



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM-AMECAMECA
LICENCIATURA EN LETRAS LATINOAMERICANAS

LA ENSEÑANZA DIDÁCTICA DE LA POESÍA EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA

PROYECTO DE TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN
LETRAS LATINOAMERICANAS

PRESENTA:

VALENCIA GALVÁN JOSÉ AUGUSTO

DIRECTOR:

DR. DANIEL ROBERTO PEREGRINO ROCHA

Amecameca, Estado de México, Febrero del 2018

Contenido

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1 POÉTICA.....	7
1.1 El análisis poético: una propuesta metodológica para el estudio del texto lírico	7
1.2 Las particularidades del texto lírico como herramientas para el trabajo inter-relacionado con otras áreas del conocimiento en el aula	20
1.2.1 Competencia comunicativa.....	21
1.2.2 Competencia literaria.....	32
1.2.3 Sub-competencias literarias para la poesía: métrica, rítmica, rima, interpretativa	42
Capítulo 2: Filosofía.....	48
2.1 El pensamiento filosófico en inter-relación con el texto poético.	48
Capítulo 3: Didáctica	60
3.1 Educación por competencias	60
3.2 La comunidad de indagación: una propuesta de intervención filosófica en el aula.....	62
3.3 Programa de estudio de literatura en Tercer Grado de Secundaria.....	73
3.3.1 El enfoque comunicativo y las prácticas sociales de la lengua	73
3.3.2 Las propuestas en el campo de la literatura en Tercer Grado de Secundaria	76
3.3.3 Contenidos de literatura en el plan de estudios de Tercer Grado de Secundaria	77
3.3.4 La poesía en Tercer Grado de Secundaria.....	82
3.4 Adaptación de la propuesta metodológica para el estudio del texto lírico y de la propuesta de intervención filosófica para su trabajo con alumnos de Tercer Grado de Secundaria	87
3.5 Algunas técnicas de lectura.....	98
3.6 Actividades didácticas propuestas para el trabajo con poesía con alumnos de Tercer Grado de Secundaria.....	104
3.6.1 Proyecto fotográfico.....	106
3.6.2 Creación de fábulas	107
3.6.3 Creación de caligramas	109
3.6.4 Representación coral.....	110
3.6.5 Teatro guiñol	112
3.6.6 Inferencias y predicciones.....	113
3.6.7 Estrategias no tradicionales	116
3.6.8 Tópicos filosóficos	117
3.6.9 Análisis de canción	119
Conclusiones	121

Referencias..... 124

INTRODUCCIÓN

Descubriendo la riqueza temática de algunos poetas me planteé la interrogación de por qué es necesaria la inclusión formal de la poesía en los programas de estudio, qué características didácticas debía de tener ese abordaje, y sobre todo, más allá de los logros en lo que a habilidades se refiere, si era de verdad trascendente la poesía en la formación personal de los estudiantes. Gradualmente pude descubrir otros elementos más, como las partes generales y específicas de las que debía estar constituido el trabajo con lírica, su fundamentación teórica y sus correspondencias con el quehacer del conocimiento en general.

Originalmente las inquietudes que me llevaron a la búsqueda por la construcción de un panorama en el que se encuentre fundamentado el trabajo con el género lírico junto con las técnicas didácticas propicias para su enseñanza-aprendizaje y que esté, sobre todo, enmarcada en el sentido, en el desarrollo de habilidades de comunicación y de la sensibilidad, son prácticamente también las de haber vivido en mis años de escolarización un alejamiento de la poesía frente a otros géneros. La poesía y los métodos de enseñanza para el aprecio por ésta como objeto de estudio me re-dirigieron a su vez hacia un horizonte de varias disciplinas más, siendo en éste las formulaciones sobre técnicas y características necesarias para el trabajo con poesía en tercer grado de secundaria, así como la construcción y re-formulación de actividades, herramientas clave para la develación de los saberes explicitados en el cuerpo de esta investigación.

Por su puesto que la redacción no fue fácil, ya que en ella incidieron factores propios del proceso de investigación, como el ordenamiento continuo de ideas, los cambios de esquemas de pensamiento, la incorporación de nuevos saberes, entre otros, que a la vez que ampliaban y profundizaban en los fundamentos teóricos y prácticos, también me hablaban sobre la trascendencia que conllevaba todo este esfuerzo. En este ámbito –el del valor formal del presente trabajo– pude distinguir la importancia desde dos vertientes, la propia del proyecto y la otra, que se relaciona directamente con el estudiante. La primera me

confirmó que más que una investigación nacida de inquietudes personales cobraba sentido en cuanto que descripción de elementos generales y particulares en la que necesariamente se tenía que enmarcar el trabajo con poesía. La competencia comunicativa como centro y las otras competencias más particulares como órganos de un mismo sistema; la puntualización de fundamentos formales y procedimentales que ampliaran, facilitaran y profundizaran informativamente en el mundo académico fue una de las primeras certezas. A la vez que el proceso de investigación me llevaba a conocer matices variados en autores, enfoques, pautas primordiales del trabajo didáctico con poesía y sobre todo a la construcción de mi postura personal, que redacté en forma alguna en el trabajo, y que ahora replantea, re-dirige o edifica por primera vez para algunos los presupuestos elementales de la didáctica de la poesía o incorpora modificaciones en cuanto a procesos y conocimientos se refiere.

El otro aspecto del valor formal de este proyecto, relacionado netamente con el alumno, se vertebró a partir del primero, de manera que en la presente investigación, tanto en sus aspectos más rígidos como en los más subjetivos, se dio una relación complementaria entre ambas partes.

El conocimiento de la competencia comunicativa, literaria, lectora, rítmica, métrica, etc., así como de los presupuestos de los procesos constructivos del conocimiento, de la comunidad de indagación y de las características didácticas y de técnicas de lectura para el trabajo con poesía me permitieron acceder hacia el desdoblamiento ético y estético de la obra literaria. Mismo que, trabajado oportuna y continuamente desde sus diversas facetas, contribuye a la formación de criterio y a la construcción de directrices de tipo moral en la actuación del individuo, así como del desarrollo de la comunicación efectiva, esta vez en el ámbito emotivo. Y es precisamente aquí en donde puedo asegurar un antes y un después, ya que por la situación de cambio y de conflicto en la que se encuentran los alumnos de tercer grado de secundaria, la poesía trabajada con todos los aspectos descritos en el proyecto orienta, entre otros, al sentido; elemento que inicia y dirige el análisis sobre las mejores formas de actuación, de conducta general para la vida.

Concretamente la justificación y la importancia del trabajo enseguida presentado se distribuye en esas dos vertientes, no olvidando que su origen está cifrado en una preocupación con poco sustento crítico y que evolucionó hacia formas más elaboradas de la indagación.

CAPÍTULO 1 Poética

1.1 El análisis poético: una propuesta metodológica para el estudio del texto lírico

A través de las diversas fuentes de consulta que he revisado para desarrollar la presente investigación puedo asegurar que los métodos de análisis propuestos para el trabajo con poesía son más que abundantes; los enfoques desde los cuáles se plantea realizar el análisis del poema y sus respectivos comentarios e investigaciones son en muchos casos atractivas metodologías desde las cuáles se propone conseguir determinados objetivos con el trabajo con poesía en el aula, inclusive es posible rastrear de entre la variedad de libros, manuales, revistas, etc., claros señalamientos por parte de sus autores de la insuficiencia de los demás métodos que persiguen fines similares, contribuyendo con ello a la conformación de un panorama confuso cuando a la interpretación lírica se refiere.

Sin embargo la perspectiva que pretendo presentar y desarrollar en el presente apartado estará conformada por una visión ecléctica construida desde la diversidad de enfoques que ostentan los autores en su momento citados con la finalidad del desarrollo de las competencias comunicativas propias del área de español, tercer grado. Por tanto es pertinente destacar que el modelo de análisis propuesto para el trabajo con poesía en el aula de tercer grado de secundaria es susceptible a modificaciones según sea la necesidad del docente y del grupo mismo en el que se trabaje, todo ello sin dejar de atender la dimensión ética y filosófica en la que hace hincapié este trabajo de investigación.

A manera de introducción he de señalar que en una entrevista realizada entre los alumnos de tercer grado de secundaria de la escuela Josefa Ortíz de Domínguez, uno de los comentarios que más recurrencia tuvo indicaba que en el trabajo con bloques referidos a poesía la profesora se limitaba a desarrollar el tema con comentarios muy al margen de un análisis formal o siquiera uno en el cuál fuera posible una intervención de la impresión personal de los poemas

elegidos por los alumnos mismos. Según lo anterior, es probable que ante el vasto panorama metodológico para el análisis lírico no se halle uno lo suficientemente propio como para ser usado en todos los casos existentes, ya que como lo señala Terry Eagleton “No existe una ciencia exacta en estas cuestiones, y ciertamente hay un amplio margen para el desacuerdo al analizar poemas.” (Eagleton, 2007: 127) Lo dicho nos abre un panorama en el cuál es claro que el uso específico de un método de análisis no es específicamente referido para una extensa y amplia variedad de situaciones, es decir, la elección por parte del profesor de una forma de análisis poético no reposa tanto en una propuesta concreta de un determinado autor como en una serie de criterios para construir, a partir de una diversidad de modelos, un método apropiado para el análisis según sea su necesidad.

Con lo anterior es necesario profundizar en dicha cuestión y es que si la propuesta analítica para el trabajo con poesía está conformada por una variedad de enfoques según sea la necesidad del caso, ¿hay dentro de esa pluralidad un eje rector de construcción a partir del cual se dicte una estructura elemental para posteriores propuestas metodológicas de análisis lírico? Primeramente es de suma importancia reconocer que ante el trabajo con poesía es oportuno tener una estrategia clara que se cimiente en primer lugar en el conocimiento de que a todas luces el poema ha de ser interpretado y esa interpretación se da a partir de su forma lingüística -que es su forma originaria de presentación- y es que como lo afirma Luján Atienza “Podemos encontrar en un texto los significados que queramos, si los vamos buscando, pero el primer significado en el que en el que se apoyan todas las demás interpretaciones es exclusivamente lingüístico.” (Atienza, 2000: 13)

De acuerdo a ello podemos resumir hasta el momento dos puntos de partida; el primero es aquel que precisa que no hay un método único y universal para el trabajo con poesía, sino más bien una serie de criterios de construcción según sea la necesidad del profesor, el segundo consta que primariamente ese procedimiento analítico es por excelencia lingüístico ya que “[...] en este nivel descansa toda posterior interpretación bajo los presupuestos que queramos [...]”

(García Posada, 1982:26 citado en Atienza, 2000: 13) porque, continúa el autor, “[...] si primero no entendemos lo que un poema dice y cómo lo dice no podremos seguir ahondando en él.” (Atienza, 2000: 13)

Como será notable en cada una de las tres propuestas a presentar, los rubros susceptibles a estudio según cada autor son variados e inclusive algunos disímiles, sin embargo sí es posible rastrear elementos comunes a partir de los cuáles esos tres autores generan resultados tras la aplicación de su propuesta analítica. Preliminarmente consideremos que “El poema no está hecho en primera instancia para ser analizado [...]” (Atienza, 2000: 9) Sin embargo es notable que al leer poesía -ya que es el caso de este estudio- el lector sabe anticipadamente que el autor se dirige a cada persona en su particularidad, a pesar de introducir un juego comunicativo entre ambos y es en el desentrañamiento de esa comunicación en donde reposa el valor de la interpretación. Más aún a la manera de Luján Atienza y como un criterio a favor de la interpretación del poema, creo propicio delimitar a través de algunas opiniones qué es lo que se busca mediante la aplicación de un método de análisis poético

La poesía lírica se ha venido caracterizando por:

- a) Ser el vehículo de la subjetividad [...]
- b) La particular intensidad del significado, lo cual va unido a las características de brevedad y complejidad [...] el poeta tiene como único fin construir un mundo desespacializado y destemporalizado, en que todo se dé como una totalidad consumada: la cosa, sin exterior, y el acontecimiento sin antes ni después [...]
- g) Ser una forma de conocimiento (Atienza, 2000: 11-12).

Todo ello es lo que, de entre una diversidad aún más grande, se busca encontrar durante y después de la aplicación de una metodología analítica de poesía. Por tanto es obvio que dicha propuesta deba tener objetivos bien claros que no redunden en lo que la forma estrófica presenta o bien los tropos, la rima, etc., sino más bien que develen los presupuestos desde los cuáles el poeta configura el pensamiento que en su obra expresa; en otras palabras el análisis literario “[ha] de descubrir *la forma significadora* [...]” (García Posada, 1982: 29

citado en Atienza, 2000: 13) Así como punto clave baste aclarar que cada autor y los rubros que proponen están encaminados a fines que en efecto desentrañan el poema y llegan a apuntar esos presupuestos que persigo en el desarrollo del trabajo.

Una vez expuestas las condiciones más generales para la presentación de una propuesta metodológica para el análisis poético, le sigue la resolución a la pregunta antes planteada respecto a la existencia de un eje rector que dicte cuáles son los aspectos elementales en cualquier propuesta analítica referida al género lírico. Para dicha tarea nos hemos de centrar en este apartado específicamente en tres autores, los cuáles dan pautas sobre cómo es favorable la segmentación del poema para su posterior análisis de acuerdo a sus respectivos estudios, así como modelos propuestos por ellos mismos.

Lázaro Carreter (<i>Cómo se comenta un texto literario</i>)	Atienza Luján (<i>Cómo se comenta un poema</i>)	Eagleton Terry (<i>Cómo leer un poema</i>)
<ul style="list-style-type: none"> * Lectura atenta del texto * Localización * Determinación del tema * Determinación de la estructura * Análisis de la forma partiendo del tema * La conclusión 	<ul style="list-style-type: none"> * Los marcos del poema * Contenido temático * Estructura textual * Niveles lingüísticos de análisis * Pragmática del poema 	<ul style="list-style-type: none"> * Tono, modo y altura Intensidad y cadencia * Textura * Sintaxis, gramática y puntuación * Ambigüedad * Puntuación * Rima

		* Ritmo y métrica * Imaginería
--	--	---------------------------------------

En primera instancia habrá que discernir sobre la naturaleza de cada propuesta, ya que mientras Lázaro Carreter formula en su obra una metodología aplicable a una generalidad de textos teniendo como tarea la redacción concreta de un ejercicio, Luján Atienza lo hace enfocado puramente al texto poético proponiendo niveles que le conforman únicamente a éste, por su parte Terry Eagleton dirige su propuesta más bien a la lectura de un poema, a la recitación y su comprensión mediante ésta, no al análisis de las partes que textualmente le constituyen. Conforme a ello una de las primeras críticas dirigidas a la obra de Lázaro Carreter es precisamente la elaboración de un manual que no difiere en su objetivo sobre la pluralidad de géneros literarios, ya que no está específicamente dirigido al trabajo con el género lírico. En la introducción de su obra, por ejemplo, Luján Atienza (2000) distingue entre los métodos pensados para ejercicios específicos de redacción y aquellos meramente analíticos, ya que no le interesa saber cómo se elabora un comentario de textos, sino mejor la técnica propia del comentario, puntualizando además que su estudio pretende proponer una metodología interna del texto lírico. Por su parte Terry Eagleton hace una revisión un tanto histórica sobre la concepción de la poesía y al respecto de las instrucciones para leer adecuadamente un poema profundiza en la subjetividad de los criterios que se conciben sean cuáles sean

Pero hablar de tono, modo, cadencia, gesto dramático y demás elementos afines es completamente subjetivo [...] Puede tomarse por charlatanería lo que a mí me parece elocuencia. El tono en un poema no depende de un F mayor o un B menor. De hecho, irónicamente, muy pocos elementos de la forma –métrica y rima, por ejemplo- se pueden realmente formalizar. La forma en poesía es algo bastante informal.” (Eagleton, 2007: 127)

Es por ello que los aspectos que considera susceptibles de análisis son en su modelo parte esencial de la forma en poesía.

En suma, es notable la discrepancia de enfoques desde los cuáles cada autor desarrolla su perspectiva, sin embargo eso no imposibilita determinar las directrices presentes en una propuesta eficaz para el trabajo con poesía en el aula. Dicho esto, continúo a la presentación y desarrollo de la propuesta para el trabajo con el género lírico, la cual fue proporcionada y usada por el Dr. Alfredo Ramírez Membrillo en la materia *Investigación sobre lírica latinoamericana*, aclarando que para los fines de la presente investigación haré las modificaciones pertinentes que ajusten el método a los fines que persigo. El modelo citado se conforma como a continuación se representa:

Lírica I

Prof. Alfredo Ramírez Membrillo

Modelo de análisis lírico (propuesta del curso)

1. Autor / Movimiento o corriente literaria a la que el poeta o el texto se adscriben: Identificar dichos elementos informativos, generales e históricos.

2. Título del poema: Analizar o inferir significados en el propio título del poema.

3. Estructura externa del texto:

- Género, subgénero o forma: soneto, décima, silva, verso libre, poema conversacional, etc.
- Clases de estrofas.
- Tipos de métrica.
- Tipos de rima.
- Aspectos fónicos: acentuación, repeticiones, anáforas, etc.
- Aspectos gráficos significativos (si los hay).

- Imágenes significativas.

4. Estructura temática (o partes temáticas del texto)

- Tema, tópico o idea central.
- Subtema(s) o idea(s) secundaria(s) (si las hay).
- Partes temáticas en las que se estructura el contenido: identificar las ideas o las funciones de cada parte.
- Cierre del poema: climático o anticlimático, final explícito, sorpresivo o abierto.
- Responder: ¿A quién se dirige el poeta? ¿A sí mismo? ¿A un lector general o particular? ¿A otra persona?
- Tono del poema: Serio, trágico, melodramático, irónico, humorístico, etc.
- Tipo de lenguaje y recursos estilísticos.

5. Opinión personal sobre el poema.

Inicialmente es precisa la aclaración de que dicho modelo fue construido a partir del abordaje de dos autores que también considero dentro de esta investigación: Terry Eagleton en su obra *Cómo leer un poema* y Ángel Luján Atienza en el texto *Cómo se comenta un poema*. Revisando más específicamente la propuesta hecha por el profesor Alfredo identifico que los aspectos incluidos en ella son básicamente los mismos que propone Luján Atienza en convivencia con algunos que contempla Terry Eagleton. Sin embargo los ajustes de los que he hecho referencia y de los cuáles la propuesta es propensa a modificaciones son aquellas que surgen al entrar en contacto la metodología analítica con algunos otros textos.

Con la finalidad de ser breve presento en seguida la adaptación del modelo con las modificaciones –subrayadas- hechas a partir de la consulta con otras fuentes de información.

1. Autor / Movimiento o corriente literaria a la que el poeta o el texto se adscriben, lectura de identificación de léxico desconocido: Identificar dichos elementos informativos, generales e históricos, así como las palabras que se desconocen mediante una primera lectura.

2. Título del poema / indagación biográfica sobre el autor, el tiempo histórico en el que vivió y las situaciones más relevantes para su obra: Analizar o inferir significados en el propio título del poema, establecer aproximaciones entre la información arrojada por la indagación biográfica e histórica del poeta y los reflejos de eso en el poema leído.

3. Estructura externa del texto:

- Género, subgénero o forma: soneto, décima, silva, verso libre, poema conversacional, etc.
- Clases de estrofas.
- Tipos de métrica.
- Tipos de rima.
- Aspectos fónicos: acentuación, repeticiones, anáforas, etc.
- Aspectos gráficos significativos (si los hay).
- Imágenes significativas.

4. Estructura temática (o partes temáticas del texto)

- Tema, tópico o idea central.
- Subtema(s) o idea(s) secundaria(s) (si las hay).
- Partes temáticas en las que se estructura el contenido: identificar las ideas o las funciones de cada parte.
- Cierre del poema: climático o anticlimático, final explícito, sorpresivo o abierto.
- Responder: ¿A quién se dirige el poeta? ¿A sí mismo? ¿A un lector general o particular? ¿A otra persona?
- Tono del poema: Serio, trágico, melodramático, irónico, humorístico, etc.
- Tipo de lenguaje y recursos estilísticos.

5. Conclusión: Reducir en líneas generales los resultados del proceso de análisis, así como la impresión personal sobre el poema leído apoyándose para tal efecto sobre las siguientes oraciones:

- Mi conclusión como recuento del análisis del poema es:
- La impresión personal que tengo ahora del poema es:

De los elementos en los cuales se ha hecho modificación presento en seguida la justificación correspondiente a cada uno. Para Luján Atienza (2000) en el primer

paso considerado (los marcos del poema) habla sobre la ubicación de la obra leída en un contexto histórico así como las formas líricas que en él proliferaban, por ello es que primeramente se ha de determinar el **Autor / Movimiento o corriente literaria a la que el poeta o el texto se adscriben**, por su parte en *Cómo se comenta un texto literario* (1994) la primera fase (lectura atenta del texto) está referida a “[...] *entender el texto en su conjunto y en todas y cada una de sus partes.*” (Carreter y Correa, 1994: 26) Esto a través de una lectura atenta que categorice la ubicación de palabras desconocidas para el lector de manera que al final de esta primera etapa se tenga una impresión literal del texto. En suma la primera fase consiste en la ubicación de las características históricas a partir del nombre del autor, del movimiento o corrientes literarias, pero no a la identificación literal del texto por medio de la lectura atenta para detectar aquellas palabras que no están dentro del bagaje cultural del alumno, es por ello que se sugiere una **lectura de identificación de léxico desconocido.**

Hacia la segunda etapa - **Título del poema**- el modelo propuesto en Luján Aienza está incorporado en el primer nivel como una sub-fase en la que ubica a las citas que encabezan el poema y que contribuyen a la enmarcación histórica o de estilo a la que en la propuesta de este trabajo ubica en la primera fase. Por su parte Lázaro Carreter sitúa la importancia de fijar el lugar de la obra dentro de la producción del autor como segunda fase llamada localización, sin embargo una de las precisiones que sugiero es la realización de aproximaciones; es decir, establecer acercamientos entre la información arrojada por la indagación biográfica e histórica del poeta y los reflejos de eso en el poema leído; **indagación biográfica sobre el autor, el tiempo histórico en el que vivió y las situaciones más relevantes para su obra** ya que como señala Lázaro Carreter **“Todas las partes de una obra artística se relacionan entre sí.”** (Carreter y Correa, 1994: 29) Por consiguiente también resultan relevantes las situaciones personales del autor que en muchos casos son motores de creación literaria.

Finalmente la fase referida a la **Opinión personal sobre el poema** opto por modificarla a **Conclusión**, ya que ésta a su vez se sub-divide en dos criterios más – Mi conclusión como recuento del análisis del poema y La impresión personal que

tengo ahora del poema- que tienen en sí implicaciones más profundas. La necesidad de una conclusión se hace presente ante el cierre del proceso analítico, ya que en ella se ha de hacer una revisión general sobre el poema, tanto en su valor formal como en su extensión personal, emotiva, estética, etc. Una característica de suma importancia para realizar una conclusión en la primera subdivisión es la síntesis en líneas generales sobre los datos obtenidos durante el análisis por lo que se ha de “[...] resaltar [un] rasgo en común” (Carreter, 1994: 46) De la generalidad de información analizada. Por su parte la conclusión como impresión personal estará enfocada a lo que personalmente consideramos del poema, impresiones que reflexionen sobre si fue de nuestro agrado o si nos lleva a pensar más profundamente en determinado tema. El reemplazo de la **Opinión personal sobre el poema** por **Conclusión** tiene la intención de poder, a partir de los comentarios de los estudiantes, establecer relaciones más específicas con otras áreas del conocimiento, como por ejemplo –y como se verá más adelante- con filosofía o bien el desarrollo sensitivo en los alumnos.

Ahora bien, a manera de ejemplo revisemos el poema “Los heraldos negros” de César Vallejo, aplicando la propuesta de análisis antes presentada.

Los heraldos negros

Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!
Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos,
la resaca de todo lo sufrido
se empozara en el alma... ¡Yo no sé!

Son pocos; pero son... Abren zanjás oscuras
en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte.
Serán tal vez los potros de bárbaros atilas;
o los heraldos negros que nos manda la Muerte.

Son las caídas hondas de los Cristos del alma
de alguna fe adorable que el Destino blasfema.
Esos golpes sangrientos son las crepitaciones
de algún pan que en la puerta del horno se nos quema.

Y el hombre... Pobre... ¡pobre! Vuelve los ojos,
como cuando por sobre el hombro nos llama una palmada;

vuelve los ojos locos, y todo lo vivido se empoza,
como charco de culpa, en la mirada.

Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!

1. Autor: César Vallejo

Movimiento o corriente literaria a la que el poeta o el texto se adscriben: La producción literaria de César Vallejo se inscribe mayormente dentro de la corriente modernista, aunque tiene también rasgos románticos, es decir, la lírica de Vallejo tiene en sí la adaptación métrica castellana a la latina, tendencia al uso de tonos melancólicos, así como una cierta refinación con el objetivo de la perfección formal, entre otras características.

Lectura de identificación de léxico desconocido:

- Heraldos: Del fr. *héraut*.

1. m. mensajero (ll persona que lleva un mensaje).

2. m. Aquello que anuncia algo que va a suceder. El heraldo de la muerte, de la paz.

3. m. rey de armas.

- Atilas: Por alus. a *Atila*, último rey de los hunos.

1. m. Hombre bárbaro e inhumano.

2. Título del poema: Los heraldos negros. A partir de la lectura de identificación de vocabulario desconocido, así como de su definición aproximado a partir del título del poema que el autor hablará sobre algún tipo de infortunio del que pudo ir teniendo noticias con anticipación, por ejemplo la enfermedad y repentina muerte de algún ser querido.

Indagación biográfica sobre el autor, el tiempo histórico en el que vivió y las situaciones más relevantes para su obra: La indagación biográfica de César Vallejo permite ver al lector a una persona con profundas implicaciones personales en

cada momento de su vida, inclusive aun cuando éstas le podían ser ajenas. La estabilidad emocional del poeta era al parecer un tanto inestable y por demás los eventos propios de la vida –como la muerte por ejemplo- eran grandes factores para que él externara su dolor o su melancolía por la vida.

3. Estructura externa del texto:

- Género, subgénero o forma: soneto, décima, silva, verso libre, poema conversacional, etc.
- Clases de estrofas: Cuatro cuartetos y un verso libre al final
- Tipos de métrica: Escritos la mayoría de los versos en arte mayor, algunos en once sílabas
- Tipos de rima: Asonante. La rima de hecho puede decirse que es inconstante a lo largo de poema
- Aspectos fónicos: acentuación, repeticiones, anáforas, etc.: Hay un hemistiquio en la primera estrofa, último verso representado por los puntos suspensivos que en la lectura da la impresión de tristeza. También en la segunda y la cuarta estrofa.
- Aspectos gráficos significativos (si los hay): Ninguno
- Imágenes significativas: Ninguna

4. Estructura temática (o partes temáticas del texto)

- Tema, tópico o idea central: El sufrimiento. Lo que Vallejo trata en su poema es el dolor sobre esa noticia de lo inevitable que va llegando poco a poco, más aún habla de la incertidumbre que causa en el hombre la conciencia
- Subtema(s) o idea(s) secundaria(s) (si las hay): No los hay
- Partes temáticas en las que se estructura el contenido: identificar las ideas o las funciones de cada parte: En la primera estrofa marca el inicio del clima que ha de mantenerse en todo el poema; la incertidumbre (“Yo no sé”). La segunda y tercera estrofa son prácticamente una descripción de ese tono general del poema, la incertidumbre, el sufrimiento. Son cuadros en los que se presenta una imagen y su efecto, por ejemplo: abren zanjas oscuras/en el rostro más fiero y en el lomo más

fuerte [...] El último cuarteto se refiere al efecto que tienen esas situaciones angustiantes sobre el hombre cuando por fin éstas se presentan y es hacia el verso libre final donde se retorna a la incertidumbre. Da la impresión de que el hombre nunca ha de estar lo suficientemente capacitado para vivir de cara a su ciego destino.

- Cierre del poema: Es un cierre de tipo abierto, no da una conclusión ni propone algo en particular, ya que eso refuerza el tono imprevisible del poema en general

- Responder: ¿A quién se dirige el poeta? ¿A sí mismo? ¿A un lector general o particular? ¿A otra persona? Considero que el poeta se dirige a un lector general, ya que el constante uso de la palabra hombre parece ponerle desde un lugar en el cual se permita describir las situaciones difíciles que ha de pasar.

- Tono del poema: Trágico

- Tipo de lenguaje y recursos estilísticos: El tipo de lenguaje es formal, no es coloquial pero tampoco preciosista. Los recursos estilísticos más significativos son las anáforas representadas en el “Yo no sé”. Sinestesia al presentar la imagen del pan quemándose o de los ojos del hombre al volverse para ver lo que le espera detrás de él y la metáfora expresada en “los potros de bárbaros atilas”

5. Conclusión:

- Mi conclusión como recuento del análisis del poema es: El poeta con el uso de los recursos literarios mencionados y el vocabulario preciso construye un ambiente sombrío en el cual el tratamiento del tema es profundo y reflexivo ante la lectura. Además la lectura del poema es en verdad plural, ya que el autor consigue hacer una red semántica en torno al tema del sufrimiento prolongándose en el lector a través de la contemplación de la incertidumbre que plantea
- La impresión personal que tengo ahora del poema es: La lectura del poema fue de mi agrado, ya que personalmente me llevó a una revisión profunda del sufrimiento humano que puede presentarse en cualquier forma y que por

anticipada que sea dejará siempre en el sentir humano la marca del sufrimiento. Me recuerda también otros poemas de temática parecida, creo que se puede inscribir la reflexión dentro del pensamiento filosófico existencialista.

Para finalizar este apartado considero pertinente resaltar que el trabajo con poesía en el aula, así como los diversos modelos analíticos existentes tienen por finalidad llevar al alumno a una vivencia emocional, estética, ética, etc., así como a su enriquecimiento cultural para ser competente en la transmisión efectiva de sus pensamientos y emociones. Además habrá que reconocer que lo importante no son los rubros similares o desiguales a analizar según cada autor, sino la profundidad con la que se trabaja en cada aspecto y por tanto el aporte que eso contribuya a la interpretación de un poema y a la posterior configuración de una única propuesta de análisis poético.

1.2 Las particularidades del texto lírico como herramientas para el trabajo inter-relacionado con otras áreas del conocimiento en el aula

Mediante el trabajo con poesía en el aula y con miras al desarrollo de las competencias referidas al área de español es posible vislumbrar la amplitud de relaciones que ésta establece en general con las demás disciplinas. Como punto de partida dentro de las habilidades comunicativas a desarrollar en el nivel básico, secundaria, se especifican en concreto cuatro competencias comunicativas:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México (SEP, 2011: 22-23)

No obstante, dentro de la generalidad de estudios enfocados al área de la lengua son otros los objetivos ya que de manera global el panorama arroja indicios de que los planes de estudio deben, para ser útiles, tener su marco de acción dentro de un panorama general: la competencia comunicativa.

1.2.1 Competencia comunicativa

Una de las aclaraciones que es preciso conocer para adentrarnos en el panorama general de la educación básica secundaria -al menos en el área de español- es la puntualización sobre el objetivo de ésta. En los Programas de estudio 2011 (2011) se mencionan cuatro competencias comunicativas, las cuales buscan enriquecer y ampliar precisamente esa habilidad comunicativa en el alumno. Pero, ¿en qué consiste esa competencia comunicativa? ¿Cómo se le define? ¿Para qué sirve? Y sobre todo, ¿cómo se desarrolla? A través de las fuentes de consulta útiles para este trabajo de investigación es posible detectar que dicho concepto se encuentra en convivencia con algunos otros que están más bien enmarcados dentro del espacio de este primero, no obstante la visión que de todos esos conceptos se ha tenido por bastante tiempo ha sido un tanto difusa, tan es así que las articulaciones entre cada una de ellos se han tendido a desplazar ignorando la complejidad informativa que en el concepto de competencia comunicativa existe.

Inicialmente habremos de reflexionar sobre la importancia del trabajo con la lengua, trabajo que a su vez se inserta en el panorama de la lingüística y por tanto del conocimiento sobre el funcionamiento y uso de la lengua como medio comunicativo, esto es -más concretamente a nivel educación básica- el conocimiento de la gramática. Dicho campo del saber va de la mano con el bagaje cultural que brinda o pueda brindar la literatura, ya que ésta es la forma por excelencia de la representación adecuada del uso del lenguaje como medio expresivo. Por ello la temática general de las clases era la conjugación de los conocimientos lingüísticos con los de corte literario; es decir, la explicación de la sintaxis, de la fonética o de la conformación del vocabulario, por ejemplo, se mostraba como prototipo al contacto y como reflejo de las obras literarias

(cuentos, poemas, ensayos, etc.) más representativas de la lengua española. El problema surge justamente en este plano, ya que los programas de estudio eran inútiles ante las necesidades que los alumnos tenían de expresarse de nuevas formas y sobre todo más profundas; la conjugación necesaria entre los conocimientos de lingüística y literatura como formas de mejoramiento de la capacidad comunicativa estaba des-conexa.

Sin embargo, es dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras donde surge una perspectiva que hasta hace algunos años había sido ignorada; la diferenciación entre la lengua como fenómeno primeramente oral y sólo después escrita. Dicha cuestión

[...] permite formular la intención [...] de priorizar la enseñanza de la lengua oral en los idiomas extranjeros como única manera de formar hablantes competentes y eficaces. Esto supone un cambio radical de todos los planteamientos didácticos hasta la fecha: se trata de enseñar a hablar no de enseñar lengua. (Mendoza Fillola, 2003: 16)

La trascendencia que aporta esta nueva perspectiva se cifra posteriormente en los estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) donde la concepción sobre la comunicación en general y del uso de la literatura como formadora del individuo se concreta como un enfoque y no una tendencia. La premisa esencial de dicho enfoque comunicativo se centra en el uso de la lengua y no en su aprendizaje, pero sin dejar de lado los conocimientos propios del funcionamiento de la lengua, esto es la gramática puesto que

Un enfoque comunicativo del contenido de un curso no supone abandonar los criterios estructurales de selección y de organización en secuencias. El dominio del sistema estructural sigue siendo fundamental para usar la lengua cuando alguien quiere comunicar los propios significados. Sin embargo, un enfoque comunicativo no anima a ir más allá de las estructuras y a tener en cuenta otros aspectos de la comunicación. (Littlewood, 1981: 74 citado en Mendoza Fillola, 2003: 17)

En concreto la propuesta del paradigma comunicativo amplía las miras hacia todos los componentes que conforman el fenómeno de la comunicación. Así es como dentro del panorama general comunicativo se incorporan más seriamente conocimientos que le son secundarios –como los conocimientos lingüísticos y literarios- y que coadyuvan, según Mendoza Fillola (2003) a la formación de hablantes competentes con capacidad para relacionarse con otros hablantes, así como su adecuación al contexto, la regulación de sus discursos, la negociación de los significados, el saber hacerse entender y sobre todo la transmisión de ideas y de afecto (p. 17)

Pero, ¿por qué la competencia comunicativa engloba en sí una variedad de saberes para que pueda devenir con éxito? Como hemos visto, la complejidad del desarrollo de la citada competencia concentra en sí un entramado de conocimientos que de acuerdo a sus saberes particulares les sea posible brindar una explicación de una parte del fenómeno general comunicativo, ya que en sí la comunicación no solamente es oral sino también escrita y ha de ser un fenómeno susceptible a modificaciones de acuerdo a cada situación concreta además de que “[...] la formación de la competencia comunicativa tiene un carácter progresivo/acumulativo [...]” (Mendoza Fillola, 2003: 47) El cual está conformado más concretamente, como ya se ha señalado, por la lingüística y el aspecto literario. Aunado a ello habrá que destacar que esa interdisciplinariedad de la que está conformado el paradigma comunicativo lleva en sí el potencial desarrollo de otros códigos extra-lingüísticos, ya que “[...] además de unidades lingüísticas y reglas gramaticales, las personas deben manejar otros tipos de conocimientos que les permitan desenvolverse en la comunicación social desarrollada a través del lenguaje.” (Hymes, 1995 citado en Mendoza Fillola, 2003: 81) La competencia comunicativa es en sí un entramado de saberes diversos sobre la lengua y la comunicación en general; es decir, en ella convergen conocimientos tanto lingüísticos como no lingüísticos.

Ahora bien, si como una parte integrante de la competencia comunicativa se puede localizar a la competencia lingüística, ¿en qué consiste ésta? ¿Cómo se

despliega? La enseñanza de la gramática ha estado por tradición relacionada con el buen uso y el aprendizaje de la lengua, sin embargo el problema ha sido el enfoque con el que se trabaja. Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, por ejemplo, escriben que “[...] la finalidad de esta enseñanza [la de la gramática] es que el alumno aprenda a hablar y a escribir su propia lengua con corrección, con fidelidad al pensamiento y con eficacia.” (Alonso y Henríquez, 1973 citado en Mendoza Fillola, 2003: 473) Sin embargo como parte de esa perspectiva la enseñanza de la lengua se ha centrado únicamente al aprendizaje del léxico, la combinación entre cada una de ellas y su pronunciación “excluyendo la comunicación oral genuina, despreciando la relevancia del contexto y el carácter interactivo de la comunicación [...]” (Mendoza Fillola, 2003: 15) Sin duda el problema era cuestión de enfoques, ya que la lingüística generativa ante el llamado “sistema lingüístico” propone la “competencia lingüística” que considera a la lengua respecto del hablante una actividad y no una realidad acabada.

Desde la perspectiva de Noam Chomsky es especialmente importante el hecho de que un hablante pueda reconocer y reaccionar a frases nunca antes oídas en su propia lengua –como las que aparecen en poesía se me ocurre pensar- y a lo largo de sus estudios subraya

[...] la disparidad existente entre el conocimiento lingüístico, o la *gramática*, de un hablante nativo y la base empírica de datos, escasos y deteriorados, sobre la que ese hablante ha construido su propia gramática y adquirido su conocimiento de la lengua (Chomsky, 1965 citado en Aguiar e Silva, 1980: 13)

Con base en ello y en otras tantas observaciones e investigaciones es que Chomsky afirma que el hablante domina “un sistema de reglas que confiere sonido y significado, en una dirección determinada, a un grupo infinito de frases posibles” (Chomsky, 1972 citado en Aguiar e Silva, 1980: 34) Esto es a lo que se nombra como competencia lingüística y que tiene como principal característica su naturaleza innata en todo ser humano susceptible de comunicarse mediante una lengua. Por consiguiente esos hablantes tienen conocimiento de la acomodación,

significación y sonido de las palabras con las cuáles comunicarse, es decir conocen de una gramática que más bien fundamenta su funcionalidad en el uso y no en las normas teóricas y que por tanto aun en el hablante des-conexo de toda teoría lingüística puede reconocer como erróneas sus propias construcciones verbales, esto es, reconoce la agramaticalidad pero sin dejar de reconocer que

Las reglas que determinan el concepto de agramaticalidad no son reglas naturales, ni reglas impuestas por legislación por autoridad alguna y, por ello mismo, pueden ser violadas, de tal manera que, a veces, los locutores intentan alcanzar, con su transgresión, un efecto determinado [...] (Aguiar e Silva, 1980: 38)

Si esa competencia lingüística es la base para la comunicación y derivada de ella el conocimiento gramatical es trascendente para el uso correcto de la lengua, ¿por qué no únicamente como parte de la competencia comunicativa basta la instrucción de la gramática? En primera instancia habrá que recordar la diversidad de saberes concentrados dentro de la competencia comunicativa, ya que el fenómeno de comunicarse no es solamente lingüístico y es precisamente en esa gama de conocimientos en donde la competencia comunicativa ahonda con sus raíces ya que “[...] es evidente que los hablantes de una lengua ponen en práctica numerosas habilidades y conocimientos operativos que van mucho más allá de los meros saberes lingüísticos que intervienen en los actos comunicativos.” (Mendoza Fillola, 2003: 47)

Respecto al desarrollo de las habilidades de naturaleza lingüística es necesario reconocer que “Los dominios lingüísticos tiene carácter integrador, su asimilación y uso se manifiesta de forma solidaria e interdependiente.” (Mendoza Fillola, 2003: 47) Esto es que el despliegue de las destrezas lingüísticas es gradual y la manifestación de ese desenvolvimiento se da sólo mediante un acto comunicativo. Así, es posible visualizar una relación de interdependencia entre la competencia lingüística y la comunicativa. Ahora bien, si dentro del campo que comprende la competencia comunicativa están enmarcadas las competencias lingüística y literaria y como objetivo primordial en conjunto se proponen

[...] contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, es decir, de su capacidad para comprender y expresar diferentes tipos de textos coherencia, corrección y adecuación a las intenciones del intercambio comunicativo y a las características de la situación de comunicación [...] (Lomas Carlos, 1999: 77)

Hemos de precisar que el conocimiento gramatical de la lengua es un saber esencial para su el uso de ésta. Pero he aquí otra interrogante, si la enseñanza de la gramática forma parte obligatoria del despliegue de las destrezas comunicativas, ¿qué gramática enseñar de entre tantas perspectivas existentes? Según lo señalan Amado Alonso y Henríquez Ureña, dentro del ámbito escolar había un tiempo en que “[...] además de la gramática *científica* (la de los especialistas) existía la gramática *normativa*, la que importa en las escuelas y colegios.” (Mendoza Fillola, 2003: 474) Y fue posterior a la predilección de la primera gramática (la de los especialistas) que al alumno se le toma por un potencial lingüista y no un hablante en pleno desarrollo de las habilidades que en la teoría aprende. Por consiguiente el objetivo de que los niños y jóvenes debían de ser buenos comunicadores se vio desplazado. Pero si como se ha dicho, el problema era cuestión de enfoques ahora, como lo señala Lomas Carlos (1999)

[...] el conocimiento gramatical [la gramática enfocada desde la competencia Chomskiana y bajo el campo de acción del paradigma comunicativo] en la educación obligatoria y en el bachillerato tienen sentido en la medida en que pensar sobre la lengua debe contribuir a la conciencia de los alumnos y de las alumnas sobre lo que hacen (dentro y fuera de las aulas) con las palabras y [...] a la mejora de sus usos lingüísticos y comunicativos: (p. 23)

No obstante este volver a pensar sobre el qué y el cómo del conocimiento gramatical ha de llevar en sí perspectivas más detalladas, ya que no será suficiente la cuidadosa selección de temas acordes a la etapa escolar sino mejorar el enfoque que comprometa esa amplitud de información que subyace en los objetivos primordiales de la materia. Por tanto

El desarrollo de las habilidades lingüísticas (tanto orales como escritas, tanto comprensivas como expresivas) exige hacer compatible el aprendizaje del uso lingüístico con la reflexión sobre ese uso y orientar las actividades metalingüísticas a fomentar la conciencia de cada alumno o alumna sobre los mecanismos discursivos (lingüísticos y no lingüísticos) que se utilizan en cada situación y en cada contexto de comunicación: (Lomas, 1999: 24)

En suma la enseñanza y el aprendizaje de la gramática se conforman como un saber necesario, ya que está enmarcado dentro del campo de acción de las destrezas comunicativas, pero sobre todo para ser eficaz deberá llevar al alumno no tanto al conocimiento de las categorías gramaticales y su funcionalidad como a la reflexión sobre el uso que le da y más aun a la meditación que “[...] oriente a fomentar la conciencia del alumno sobre los factores [...] culturales que inciden en el uso lingüístico de las personas [...]” (Lomas Carlos, 1999: 83) Por consiguiente podemos resumir que si bien es cierto el aprendizaje de la gramática no es esencial para saber hablar y escribir, en cambio sí lo es en un aspecto general del conocimiento de la lengua el cual se inserta dentro de las habilidades propiamente comunicativas.

Pero aún con lo anterior los cuestionamientos siguen en el aire, pues si la enseñanza de la gramática no es el eje rector para el bien hablar y escribir sino más bien como preámbulo del conocimiento general del funcionamiento de la lengua, ¿no estamos aún propensos a hacer de esta materia un recuento –ahora selecto- de las joyas de lingüistas y demás estudiosos en total desconexión con los intereses de los alumnos? Ante ello recordemos el giro genial del que se tiene enfoque en la educación secundaria bajo los presupuestos del desarrollo de la competencia comunicativa y sobre todo bajo las condiciones de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura (DLL), ya que los contenidos de la lengua están orientados a la reflexión sobre los usos lingüísticos y a las funciones que cumple la usanza de la lengua socialmente hablando, además de aludir a la conciencia acerca de la diversidad de ámbitos comunicativos en donde hay interacciones verbales para la expresión de los deseos, las emociones, etc., enmarcados en las sociedades.

En suma, el eje rector en torno al cual se ha de estructurar la enseñanza de la gramática en nivel básico es aquel que señala al conjunto de conocimientos que permiten la reflexión sobre el uso adecuado de la lengua en los alumnos y que sobre todo contribuya al análisis, a la comprensión de los diversos ejemplos de textos, de situaciones comunicativas y a la transmisión de afecto; una gramática puente y no fin en sí misma.

A pesar de lo ya dicho, hay aún puntos que aclarar, pues si la enseñanza gramatical es más bien un vehículo, ¿cuál es el nivel apropiado de su enseñanza? Una de las reflexiones más acertadas para el caso es la anécdota sobre una de las conferencias de Chomsky, en la cual le preguntan sobre los consejos que pueda dar a los profesores para la enseñanza de la lengua, a lo que éste responde que su ocupación es otra, no se dedica a eso. Si bien es cierto el desarrollo y las innovaciones que ofrecen las ciencias desembocan generalmente en los diversos enfoques educativos con la intención de que los alumnos se enfrenten a los saberes en su forma bruta, a las ideas de primera mano, de que los conocimientos que adquieran sean lo más objetivos posible sin preocuparse con anterioridad si ya poseen las habilidades necesarias para ello.

Si tenemos en cuenta que los conocimientos lingüísticos en un nivel básico de la educación no cumplen otro objetivo como no sea la introducción a la generalidad de los fenómenos comunicativos y del conocimiento de la lengua entonces resulta preciso decir que

la enseñanza de la gramática, si se da, no exceda los límites de la capacidad de los alumnos, en particular no se den definiciones falsas o más bien que no se dé ninguna, ya que las definiciones gramaticales científicamente correctas son tan difíciles de explicar que son prácticamente inútiles, pues se reducirían a un aprendizaje de una fórmula sin contenido. (Lenz, 1987: 12 citado por Lomas Carlos, 1999: 29)

Es decir, en lo que respecta al proceso de enseñanza de la gramática hay que distinguir claramente los límites que en el nivel educativo al que nos

enfrentamos se erigen, ya que los programas de estudio de educación básica no han de ser copias de los planes universitarios, debido a que el objetivo primordial en el área de español en educación secundaria no es la investigación o el conocimiento exhaustivo sobre lingüística o gramática sino mas bien “la capacidad para comprender y expresar diferentes tipos de textos con coherencia, corrección y adecuación a la intenciones del intercambio comunicativo y a la características de la situación de comunicación [...]” (Lomas, 1999: 77) Lo cual quiere decir que el especialista de la lengua –es decir el profesor- organice los aprendizajes de acuerdo a un enfoque que contribuya en el alumno el uso reflexivo, comprensivo, comunicativo y emotivo de la lengua. Pero entonces, ¿cómo abordar los saberes gramaticales para su enseñanza? Partamos del hecho de que “el alumno es, en la práctica, un especialista en el uso de su lengua.” (Tusón, 1980: 28 citado en Lomas, 1999: 29) A la par además de que la información a recibir y las actividades a realizar coadyuvan en el alumno el despliegue de destrezas y no su adquisición, ya que éstas están intrínsecas en sus actividades comunicativas lingüísticas o no. Por tanto

[...] la reflexión teórica sobre ese uso [el de la lengua] no será una reflexión sobre el vacío, sobre algo ajeno, sino sobre algo que el alumno ya posee y cuyo conocimiento en profundidad le servirá para alcanzar un mayor grado de control lingüístico. (Tusón, 1980: 28 citado en Lomas, 1999: 29)

La propuesta que se viene gestando desde unas líneas arriba consiste concretamente en la adaptación de un modelo gramatical que tenga función en el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes, es decir y como lo nombra Lomas Carlos (1999) la construcción de una gramática pedagógica la cual, según la propuesta de Josep Maria Castellá, debe satisfacer la cuestión sobre los conocimientos de un ciudadano adulto para usar su lengua exitosamente.

La propuesta incluye un listado de tópicos y preguntas que al ser respondidas por el ciudadano dentro del uso óptimo de su lengua conllevarían al

conocimiento necesario que toda gramática debe contener para su enseñanza y por consiguiente el despliegue de la competencia comunicativa.

1. *Adecuación al contexto*

- Registros lingüísticos [...]
- Modo: ¿Estoy expresándome por escrito con un estilo demasiado coloquial?
- Tono: ¿Qué elementos lingüísticos voy a utilizar para hacer más formal mi discurso, y en qué situaciones?
- Objetivo: ¿Cómo voy a construir mi texto para conseguir lo que me propongo? [...]
- Otros aspectos retóricos: ¿De qué manera las palabras condicionan la imagen de mí mismo que ofrezco a los que me escuchan? [...]

2. *Coherencia informativa*

- Estructura del texto: [...] ¿Qué es mejor decir al principio y qué al final? [...] ¿Qué estructuras convencionales [...] existen que pueda utilizar como puntos de referencia?
- Otros: ¿Están relacionadas entre ellas las ideas que expongo? ¿Me contradigo en alguna parte? [...]

3. *Cohesión textual*

- Conexión: ¿De qué conectores dispongo para expresar mi idea? [...]
- Referencia: ¿Qué recursos me ofrece la lengua para evitar la repetición excesiva de la misma palabra dentro del texto?
- Puntuación: ¿Cómo cambia el significado de mi texto según cómo lo puntúe? [...]

4. *Sintaxis y morfología*

- Categorías y grupos de palabras: ¿Cómo puedo designar las palabras que aparecen en mi discurso para poder hablar sobre ellas? [...]
- Morfología nominal y verbal
- En general (cohesión + sintaxis): ¿Cómo puedo expresar de otra manera esta frase para que no sea ambigua? ¿Por qué no se entiende bien esta frase? [...]

5. *Léxico*

- Sinonimia [...] precisión: ¿qué otra palabra podría utilizar para expresar esta idea con más exactitud? [...]
- Homonimia, homofonía, homografía, metáfora, metonimia, etc.: ¿Cómo puedo manejar el lenguaje para hacer juegos de palabras, chistes, poemas, etc.?
- Diccionarios: ¿De qué diccionarios y vocabularios puedo disponer para desarrollar mejor mi trabajo, escribir mis textos, resolver mis dudas, etc.?

6. Fonética y ortografía

- Fonética
- Ortografía: ¿Qué reglas realmente prácticas debería aprenderme?

(Josep M. Castellá Lidon, ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 2, octubre de 1994, págs. 19-20 citado en Lomas Carlos, 1999: 80-92)

En este punto la insistencia sobre la adecuación de los enfoques para la enseñanza gramatical a los alumnos no es otro que ésta se configure como un soporte de lo que ellos han aprendido a hacer a través del uso y no como la reglamentación sobre ese uso estrictamente correcto de su propia lengua. Es así que la intención de toda esta orientación hacia la enseñanza gramatical y su modulación en las aulas de clase ha de desembocar por una parte como lo señala Lomas Carlos (1999) en la selección de contenidos organizados de acuerdo a conocimientos gramaticales para que finalmente los textos que se han de abordar sean pretextos para la elaboración de ejercicios relacionados a los aspectos gramaticales de la lengua (p. 76-77) Así como la reflexión propia de que no son suficientes “[...] los aspectos fonéticos, ortográficos, morfológicos o sintácticos de la lengua sino también otros aspectos referidos a la adecuación de cada texto a su contexto, a la coherencia informativa de los enunciados y a la cohesión textual del discurso [...]” (Lomas Carlos, 1999: 83)

A manera de recuento y para precisar los puntos sobre los cuales se ha trabajado hasta el momento, quedemos de acuerdo en que primeramente la competencia comunicativa es en sí un conjunto de saberes diversos sobre el fenómeno de la comunicación; es decir, conviven en dicho concepto los conocimientos gramaticales y literarios que permitan ampliar la destreza comunicativa en el alumno. Seguidamente la enseñanza de la gramática ha de darse desde una perspectiva ecléctica y apropiada según el nivel educativo en el que se encuentre. A grandes rasgos, es por todo lo ya dicho donde convergen los nexos entre la habilidad comunicativa y la destreza lingüística ya que a la postre son caras diversas de la misma moneda.

1.2.2 Competencia literaria

Si algo es seguro es que la inclusión de literatura en los programas de educación básica ha sido durante mucho tiempo –si no es que desde siempre- una constante. Sin embargo también en esta materia es donde lo que más claro queda es que hay una gran confusión sobre lo que es literatura y por consiguiente su contenido ¿Qué hay de trasfondo en la competencia literaria que se enseña cuando se trabaja con textos de literatura? ¿Para qué sirve tal competencia?

La introducción, el desarrollo y la finalización del trabajo con textos literarios han estado enmarcados en todos los cursos por una selección de obras representativas de diversos autores o bien de una variedad de obras de un solo autor. Y es que si la competencia literaria pretende desarrollar las habilidades de comprensión de textos en los alumnos o dar a conocer una serie de joyas literarias o inclusive partir de la literatura como excusa para un análisis lingüístico, obligatoriamente esos saberes o destrezas, sean cuales sean, han de estar en permanente contacto con la producción de obras literarias. Por consiguiente la intención de trabajar dentro del aula con literatura nos lleva a la selección de una serie de títulos de diversos autores con la finalidad de encontrar en ello un repertorio de temáticas y perspectivas, de develar el valor estético de la literatura, comprender su función en los procesos del saber como conformadora de una actitud personal y orientarse con ella.

Para Mendoza Fillola (2003) el canon es una muestra representativa que tiende a la modelización del gusto por las lecturas a partir de dicho muestrario de obras y autores (pág. 355) Ya que “Los contenidos literarios se han seleccionado tradicionalmente en función del prestigio cultural de los autores y de las obras de nuestra historia literaria.” (Lomas Carlos, 1999: 96) Pero, ¿es el canon sólo un referente de lecturas clásicas para orientar la actividad lectora del alumno? Si bien es cierto lo anterior indica que al menos una parte de la competencia literaria tiene conexión con el acervo cultural a adquirir por los estudiantes, sin embargo gran lapso de tiempo en la historia el canon únicamente ha estado orientado al cultivo de la pertenencia del alumno a su nación a partir de las producciones literarias de

ésta, o bien a partir de la lectura de los clásicos griegos ir construyendo un conocimiento del habla y la escritura correcta.

En los años sesenta ese enfoque arroja resultados poco satisfactorios, pues se demuestra en los estudiantes que la lectura selecta no es suficiente para el desarrollo de la capacidad comprensiva, aunado a ello la expansión de los medios comunicativos va re-dirigiendo los hábitos así como las actividades en los tiempos libres de la gente, pero más específicamente de los jóvenes. Será hasta la década de los ochenta en que las perspectivas de trabajo con literatura cambian;

La literatura no se concibe ya sólo como un repertorio de textos consagrados por la tradición académica sino también como una herramienta comunicativa mediante la cual las personas intentan dar sentido a la propia existencia, construir su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de un modo creativo. (Lomas Carlos, 1999: 99)

Es por ello y por la producción de estudios varios enfocados a la didáctica de la literatura que actualmente se opte por la generación del hábito lector en los alumnos a partir de la recomendación del acercamiento al texto literario de acuerdo al panorama cultural que el estudiante posea. Esto quiere decir que hoy día esa visión del canon que “[...] desde su aparición ya en la cultura griega, se ha relacionado con la formación, es decir con la enseñanza y el aprendizaje: «ese intento de fijar, detener y preservar, seleccionando, suele ir unido a una instrucción»” (Pozuelo, 1996: 4 citado en Lomas Carlos, 1999: 356) Ha cambiado, tanto es así que

En el ámbito educativo intervienen dos fuentes [...] para el establecimiento del canon escolar. Por una parte, las orientaciones oficiales que tratan de ser recogidas en los libros de texto [...] Y por otra, las valoraciones y concepciones del propio docente o del equipo docente del área [...]” (Mendoza Fillola, 2003: 359)

Ahora bien, si ante esa adecuación valorativa de la conformación del canon y de los enfoques con los que se ha trabajado la literatura han cambiado, ¿qué

importancia formativa tiene el trabajo con la literatura y por consiguiente con el canon? Partamos del presupuesto que nos deja el canon; la introducción del alumno a la lectura literaria de textos es tan esencial que para ello es necesaria la conformación de un muestrario donde se puedan localizar las obras culturalmente consagradas de diversos autores, y es que, además, si el énfasis de las actividades lectoras se enfocó al desarrollo de la capacidad de comprensión lectora y emotiva es porque “[...] la literatura se actualiza y cobra sentido sólo a través de un *acto personal de lectura* del texto, en el que se activan los conocimientos de su competencia literaria.” (Mendoza Fillola, 2003: 53) Es decir, el horizonte cultural de los alumnos, así como su capacidad de comprensión del texto y la sensibilidad para percibir la carga emotiva que en éste reposa además de otras tantas destrezas –incluso lingüísticas- se despliegan y perfeccionan mediante la lectura, o sea el uso de su competencia literaria.

En concreto, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a la competencia literaria? Posterior a los estudios de Chomsky sobre la competencia lingüística los logros de tal disciplina se quisieron trasladar a los estudios de poética, ya que si un cambio de enfoques fue fructífero en la comprensión de los fenómenos del habla tendrían que haber en consecuencia resultados para el campo de la literatura. Análoga a la propuesta de la teoría innatista chomskiana en los estudios literarios se propone el concepto de Sistema Poético (SP), el cual necesitaba una base lingüística para poder funcionar, y es precisamente en el SP donde se ubicaría la función de reconocer una estructura de tipo literario.

En la continuación de estos estudios “Bierwisch distingue dos planos de la estructura de un texto poético: el plano de la microestructura (factores prosódicos, métricos, ritmo frásico, imágenes, etc.) y el plano de la macroestructura (construcción de las «fábulas», conexión de los episodios, etc.).” (Aguiar e Silva, 1980: 88) Aunado a ello es necesario señalar que en lo tocante a la microestructura siguen siendo aún hoy criterios formales para el análisis de un texto de naturaleza poética, pero no así la macroestructura referida más bien al acomodamiento general de las partes y que, como lo señala Aguiar e Silva (1980),

en la traducción de una obra la microestructura es sumamente difícil de preservar mientras que la macroestructura puede transferirse (pág. 88-89) por lo que una teoría como la que propone Bierswich tiene limitaciones claras al momento de intentar explicarse en su amplitud y sobre todo en lo respectivo al texto poético.

Un detalle importante en este autor consiste en que al hablar sobre el cómo de la adquisición del SP no aporta datos específicos, no obstante el citado investigador al afirmar que “todo hablante de una lengua puede comprender las estructuras lingüísticas de los textos poéticos de acuerdo con el grado de adquisición del sistema SP” (Bierswich, 1970 citado en Aguiar e Silva, 1980: 90) Afirma de manera indirecta que esa habilidad de reconocimiento tiene grados de adquisición que, por tanto, no están relacionados tanto a una estructura innata como al medio en el que la persona vive y se desarrolla ya que

La fuente básica de lo que pudiera denominarse *input para el desarrollo de la competencia literaria* es el cumulo de lecturas y de referentes que la experiencia cognitiva acumula, prioritariamente, a través de actividades y de experiencias de lectura/recepción y, de modo complementario, a través del aprendizaje de cuestiones específicas. (Mendoza Fillola, 2003: 54)

En suma, tanto la competencia lingüística como la competencia literaria están orientadas a una finalidad en común que es el desarrollo de la competencia comunicativa, pero la naturaleza de cada una de ellas es distinta, pues mientras la competencia lingüística tiene hasta el momento sus raíces en la teoría innatista de Chomsky, la competencia literaria es el resultado de un concentrado de referencias culturales y de experiencias cognitivas más bien enfocadas al acto de lectura. Y es que si el concepto de uso y su funcionalidad en lingüística se refieren a los actos comunicativos de habla, entonces respecto a la competencia literaria equivale al acto de lectura que es el centro de generación y desarrollo de dicha competencia.

Ahora bien, si la conjugación de los saberes de lengua y literatura han convivido durante mucho tiempo en los planes de estudio de la educación

obligatoria no es solamente porque su orientación esté hacia el despliegue de las destrezas comunicativas, sino también porque “La lectura literaria tiene la capacidad de desarrollar los conocimientos (lingüísticos, culturales, enciclopédicos), las experiencias y las habilidades y estrategias de observación y de comprensión.” (Mendoza Fillola, 2003: 53-54) Es decir, el acto de lectura, al igual que el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, establecen relaciones solidarias y los dominios de conocimiento que tanto unas competencias como otras despliegan bajo su seno son conocimientos de base –por esa misma relación solidaria- para otras destrezas de la misma naturaleza en el individuo.

Ante el intento definitorio de la competencia literaria con base en la adaptación de la lingüística generativa Chomsky advierte que

Para aquellos que desean aplicar los logros de una disciplina a los problemas de otra, es importante dejar muy clara no sólo la naturaleza exacta de lo que se ha logrado, sino, lo que es igualmente importante, la limitación de lo que se ha obtenido. (Chomsky, 1972: 102 citado en Aguiar e Silva, 1980: 85-86)

Pues como se ha mencionado, esa aproximación tanto definitoria como de cualidad fue netamente con base en los resultados de las investigaciones de la lingüística generativa. No sólo existe el intento de transposición teórica de Bierwisch sino también el de Teun A. van Dijk, éste último habla específicamente de dos áreas de investigación; la poética teórica y la poética descriptiva. La primera, según Aguiar e Silva (1980), se dedica al estudio de las propiedades universales de los textos de naturaleza literaria, así como de la comunicación de ese mismo corte a partir de la formulación de hipótesis y teorías acerca de las propiedades abstractas de la literatura y la comunicación literaria. Más puntualmente, el objetivo de esta poética teórica se perfila hacia la descripción y el esclarecimiento de la habilidad del hombre para la interpretación y la creación de textos literarios (la llamada competencia literaria). Mientras que la poética descriptiva centra su labor en la delineación de textos individuales y su

incorporación a ese conjunto (pág. 99) A propósito de tales diferenciaciones es oportuno aclarar que

[...] una teoría de los textos literarios tiene que poseer adecuación observativa y descriptiva, y proporcionar una correcta descripción de los textos y de los agentes y factores que intervienen en el proceso de comunicación literaria. Tal descripción, sin embargo, no se agota en sí misma, sino que debe conducir a la formulación de las reglas que subyacen en la formulación de los textos y en la realización de ese proceso. (Aguiar e Silva, 1980: 100)

Continuando con lo expuesto por van Dijk, afirmar la existencia de una «gramática interiorizada de textos literarios» a la que no se ajustan teorías sino más bien una realidad mental, es decir, un sistema propio de los «hablantes nativos» que les permita interpretar y producir textos con características literarias y que sin esa capacidad -entendida como la gramática interiorizada- “[...] [los lectores] no podrían cotejar textos literarios, hacer abstracción de ellos o ‘recordarlos’. Tampoco podrían leerlos como un texto coherente o reconocerlos como literarios.” (Teun A. van Dijk, 1972: 176 citado en Aguiar e Silva, 1980: 100)

Sin embargo, dentro de esta nueva propuesta hay algo importante a señalar, esto es que si en Chomsky la competencia se enfoca prácticamente a la producción de frases y tiene como sustento a la gramática, en van Dijk los cimientos se hallan en la gramática del texto literario, ya que su competencia es netamente textual. Esto debido a que la competencia literaria “se circunscribe sólo a los miembros de la clase de los ‘usuarios de la literatura’, es decir, a aquellos hablantes nativos que han aprendido, mediante un proceso de aprendizaje normal, las reglas y categorías subyacentes en los textos literarios” (Teun A. van Dijk, 1972: 186 citado en Aguiar e Silva, 1980: 102) A pesar de lo anterior es preciso recordar que no sólo a través de las teorías lingüísticas o afines es que el concepto de competencia literaria se desarrolla, sino también en el terreno de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura (DLL), pues es en dicho campo en donde el despliegue de la citada competencia hace especial énfasis en la formación literaria de los estudiantes, es decir, centra su labor en “[...] formar y capacitar al

lector para la recepción comprensiva y valorativa de creaciones artísticas de signo lingüístico, reconocidas en el contexto histórico de la cultura y de la estética.” (Mendoza Fillola, 2003: 54).

Aunque a decir verdad, y a la par con las bases teóricas de Bierwisch y de van Dijk, la amplitud definitoria –debido a la diversidad de usos lingüísticos y de referentes culturales existentes en los textos literarios- de la competencia literaria ocasiona dificultades para precisar nítidamente en qué consiste ésta. Empero, sí hay puntos clave para aproximarnos a la delimitación de lo que sí es la competencia literaria y lo que no es; partamos pues de las claves que los teóricos han dejado en lo ya dicho, primeramente señalemos las limitaciones –que ya había advertido Chomsky- de la transposición teórica del campo de la lingüística al terreno de la poética.

El intento de edificar una competencia a la par de la lingüística, pero ahora enfocada al uso literario no arrojó más que la puntualización de que esa perspectiva no era óptima, ya que los presupuestos teóricos no encajaban en esa nueva orientación; las habilidades que permiten al lector reconocer, apreciar y producir literatura no son de base lingüística y la relación entre esta disciplina y la literatura únicamente está dada por el código lingüístico que es uno mismo tanto en los actos de habla como en los de escritura, además de que el horizonte cultural del que se hace uso en la lectura también está en algún modo condicionado por la lengua.

Ahora bien, si la función de la competencia lingüística y comunicativa dentro del panorama al que se incorporan es brindar “[...] los conocimientos sobre el sistema de lengua y su código semiótico, con los que se accede tanto a la descodificación como a la comprensión primaria del texto literario.” (Mendoza Fillola, 2003: 55) Resulta evidente que esos datos apenas son elementales para un tratamiento superficial del texto y que en nada se orienta al desarrollo de destrezas más profundas; y es que si, como ya se ha visto, la competencia comunicativa y lingüística se insertan en un panorama de inter-relación, ¿qué saberes son propios de la competencia literaria en ese mismo sistema de ligazón?

A propósito Teresa Colomer señala que “Sobre esta base [la lingüístico-comunicativa], son necesarios otros conocimientos sobre tipologías textuales, géneros, convenciones de la expresión poética-literaria, referentes temáticos, criterios estéticos, datos en informaciones enciclopédicas de todo tipo y referentes culturales sobre orientaciones artísticas.” (Colomer, 1995; Mendoza, 1989 y 1999 citado en Mendoza Fillola, 2003: 55) Lo que permite delimitar que en la formación de la competencia literaria convergen progresivamente variadas referencias, así como experiencias tanto cognitivas como personales.

Por tanto, y a grandes rasgos, la definición de competencia literaria sería “el conjunto de saberes necesarios para comprender o interpretar un texto literario” (J. Culler, 1974: 169 citado en Mendoza Fillola, 2003: 55) En donde como señala Mendoza Fillola (1999) “[...] la competencia literaria será, necesariamente, la competencia lingüística de más amplia base, porque incluye a todas las demás subcompetencias.” (pág. 55) Inclusive desde un panorama más general de la inclusión en los planes de estudio de los conocimientos lingüísticos, comunicativos y literarios se matiza

[...] la necesidad de atender prioritariamente a los intereses y necesidades del aprendiz, a sus modos y procesos de formación lingüística, a la funcionalidad del dominio de la diversidad de usos comunicativos, a las actividades de recepción del discurso literario con sus particularidades de uso; en su conjunto, el planteamiento didáctico atiende a diversas actividades lingüísticas y psico-cognitivas que ordenen los aprendizajes y la formación comunicativa y la recepción literaria. (Mendoza Fillola, 2003: 59)

Es decir, el enfoque brindado primero desde el concepto de competencia literaria orienta la visión hacia el hecho de que lo desarrollado específicamente dentro de ella misma no es de tipo innato, sino que se da dentro de un contexto social y cultural y que, en segunda instancia, de la mano con los conocimientos que explican el desarrollo de la facultad lingüística de una persona permiten el perfeccionamiento comunicativo del alumno.

Ahora bien, de acuerdo a lo ya mencionado podemos aceptar en líneas generales que una de las características más importantes de la competencia literaria radica no sólo “[...] en las intenciones del autor y de las características formales y semánticas del texto sino también de las capacidades cognitivas, de las competencias culturales y de las actitudes estético-afectivas de quien lo lee.” (Lomas Carlos, 1999: 109)

Por consiguiente, y para el seguimiento de este apartado, surgen más cuestionamientos, si respecto a la competencia lingüística es necesaria una modelación según el modelo educativo para la enseñanza de la gramática, ¿hay también en la competencia literaria qué realizar un ajuste o una selección de enfoques adecuados según el nivel académico? Es necesario de antemano hacer la aclaración entre ambas competencias (la lingüística y la literaria), ya que el espacio que las separa es de tipo cualitativo; es decir, mientras la naturaleza de una es de tipo innata –según lo demostrado hasta el momento- la otra es de carácter adquisitivo, mientras que la competencia lingüística tiene como finalidad el conocimiento de su propio uso, la competencia literaria está más bien integrada por distintos saberes y enfocada sobre todo a la actividad lectora.

Y es que si el conocimiento de la gramática sólo es una parte de la totalidad y con él accedemos a una superficialidad interpretativa del texto, entonces es seguro que de acuerdo a la conformación policroma de la competencia literaria el acceso al texto, a su significación y demás sea en cuanto cantidad más amplia y en cuanto calidad más profunda. A propósito de ello Mendoza Fillola (2003) determina tres niveles a los cuales se ha de acceder en el despliegue de la competencia literaria; a saber, el nivel básico en el cual el lector es capaz de reconocer las cualidades literarias, aunque sin una justificación, algo así como un aproximamiento intuitivo. Enseguida habla sobre el conocimiento basado de acuerdo a una instrucción previa que le permita explicitar algunas razones sobre la valoración literaria de un texto, es decir, un nivel de la competencia literaria en donde los saberes sean producto del aprendizaje.

Por último señala un nivel en el que converjan los dos anteriores y que por consiguiente capacite al lector a través de su vasta experiencia receptora de intervenir en el proceso interpretativo del texto (pág. 55-56) Pero, es necesario mencionar que las técnicas didácticas que propicien el desarrollo de estos tres estadios han de tender sin duda orientadas a la autonomía del lector para que sea éste quien guíe su propia intervención y valore todas las peculiaridades textuales.

No obstante, según lo anterior y de acuerdo al enfoque didáctico del presente trabajo, no es suficiente aún la información para la conformación concreta de una serie de presupuestos sobre los cuales trabajar para el conseguimiento del desarrollo de la competencia literaria, pues si hay ya algunos fundamentos teóricos sobre los cuales reposan parte de los objetivos, quedan sin presentación ni justificación alguna actividades o criterios que determinen la manera de contribuir al despliegue de la ya citada competencia.

Si tomamos para tales efectos las señalizaciones que se hacen respecto al uso del canon y de su construcción acorde al nivel de conocimientos enciclopédicos y culturales de los estudiantes, entonces partimos de bases sólidas para el trabajo con textos literarios, ya que habrá que considerar que “[...] la formación literaria del individuo se desarrolla en la sucesión de los distintos niveles escolares, pero también a través de lecturas libres y extraescolares.” (Mendoza Fillola, 2003: 359) Resulta evidente por tanto que en las aulas no se tienen a personas con nula orientación literaria, ya que su punto de partida han de ser textos que a la luz de los criterios formales que determinan ese literario carecen en su totalidad de valor estético.

Además de que sobre todo el concepto de “literario” a estas alturas resulta necio seguirlo ubicando dentro de ese espacio consagrado a los criterios de selección donde sólo conviven modelos y autores alejados de la experiencia estética de los estudiantes, ya que ese “literario” en el alumno –sea cual sea- es su punto de partida y no por ello debe resultar infravalorado. Sin embargo una principal característica del acercamiento a textos consagrados por la tradición debe ser el enfoque que haga énfasis en lo que el alumno puede conocer,

interpretar o intuir del texto y no lo que de éste argumenta la crítica. En suma un criterio concreto principal es el favorecimiento

[...] en las aulas [de] la experiencia de la comunicación literaria ya que los alumnos y las alumnas avanzaran en su competencia literaria en la medida en que entiendan que los textos literarios están presentes en la vida cotidiana de nuestra sociedades [...] [además de que comprendan] la literatura no sólo como una experiencia estética de carácter personal sino también como un tipo específico de comunicación que tiene lugar en determinados contextos y en consecuencia como un hecho cultural compartido. (Lomas Carlos, 1999: 111)

Así mismo, haciendo eco de los niveles de la competencia literaria establecidos por Mendoza Fillola (2003) y en contraste con Carlos Lomas (1999) quede como segundo criterio la selección de textos literarios para el trabajo en el aula de manera gradual, es decir, no sólo partir desde los conocimientos del alumnado sino también construir un canon que funja como soporte del listado de obras a revisar en el curso, que esté encaminado al trabajo con éstas y que sobre todo permita el desarrollo de las capacidades interpretativas del texto literario. Además, en relación con lo ya dicho es también de gran ayuda la inter-relación con otras actividades que contribuyan a la destreza interpretativa y al enriquecimiento del bagaje cultural, por ejemplo el cine, las series televisivas o cualquier otra manera de la ficción que ponga “[...] el acento en facilitar el acceso a la experiencia literaria de los alumnos y de las alumnas:” (Lomas Carlos, 1999: 113) Por lo demás es igual de necesaria la incorporación del involucramiento de la esfera estética y del lado afectivo de los estudiantes así como la socialización de un mismo contenido literario desde diversas perspectivas, ya que una discusión en el aula que comprometa a los demás compañeros y al profesor no solo modifica la consideración inicial del texto en el lector sino que también la enriquece.

1.2.3 Sub-competencias literarias para la poesía: métrica, rítmica, rima, interpretativa

En el panorama general del desarrollo de la competencia literaria, además de ser posible la determinación de niveles y la enmarcación de los saberes esenciales de dicha competencia, también existen competencias subordinadas las referidas específicamente al texto lírico. No obstante habrá que puntualizar previamente como sub-competencia general y en plena relación con la competencia literaria a la competencia lectora. Mendoza Fillola (2003) a grandes rasgos establece relación entre ambas competencias, por el hecho de que la base de trabajo en la competencia literaria son los textos literarios y es específicamente sobre las lecturas realizadas que la mencionada competencia tiene su base para, en conjunto con las experiencias cognitivas de apreciación estética, los referentes culturales, etc., su despliegue (pág. 54).

Si la competencia lectora tiene su centro de acción en el acto de leer y lo que eso conlleva, estamos ante un fenómeno que involucra al menos a tres componentes; el autor, el texto y el lector. Si ante el acto de lectura el lector es el detonante de todo el proceso interpretativo, valorativo, etc., al elegir un texto, radica en él gran parte del fenómeno lector; y es que como se ha mencionado en el apartado correspondiente a la competencia literaria, la cual está conformada por un abanico de conocimientos culturales y enciclopédicos, entonces el receptor ha de contar en sí con el repertorio necesario para la interpretación de los elementos que el autor pone en la obra. En otras palabras, el lector considerado competente es aquel que se inserta dentro de las estimaciones que el escritor tiene para sus lectores ideales, lo cual permite a Giovanni Parodi definir a la competencia lectora como *“una actividad controlada por el propio lector”* (Parodi, 2011: 147 citado en Gonzáles Cisternas V J., Ortega Guzmán A. A., 2013: 28) Además hay que señalar que si el receptor interpreta el texto de acuerdo al nivel cultural y de referencias con los que cuenta, también habrá posteriormente que valorar, lo que equivale a entender, descifrar e integrar los diversos componentes y peculiaridades del discurso literario, y es aquí en donde la funcionalidad de la competencia lectora establece relaciones con la amplitud de componentes que describe la competencia literaria.

Es para la comprensión del funcionamiento del discurso lírico y de la posibilidad del trabajo con éste que hay, como ya se ha mencionado, competencias específicas enmarcadas dentro de la competencia literaria. A propósito de tales sub-competencias, Mendoza Fillola (2003) diserta sobre el intertexto y su relación con el canon; según sus ideas propone a la recepción literaria como la detonadora de ese intertexto lector, entendido éste como

[...] un componente básico de la competencia literaria [en el cual se integran] saberes discursivos, pragmáticos y metaliterarios y estrategias receptoras [...] interviene en la integración y contextualización pragmática de los reconocimientos, las evocaciones, las referencias y las asociaciones que un texto concreto es capaz de suscitar en el lector. (Mendoza, 1998^a y 2001 citado en Mendoza Fillola, 2003: 369)

Por lo que su función consiste en activar saberes necesarios para la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos y literarios significativos. Tal concepto resulta ser de gran utilidad, ya que constituye el andamiaje entre un antes y un después de las recepciones literarias. Más precisamente el intertexto personal del lector está cimentado en los conocimientos de tipo lingüístico, literario, discursivo, etc., de manera que en él se halla el entramado de saberes que posibilita el acceso y la explicación general de la competencia literaria en concordancia con la competencia lingüística.

Ahora bien, en el panorama general de la competencia literaria es necesario realizar especificaciones al menos en lo que respecta a esta investigación, pues si el objetivo es enfocar las propuestas teóricas hacia el trabajo con poesía, entonces será pertinente preguntarnos por los conocimientos específicos en lo que a lírica corresponde.

Una de las principales habilidades bajo el dominio de la competencia literaria es lo que Wolfgang Klein llama competencia métrica, ante el desarrollo de ésta es el propio Klein quien realiza la distinción radical -a propósito de la competencia Chomskiana- aclarando que la destreza métrica no tiene en absoluto

bases innatistas, sino más bien que ésta se aprende conscientemente y puede llegar a ser automatizada por la frecuencia de uso. Según Aguiar e Silva (1980) “Los sistemas de reglas métricas tiene que ser producto de adquisición socio-cultural [...] porque son, en su origen y desarrollo, fenómenos socioculturales, condicionados y estructurados históricamente. (pág. 94) Por lo que sí es posible ubicar en la historia la tendencia de determinados autores debido al uso frecuente de ciertas reglas métricas. Más aún el predominio de algunos estilos métricos también permite enmarcar “[...] relaciones sistemáticas inmediatas con determinadas estructuras formales, semánticas o temáticas configuradoras del «mundo simbólico» (Aguiar e Silva, 1980: 95) Pero más allá de toda reflexión lingüística es necesario precisar que no sólo es la competencia métrica de procedencia adquirida sino también las demás necesarias para el trabajo con poesía, esto es destrezas del tipo rítmico, de rima e interpretativa.

Para Carlos Lomas (1999) así como para Gómez Villalba (Gómez Villalba, 1993) y Trigo Cutiño (Trigo Cutiño, 1988) una de las constantes especificaciones para el acercamiento de los alumnos al texto literario se da a partir de los referentes que éstos tengan de literatura, aunque dichos referentes de literario tengan nada o muy poco. En “NOTAS SOBRE DIDACTICA DE LA POESIA Y LA RECITACION” Trigo Cutiño señala que el acercamiento primario del niño con la poesía es a través de las canciones de cuna, adivinanzas, rimas, coros, etc., que la madre le canta y que en algún momento el infante ha de recordar, sobre todo por la relación con aspectos sentimentales y de entretenimiento. Por su parte el trabajo con textos paraliterarios -según las palabras de Carlos Lomas - y el juego con canciones y breves trabalenguas o refranes en rima recomendados por Gómez Villalba son ejemplos de que, en suma, esas destrezas para el trabajo con lírica han estado latentes en el alumno desde la más tierna infancia y a lo largo de su desarrollo a través de un constante contacto, o sea como adquisición social, cultural y demás.

En concreto es necesario determinar que las competencias específicas para el trabajo con poesía están ya muy alejadas de la discusión sobre su naturaleza,

pues en primera instancia no estamos ya en el terreno de la lingüística donde ha quedado claro que el aporte de dicha disciplina radica en el conocimiento del origen y funcionamiento de la competencia lingüística, seguidamente en lo que respecta a los saberes literarios, los cuales son producto de una adquisición social, cultural, política, etc., y que están en plena conexión con el acto de lectura, las experiencias cognitivas de aprendizaje, los referentes culturales y académicos, que no podrían conocerse como no sea mediante experiencias continuas, acercamientos al fenómeno literario y constantes ejercicios que permitan desplegar las habilidades pertinentes para la comprensión y experiencia literarias.

Ahora bien, si la aclaración anteriormente hecha sobre la naturaleza de las sub-competencias resulta satisfactoria, surge entonces otra cuestión, ¿cómo desarrollar esas competencias específicas para el trabajo con el género poético? Vayamos de nuevo a las directrices que los autores recomiendan para un acercamiento gradual con textos poéticos; en general se refieren a un acercamiento primeramente de tipo afectivo, de hecho

[...] el niño se relaciona desde muy pronto con las estructuras poéticas de la lengua a través de sus diversiones y actividades lúdicas colectivas y esto se convierte en un medio por el cual, sin necesidad de situaciones formales de enseñanza-aprendizaje, va enriqueciendo su caudal lingüístico, a la vez que asimila todo el folklore popular e infantil que, gracias a la memoria colectiva y a su constante y perdurable transmisión oral, conserva su riquísimo acervo. (Trigo Cutiño, 1988)

Ese incipiente contacto ha de ser un primer plano de acción para el trabajo con poesía y más aún para el desarrollo de las habilidades que la materia necesita para su consumación exitosa, puntualmente en este plano se han de tener por objetivos de acuerdo a Carlos Lomas (1999) el gusto del alumno por leer textos que se proponen en clase, el reconocimiento de la importancia de un texto literario de acuerdo a sus reacciones y sobre todo la reflexión sobre esas reacciones y su uso como orientadores de su vida personal (pág. 118). Posteriormente sobre esos presupuestos afectivos habrá que aterrizar los objetivos cognitivos que en este

caso serían los saberes que van desde el conocimiento estructural del texto hasta los valorativos; es decir, el conocimiento de las diversas maneras de la métrica, las variadas construcciones gramaticales que causan en el texto fenómenos estéticos, el reconocimiento de la importancia de los aspectos rítmicos, la toma de conciencia del significado a partir de las figuras retóricas y finalmente la valoración emocional de la experiencia estética.

Sobre el desarrollo de la esfera cognitiva prosiguen a ésta los objetivos de carácter lingüístico y meta-lingüístico donde, según la Universidad del Estado de Ohio, habrá que diferenciar entre las capacidades relativas a la estructura del texto y las capacidades relativas a los instrumentos literarios. De acuerdo a la primera los objetivos útiles a esta investigación son la identificación y valoración de la ambientación y el tema, así como la comparación con otros autores sobre el mismo tema; en lo que respecta a la segunda categoría se debe de reconocer e interpretar el lenguaje con valor connotativo, así como las figuras semánticas, metáforas y comparaciones además de identificar funciones de las repeticiones, aliteraciones, rimas, etc. (Daniela Bertochi, «La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº4, en Barcelona, Graó, 1995, págs.. 24-25 y 28-35 citado en Lomas, 1999: 120-121)

A manera de conclusión se ha de subrayar la ubicación, en un esquema, de la competencia comunicativa en relación con la competencia lingüística y literaria como elementos operantes y por tanto partícipes del desenvolvimiento de esa primera, a su vez cada competencia contiene en sí saberes particulares que despliegan en el alumno destrezas propias del área de cada competencia y que al mismo tiempo son detonantes de otros procesos mayores. Así mismo por parte de la competencia literaria hay subordinadas habilidades específicas para el trabajo con determinados textos, en este caso poéticos y que mediante aspectos emotivos, cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos se desemboca en el tratamiento didáctico oportuno para el trabajo con el ya señalado género.

Capítulo 2: Filosofía

2.1 El pensamiento filosófico en inter-relación con el texto poético.

Tradicionalmente en las etapas escolares el uso de la poesía se infravalora respecto al trabajo con narrativa, ensayo o textos periodísticos, la razón es probable que radique en la amplitud de ejercicios existentes con los textos mencionados, además de que por la frecuencia del trabajo con ese tipo de escritos se tienen en mayor abundancia investigaciones que describan, amplíen y profundicen sobre las habilidades específicas mayormente favorecidas con su trabajo en el aula. Por su parte la poesía ha estado relegada por su desconocimiento, primeramente para el propio profesor y en seguida para los alumnos, a la par de que se entiende como un texto de más esparcimiento que de conocimiento y conforme a ello el trabajo con textos de características líricas es propio de pre-escolar o de los primeros años de la educación primaria.

Sin embargo, la implicación que trae consigo la idea de incluir en el salón de clases de educación secundaria a la poesía va más allá que esas primeras consideraciones hechas ya que, como veremos en seguida, el texto poético es un objeto de conocimiento mayormente interior que exterior. Aunado a ello, y de acuerdo a la propuesta del trabajo con el texto poético, es importante tener en cuenta dos elementos esenciales: el primero, que consiste en la relación del texto lírico con un tipo de pensamiento que coadyuve, a la par del análisis formal, a identificar aspectos que éste primero no devela lo suficientemente bien; es decir, mientras que los resultados arrojados mediante el análisis son de carácter métrico, estilístico de forma y fondo, los objetivos de esta inter-relación con un determinado tipo de pensamiento se centran en el despliegue de la experiencia estética a través de los valores estéticos generados por el texto en el alumno, así como la reflexión sobre determinados conceptos y sobre sus valoraciones éticas y morales.

Por su parte el segundo elemento está cifrado en el trabajo de la educación por competencias e incide directamente en el desarrollo del saber ser; esto es que si, como se verá en el primer apartado del tercer capítulo, está enfocado el trabajo

educativo desde esta perspectiva por competencias y teniendo por objetivo el desarrollo integral del individuo, es decir, que sea una persona capaz de enfrentarse a cualquier problemática y en cualquier situación, analizarla y resolverla idóneamente movilizand o sus conocimientos, destrezas y valores entonces es aquí en donde la propuesta presente influye determinantemente, ya que al buscar primordialmente los dos pilares fundamentales –saber, saber hacerse busca a la par y con el mismo ímpetu aquel último pilar –saber ser- que otorga al individuo una identidad, una vocación de servicio acompañado de sus conocimientos y habilidades y sobre todo, inherente a lo anterior, contando con un sentido amplio de la dignidad. En suma, el objetivo de la inclusión del pensamiento filosófico dentro del trabajo con poesía consiste en resaltar, desarrollar y fundamentar el saber ser en los estudiantes, conocimiento que, según poética expresión, dote al estudiante de un rostro y un corazón (in ixtli in yólotl).

Ahora bien y para los fines propuestos para el presente apartado se señala como uno de los aspectos esenciales para introducirnos en los entramados que hay entre filosofía y poesía dirigir la atención hacia los albores de la humanidad, en donde a propósito de una búsqueda de elementos que justificaran sus acciones y mediaran en sus conflictos con el origen y el sentido se atendían a fuentes accesibles sólo interiormente. Para Sergio Givone (en Vattimo Gianni, 1999) la antigua manera de preservar y de desarrollar la fundamentación racional de las leyes era mediante la actuación, el enmascaramiento de lo sucedido en lo que estaba por suceder y adaptar los avances hechos en las canciones de trovadores, además de que como producto de los tiempos remotos en los que los hombres “[...] no podían alcanzar universales inteligibles, hicieron universales fantásticos [...]” (G. Vico *Opere*, A. Battistini (comp.) 2 vols., Milán, Mondadori, 1990 citado en Vattimo Gianni, 1999: 109) Se explica al mito como una forma de intelección de su entorno, pero sobre todo señala y justifica la trascendencia de los géneros líricos de la antigüedad como la tragedia o la comedia y al uso de máscaras en el teatro como el acceso a esos presupuestos que sin la materialización de su actuación no se podrían entender ni en su relación con el hombre ni con su pensamiento.

Pero más allá de esas lecturas hay que señalar una posición determinante; si la aproximación al conocimiento se daba enmascarada, entonces el mito como elemento de fundamentación y de ordenamiento en el origen era de naturaleza poética. No obstante este hecho tiende sus relaciones mucho más lejos, y es que si para Givone la verdad antes de ser entendida era actuada, se debía a que el referente era fantástico, explicativo de un origen y que ante lo incierto suplía las razones por narraciones; el mito a la vez que poético es de origen filosófico por su pretensión tanto de verdad como de universalidad.

Es por ello que en el discurso de los filósofos haya no pocas narraciones de hechos recreados o bien de creaciones metafóricas como manera de acceso a las ideas en sí y aún más que esa característica mitológica en los escritos pre-filosóficos es el gran criterio de unión entre las dos formas de conocimiento, teniendo en cuenta sobre todo el señalamiento de Pietro Kobau (en Vattimo Gianni, 1999) sobre las directrices desarrolladas por Aristóteles en las que determina que las nociones lógicas resultan válidas para todos los campos del conocimiento, a saber filosofía, ciencias y arte (pág. 88) Por lo que, como resulta evidente, las aportaciones del estagirita llevan en sí miras hacia la determinación de criterios en los que se establezca la existencia de la verdad en cualquier posible disciplina. Por lo que, la creación poética no está exenta de esa aseveración.

Vista la misma relación –filosofía y poesía- desde otros ángulos partimos concretamente desde los filósofos y su quehacer. Thomas Harrison (en Vattimo Gianni, 1999) tiene como referente el hecho de que tanto Sócrates como Platón hayan tenido frecuentes roces con los sofistas, retóricos y por si fuera poco con los poetas mismos, ya que no consideraban a las “artes de la palabra” con suficiente vigor como para aprehender lo que sí lograba la dialéctica, pero recordando lo señalado por María Zambrano (1996), a saber, la decisión de Platón de “[...] haberse decidido por la filosofía quien pareciera haber nacido para la poesía.” (pág. 18) Queda claro que en algún momento la relación entre ambos

quehaceres era un tanto tensa y hasta contrapuesta la una a la otra en lugar de ser de complementación.

No obstante ese alejamiento sólo es aparente, probablemente por el funcionamiento de cada ocupación, ya que mientras uno es intelectual, el otro, antes que de comprensión, es de sensación, una cognitiva que impacta definitivamente en mayor medida en los sentidos, por ello es que “Desde la época de los griegos, la filosofía se ha presentado como la disciplina que comienza donde fracasa la palabra poética.” Pero a la vez, como relación ambivalente “[...] la poesía comienza donde se agota la filosofía.” (Vattimo Gianni, 1999: 16) En concreto podemos señalar la correspondencia entre filosofía y poesía cifrada en un origen de tipo mítico-filosófico orientado hacia la búsqueda de la verdad, misma que mientras para Vico y Givone se refiere a las formas más antiguas de la intelección humana, para María Zambrano se trata del desemboco de la poesía en la filosofía, ya que como ella misma lo señala “[...] cuando parece agotado ya el camino de la dialéctica y como un más allá de las razones, irrumpe el mito poético.” (Zambrano, 1996: 18-19)

Si como ya se ha señalado una relación primera y fundamental entre poesía y filosofía está dada en la verdad, habrá que profundizar en los elementos propios de la lírica –materia en la cual somos más competentes- para posteriormente realizar una revisión detallada entre ésta y su relación con la filosofía. Para tales efectos se vuelve necesario abordar lo que en *La Gramática de la fantasía* Gianni Rodari considera sobre la necesidad de incluir la imaginación dentro de la educación con el objetivo de favorecer un pensamiento divergente, uno que sea “[...] capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia [...] [de] descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias [...] [y de formar] juicios autónomos e independientes [...]” (Rodari Gianni, 1973: 194 citado en Lomas, 1999: 132)

Al respecto Didi-Huberman brinda mayor crédito a la señalización anterior cuando declara que “Para saber es preciso imaginar.” (Didi-Huberman, 1993: 11 citado en Oliveras Elena, 2007: 201) Abriendo con ello, a la par de Rodari, el

panorama sobre lo plural que resulta la intelección y la sensación humana al no estar solamente conformada por la acción reguladora de la razón. No obstante como elemento esencial de esa imaginación que se vuelve herramienta de comprensión más allá de la lógica aludamos a la metáfora y a la analogía esos recurso retóricos que señala la semejanza entre cosas desiguales y aportan con ello una perspectiva más clara de lo que se pretende decir y que a la vez son de los elementos más significativos en la poesía.

Respecto a la metáfora, el origen del señalado recurso, así como su funcionamiento parte de la concepción antigua donde

[...] *metaphora* es el transporte, la traslación, el desplazamiento. Indica también los cambios de luna. Por su parte, *phora* es la acción de empujar, de llevar hacia adelante. Alude al hecho de transportar una carga de un lugar a otro. *Metaphoricos* sigue designando en griego todo lo que concierne a los medios de transporte. (Oliveras, 2007: 22-23)

La definición de la acción de transportar semánticamente los conceptos resulta ser también metafórica, inclusive esa capacidad de convertir el significado de una palabra por otro diferente y sin perder lógica está también presente en las ideas filosóficas de algunos pensadores; para Heráclito, por ejemplo, y su metáfora sobre el río en el cual “todo fluye” pone de manifiesto la continuidad de las cosas existentes como las aguas del río que no son las mismas nunca más que la única vez que son, a la vez que hace referencia sobre la imposibilidad de conocer algo en realidad que está en constante cambio.

O más claramente y en el caso de la analogía la conexión que encuentra Susan Sontag (1996) en su libro *La enfermedad y sus metáforas* entre el símbolo de la muerte y el sufrimiento encerrado en una enfermedad como el sida o el cáncer, que resaltan esa intención clarificadora del uso de las correspondencias entre dos cosas, pero poniendo a la vez en contacto con la verdad. La trascendencia de lo mencionado por Rodari relativo a la importancia de la introspección se hace aquí patente, puesto que en el intento de comunicar

situaciones complejas surge en una tensión imaginativa el pensamiento metafórico y analógico que permite crear una imagen de aquello que de no ser metafórico permanecería difuso, por ejemplo una sensación o un sentimiento. Concretamente hablamos de que como vehículo de aprehensión la metáfora y la analogía resultan culminantes, y es que no sólo son ornamento de la poesía ni recurso compartido con la filosofía, sino que “[...] lejos de ser [...] recurso[s] retórico[s] meramente «decorativo[s]», produce[n] una reorganización del mundo al que estamos acostumbrados, haciéndolo más claramente reconocible.” (Oliveras, 2007: 13)

Existe un punto que es preciso considerar, y es que si el elemento poético más comúnmente conocido es la metáfora, no reposa únicamente en ésta la relación total con la filosofía ya que como lo señala Tatarkiewicz (1997) mediante la historia del concepto mimesis, su objetivo primero era “[...] expresar la [realidad] interior.” (pág. 301) E incluso, como se ha dicho de la metáfora, conocer la verdad, misma que requiere no sólo de analogía, de mimesis sino también de creatividad e imaginación como lo apunta el citado autor.

Paralelamente cuando el profesor Lotman Yuri (1982) se enfrenta a la pregunta sobre si la poesía es dulce y provechosa, extiende su visión hasta un punto particularmente importante de partida; la consideración del arte como un lenguaje. Si el arte es un lenguaje y todo lenguaje está conformado de ciertos signos y significados, entonces podemos deducir que ese sistema de comunicación comunica algo, algún mensaje, y que frente al sistema de la lengua natural –la de todos los días- tiene ciertas particularidades.

Para Jakobson la lengua en su uso desarrolla ciertas funciones y en lo que respecta al texto con características estéticas éste tiene una estructura ambigua y se presenta como auto-reflexivo, por lo que entre el ruido de esa complejidad las informaciones arrojadas por el texto se vuelven múltiples. A la vez los estudios realizados por Umberto Eco (1986) reconocen determinante la abundancia informativa -que tiende a ser a la vez evocativa- señalada por Jakobson y amplía los datos afirmando que si en el texto meramente informativo las relaciones entre el significado y el significante son de un tipo, en el texto lírico se dan de una

manera particularmente distinta y por ello el nivel de complejidad de esas relaciones determina al mismo tiempo la ambigüedad del mensaje y eso a la vez estriba en exuberancia informativa (pág. 124-125) El texto poético, en efecto, comunica, y más aún las peculiaridades de las que se sospecha están al parecer a nivel estructural y después temático, ya que la materia de la que están compuestas ambas variantes del mismo sistema –lengua natural, mensaje estético- es la misma.

Sin embargo la autenticidad que ostenta el texto poético es fundamental frente al texto meramente informativo; “[...] la complejidad de la estructura [artística] es directamente proporcional a la complejidad de la información transmitida.” (Lotman Yuri; 1982: 21) Y es que si tanto para Jakobson como para Eco las relaciones entre el significado y el significante en un texto con características estéticas abundan en complejidad informativa, es porque dichas relaciones están construidas conforme la información que se ha de transmitir, misma que, como señala Yuri Lotman (1982), permite desembocar en un caudal increíblemente grande de información que en un equivalente lingüístico elemental resultaría deficiente (pág. 21) Si bien es cierto, a grandes rasgos en lo anterior reposa no sólo la explicación general del efecto de un texto artístico, sino también el de la metáfora misma.

Ahora bien, si tanto a nivel estructural como a nivel temático el texto artístico es en sí una unidad, entonces es posible desarrollar otra conjetura; el poema como una forma única de conocimiento. Y es que si el texto artístico en relación con el pensamiento metafórico, alegórico, creativo e imaginativo brinda del mundo una visión de unidad es porque la idea transmitida poéticamente nos permite acceder, a través de su única estructura dada originalmente, al mundo de la experiencia, misma que no sólo es física. Además de que si atendemos a los modelos más recurrentes para el análisis lírico encontraremos el estudio conjunto de la estructura en relación con la idea externada, puesto que el tema recae a lo largo de toda la conformación textual del poema por lo que podemos señalar la idea tiene la forma de la estructura.

Aunado a ello, el poema como auténtico que es, también tiene como determinante su musicalidad. Y es que si para Lotman (1982) desde el punto de vista semiológico el texto artístico es tanto en sus componentes particulares como en general elementos del significado, también resulta, por tanto, decisiva su sonoridad. Este factor lleva al igual que los otros una carga informativa, puesto que “En un arte que utiliza como material la lengua [...] es imposible separar el sonido del sentido [ya que] La sonoridad musical del discurso poético es *asimismo un medio de transmisión de información* [...]” (Lotman Yuri, 2007: 154) Por lo que es necesario resaltar que la declamación a nivel didáctico es un puente que habilita tanto la iniciación literaria en el alumno como la construcción de entendimiento de lo que el poema evoca.

Si como ya se ha señalado, el texto lírico se presenta como particular en sí mismo, ¿cómo será entonces el proceso de lectura en el que se ve involucrado el receptor? ¿Cómo determinar la información a la que es propicio prestar atención? Para Umberto Eco (1986) el acto de lectura de un texto estético lleva en sí –como el poema mismo- ciertas peculiaridades. Si bien es cierto el texto estético, como ya se ha señalado, es abrumadoramente evocativo por la cantidad y tipo de información que en él aparece, corre, sin embargo, también el riesgo de que su comunicación sea sólo un intento fallido. La ambigüedad en el mensaje que es el texto lírico lleva en sí directrices de interpretación, el autor señala que dentro de ese entramado de señalizaciones en el texto hay una ambigüedad productiva que devela líneas de descodificación para determinar un orden dentro de esa amplitud de posibles mensajes (pág. 123-124).

Y si algo es cierto es que la atención que despierta dicha ambigüedad no es gratuita, puesto que alude a la unidad del texto artístico, como lo ha señalado Lotman. Semióticamente el mensaje estético además de representar a través de su idea la estructura en general también lleva un hilo vertebrador del significado que atraviesa y determina la relación entre todos sus niveles, dicho elemento es más bien “[...] una especie de red de formas homólogas que constituyen el *código particular de aquella obra* [...]” (Eco, 1986: 128) Y que, además, rige los diferentes

niveles de estructuración del texto complicándose tanto más cuanto más estético y auto-reflexivo resulte. Frente a tal hecho, Eco (1986) señala que esa red debe mucho al idiolecto que la obra construye en torno a sí misma, es decir, al uso propio que hace de la lengua, puesto que si en el fenómeno estético el código se ve comprometido en su significado, la red que le vertebra no lo re-construye, sino más bien lo vuelve ambiguo, esto es, plural en significaciones.

Por otro lado, cuando el lector se enfrenta a la lectura de un texto poético el fenómeno estético se comporta muy diferente de como lo hace internamente entre todas y cada una de las estructuras que lo componen. El proceso de descodificación visto desde el lugar del lector obedece a lo descrito por Eco (1986) en cuanto la experimentación de la ambigüedad productiva y del continuo cambio de significados en significantes de otros significados, aunque el lector no lo advierta así (pág. 129). Para el receptor todo ese proceso tiene su clímax en una experiencia que

[...] resulta abierta, procesual, y nuestra reacción inmediata es la de creer que todo lo hacemos converger en el mensaje. [Además de que] Creemos que el mensaje «expresa» el universo de las connotaciones semánticas, de las asociaciones emotivas, de las reacciones fisiológicas que su estructura ambigua y autoreflexiva ha suscitado. (Eco Umberto, 1986: 129)

En lo que respecta a la recepción literaria, el fenómeno descrito arriba, según Kant y Jauss, es una reacción desprendida de la descodificación del mensaje poético y recibe el nombre de experiencia estética, éste como punto convergente entre el autor anterior y éstos últimos también confluye “[...] en la comunicación –mejor: co-construcción- de significados, aunque no sean significados determinados sobre objetos.” (Capdevilla i Castels, 2005: 262) Por lo que, tanto para Eco (1986) como para la lectura que hace Capdevilla i Castels (2005) del filósofo Kant “El proceso estético parte de una percepción diferente a la percepción de un objeto con significado.” (pág. 294) Sin embargo es en esa percepción donde se localiza un aspecto trascendental en el acto de lectura, y es que si en el texto estético con carga en extremo evocativa se han de localizar

directrices de interpretación para una apreciación radicalmente diferente del estado de las cosas entonces el lector ha de estar en un juego de transposición de sí mismo con el lugar que ocupa el autor al momento de la captación de esa perspectiva que transmite en el poema, debe tener alguna experiencia emocional que, a la manera de la tragedia griega, haga en él un efecto que le permita converger su comprensión del instante con la del autor; en otras palabras el momento en el que se abre la posibilidad de comunicación entre lector y autor está cifrado en la empatía o la identificación que les hermana en el mensaje.

Y es que si para el filólogo Hans-Robert Jauss la experiencia estética puede definirse “[...] como un *liberarse de* la carga del mundo real o cotidiano.” (Capdevilla i Castels, 2005: 76) Entonces la experiencia estética no es un simple momento extático, sino más bien un fenómeno que tiene correspondencias en otros niveles tanto de conocimiento como de experiencias y sensaciones en el individuo.

Cuando Jauss (en Capdevilla i Castels, 2005) perfila su trabajo hacia el esbozo de la explicación del placer estético en lugar del simple placer de los sentidos y de cómo identificar una experiencia de ese tipo, entiende, con apoyo en algunas referencias, que para tal experimentación ha de haber una suspensión misma que define como “distanciamiento” y que no abandona al sujeto en el objeto, no lo hace olvidarse de sí mismo sino más bien que se aleja de, y no internándose en sus características propias es todo uno en sí mismo (pág. 72) La tradición estética encargada de todas esas interrogantes había puesto ya en juego conceptos que a la par de la teoría de Jauss permitían cierta comprensión del fenómeno estético desplegándolo sobre todo tanto en sus efectos como en sus componentes. Las dimensiones productiva, receptiva y comunicativa de Jauss en la experiencia estética establecían equivalentes con los conceptos griegos de *poiesis*, *aisthesis* y *katharsis* en donde

[...] *poiesis* [se entiende] en el sentido aristotélico de “saber productivo”; la *aisthesis*, que también fue reconocida por Aristóteles [se concibe] como sentido de reconocimiento y entendimiento por medio de los sentidos; y, finalmente, la

katharsis, que libera de la opresión de la vida cotidiana a través de la expresión de las emociones y que lleva tanto a un cambio de las convicciones como a la libertad estética del juicio. (Capdevilla i Castels, 2005: 77)

Por lo que, en concreto, la experiencia estética tiene un carácter de apertura en cuanto que en la dimensión productiva corresponde al “saber productivo” poietico, que permite la comprensión dada desde una perspectiva que hasta el momento no se había dado, y que a su vez está en plena relación con la dimensión receptiva, aisthtetica, en donde se concibe el entendimiento como una experiencia a través de los sentidos, dando como resultado una concepción distinta ya sea a nivel moral, ético, científico, etc. Así mismo la función comunicativa con su correspondiente kathartica es el elemento que, indisoluble de los anteriores, permite el reacomodamiento conceptual o de enfoques a través tanto de la liberación del avasallamiento cotidiano como de la expresión de las emociones.

Sin embargo es propicio señalar que como fenómeno relacionado con las experiencias y sensaciones del individuo la experiencia estética o el proceso de descodificación de un texto con mensaje estético cifra su trascendencia en la unidad que es. Justamente se vuelve aquí importante la afirmación del propio Hans-Robert Jauss quien advierte que “La jerarquización o separación de la unidad formada por los tres aspectos llevaría a malentendidos.” (Capdevilla i Castels, 2005: 77)

Visto todo esto desde otro ángulo resulta decisivo el hecho de que en realidad tanto la experiencia estética como todo lo que conlleva es en gran parte incomunicable. Si como señala Capdevilla i Castels (2005) la experiencia estética conlleva al conocimiento de las cosas desde una perspectiva no dada como no sea mediante ella, podemos decir igualmente que es una dimensión del conocimiento humano sobre la realidad y que, sobre todo, es una meditación del individuo y su capacidad para conocer (pág. 294) También entonces resulta relevante subrayar que dicha experiencia para el individuo es en sumo trascendente, ya que como sujeto que vive en el mundo conociendo la experiencia

estética amplía su capacidad intelectual y por tanto se vuelve significativa a un nivel en sumo personal; el fenómeno estético es una experiencia cognitiva que se siente con los sentidos.

A grandes rasgos la relación habida entre los discursos filosófico y poético gira en torno al conocimiento, al develamiento de la verdad, pero cosechada por vía tanto de la comprensión como de las emociones y sensaciones. La ruta de acceso a esa verdad brinda frutos bien distintos cuando se hace el rodeo como el hecho con el texto lírico, el hombre como receptor profundiza a la vez en sí mismo como en su entorno, tendrá razón Capdevilla i Castels (2005) al afirmar que el contenido de la experiencia estética tiene afinidades con el discurso filosófico en cuanto que ambos meditan sobre el mundo, el hombre y su relación en común (pág. 335).

Capítulo 3: Didáctica

3.1 Educación por competencias

En el entramado que es la enseñanza, desde hace algún tiempo, es común escuchar sobre el trabajo educativo por competencias. Y es precisamente en el ámbito escolar en donde el citado término es susceptible de malas interpretaciones causadas probablemente por el desconocimiento de la amplitud que cubre dicho concepto.

Uno de los aspectos importantes para comprender el enfoque por competencias consiste en que ha sido trascendente en cuanto que desarrolla una visión holística de la educación en los individuos, hace de los conocimientos, actitudes, valores, destrezas, etc., un elemento integral. No obstante y de acuerdo al señalamiento de Roegiers (2000) es frecuente en el ámbito escolar relacionar el concepto de competencia con los aportes específicos de un enfoque disciplinario y por tanto sólo con los conocimientos y habilidades relativos de esa área, pero, como puntualiza el autor citado, todo ello no devela lo suficientemente bien las relaciones más específicas existentes en la movilización integral que es en esencia la educación por competencias.

Si bien es cierto este enfoque ha categorizado la capacidad en los estudiantes de poner en práctica los conocimientos, destrezas y valores según se requieran en el medio en el que se desarrollen por sobre elementos aislados de la misma enseñanza, es decir, que ha contribuido a la enseñanza-aprendizaje unificando las diferentes esferas en las que aprende, se desarrolla y convive el individuo, pero para efectos prácticos en el quehacer docente vale la pena profundizar en las partes que forman el concepto educación por competencias.

Una de las primeras consideraciones es la que apunta Roegiers (2000) cuando menciona el carácter disciplinario de la competencia que está dirigida a la resolución de problemas enmarcados en el área de acción de la disciplina misma, pero que a la vez las habilidades y los conocimientos emanados de aquella tienen

como soporte otro tipo de habilidades (pág. 103). Concretamente hace referencia a que a nivel competencia las habilidades desplegadas se dan en función tanto de una problemática o deficiencia en los alumnos, pero no con referencia única en la disciplina misma, sino también en una gama de saberes que están de base en cualquier otra área. Es en este espacio en donde los saberes y las competencias son palabras clave para comprender el panorama al que nos introducimos.

Otro de los aspectos relevantes consiste en determinar los límites entre el área de conocimiento y todo su entramado y el campo de acción de las otras habilidades sobre las que actúan las primeras. Sin embargo, vista esta nueva problemática detenidamente y en concordancia con la anterior, la respuesta se vuelve evidente, puesto que si lo propio de la disciplina se moviliza paralelamente de los otros saberes de base, entonces la relación y los límites tanto de los conocimientos como de los saberes no son de uno sobre el otro, sino de complementación. Es por ello que no es factible hablar sobre límites entre los conceptos de competencias y saberes, ya que como lo señala Meirieu, “Ninguna capacidad existe en estado puro y toda capacidad se manifiesta a través de la aplicación de los contenidos.” (Meirieu, 1900: 181 citado en Roegiers, 2000: 107) Por lo que en esa inter-relación habida entre ambos una característica del concepto global de competencia se puede entender como “[...] la actividad intelectual estabilizada y reproducible en diversos campos de conocimiento; término utilizado frecuentemente como sinónimo de “saber-hacer” (Meirieu, 1900: 181 citado en Roegiers, 2000: 107)

Sumariamente la educación por competencias puede entenderse como la formación de individuos competentes para la vida, es decir, a través de una visión integral de la vida de las personas lograr resolver cualquier problemática movilizándolo sus conocimientos, habilidades y valores en las variadas situaciones en las que se encuentren. Es en este aspecto en donde los saberes transversales en cualquier disciplina –saber, saber hacer, saber ser- y los conocimientos y destrezas propias de cualquier rama encuentran en el concepto de educación por

competencias su realización holística, integral de la educación y de la formación del individuo.

3.2 La comunidad de indagación: una propuesta de intervención filosófica en el aula

Actualmente tras el enorme despliegue tecnológico y lejos –así lo parece- de los problemas de antaño, nos enfrentamos más que nunca a serios cuestionamientos no sólo de tipo educativo, sino también sociales, políticos, culturales, etc. La idea recurrente de hallar en la educación la llave maestra con la que se tenga acceso a la solución de muchos de los problemas actuales y venideros es posible que no sea muy imprecisa. Haciendo una revisión crítica de los modelos y las orientaciones educativas, así como de lo que de éstas en la práctica emana parece haber un punto convergente en las opiniones: los contenidos que el currículo escolar ofrece parecen no ser suficientes para una educación de calidad. No obstante es probable que la problemática para ser respondida deba ser ampliamente analizada.

Uno de los detonantes para la indagación sobre el tema en las autoras J. Laurence Splitter y M. Ann Sharp (1996) es precisamente el de la revisión de elementos faltantes en los currículos de educación. La preocupación nace de encontrar una multiplicidad de orientaciones educativas que más bien sirven de moneda de cambio político y/o económico en vez de realmente tener por prioridad el sano desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. Mario Carretero (2011), por ejemplo, habla sobre el gradual pero drástico cambio generado en los primeros años de la escolarización con la que sucede a la edad de diez años, donde los contenidos pierden conexión con las habilidades propias del alumno y las que pretende desarrollar. Sin embargo la apuesta que de esta revisión se hace entre ambos autores radica en objetivos puntuales; contribuir con una visión clara sobre las orientaciones educativas y plantear desde allí criterios de construcción

para un “[...] currículum relevante [...] pleno de sentido [...]” (Splitter y Sharp, 1996: 16)

A manera de punto de partida es necesario ofrecer una breve revisión a lo que por “currículum” se entiende. De acuerdo a Mendoza Fillola (2003) el currículum escolar “[...] abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender.” (MEC, 1992: 85) Con todo, el citado concepto tiene implicaciones más profundas, ya que no sólo es un entramado de contenidos, perspectivas pedagógicas y criterios evaluativos, sino también está conformado por una variedad de disciplinas que en su convivencia aseguren la coherencia entre cada una de sus partes y la totalidad. A su vez también es trascendente señalar que “El enfoque didáctico está inicialmente mediatizado por el profesor, su discurso, sus aptitudes, su personalidad, sus creencias y sus competencias comunicativas, culturales y profesionales.” (Lomas, 2003: 109) Lo cual lleva a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) a considerar al currículo como dinámico por tener en cuenta un específico dentro de la realidad educativa, como flexible debido a la apertura que los profesores puedan otorgar a la secuenciación de contenidos y sobre todo como único, ya que puntualiza en criterios generales convirtiéndose así en un espacio de referencia.

El currículo puede tenerse por un compendio de contenidos y de saberes que el alumno es susceptible de conocer teniendo por respaldo una amplia orientación interdisciplinaria que asegura la legitimidad de su uso, así como la coherencia tanto entre la particularidad de contenidos como en su generalidad en calidad de referente. Si tanto para J. Laurence Splitter, Ann Sharp M. (1996), como para Mario Carretero (2011) el concepto de currículum resulta medular para el esclarecimiento de un enfoque pedagógico óptimo para el mejoramiento no sólo académico sino también comportamental en los alumnos, ¿por dónde es que habremos de continuar una vez asentadas las nociones conceptuales de currículum? El perfil que ha de tomar ese compendio de conocimientos que se ofrece al alumno no debe estar orientado hacia las veleidades de las figuras políticas de moda, sino que debe de tener una base fija, una que considere el “[...]”

conocimiento, los valores y el buen pensar [como] ingredientes fundamentales en el proceso educativo, pero [reconociendo] que no son el tipo de cosas que pueden ser transmitidas [sino que] deben ser construidas [...]” (Splitter y Sharp, 1996: 16) La perspectiva adoptada que re-interpreta el currículum escolar, así como otros aspectos dentro de la vida académica y extra-escolar del alumno, hace énfasis especialmente en el diálogo, situación que la presente investigación retoma de manera determinante, ya que se propone hacer del aula una comunidad de indagación.

Uno de los puntos centrales en los cuales basa su operación la comunidad de indagación es el hecho de que las personas de todas las edades, pero más específicamente los niños y jóvenes, tienen ideas propias que por obvias razones les resultan muy importantes, partiendo de ese presupuesto el profesor ha de tener en cuenta que no se enfrenta a personas vacías y el hecho de que no piensen como es ideal que lo hagan no quiere decir que su pensar no sea efectivo, más aún la pauta principal de dicha comunidad de indagación ha de reposar en “[...] la idea de que la educación debe preocuparse por mejorar el pensar [...]” concepto que debe entenderse como “[...] una empresa que es, a la vez afectiva y cognitiva, social y personal.” (Splitter y Sharp, 1996: 16-21) Y que también debe tomarse en el sentido más amplio como sea posible, además de que esa preocupación por el mejoramiento del pensar ha de darse simultáneamente tanto de las habilidades como de las disposiciones propias para la actitud reflexiva y razonable. Por ello es que la propuesta ya referida en el salón de clases no solamente es de tipo procedimental sino también actitudinal, de apertura a la diversidad de juicios y de flexibilidad en el pensamiento propio para formular y re-elaborar juicios.

Otro de los puntos importantes es aquel que considera al pensar como un elemento básico dentro de las habilidades esenciales escolares; es decir, si lo que se busca es que el propio alumno logre reconocer juicios oportunos, así como la calidad del pensamiento, entonces debe tener como elemento anterior las competencias referidas al uso e implicaciones posteriores de la lengua, nexos

interconectados entre sí; leer, pensar y dialogar. De hecho, a pesar de la aclaración de las autoras de que una comunidad de indagación puede ser adaptada a cualquier materia, la insistencia especialmente en el trabajo con el área de lengua y literatura es particularmente importante, ya que una comunidad de indagación centra sus labores en situaciones constructivas que son a la vez de naturaleza dialógica puesto que “[...] el tipo adecuado de conversación en realidad registra –o, mejor, representa– el proceso de pensamiento en sí mismo (Splitter y Sharp, 1996: 57).

A propósito de ello en su definición de constructivismo Carretero (2011) aclara que la fundamentación conceptual de dicho término se basa en el hecho de que el individuo no es fruto del contacto con el medio ambiente en el que vive, sino más bien que es “[...] una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores [aspectos tanto cognitivos y sociales del comportamiento como afectivos] (pág. 22) No obstante resulta trascendente mencionar que el concepto de constructivismo cuenta con algunas imprecisiones y datos que le aportan otras maneras de abordarlo, ya que tanto las investigaciones psicológicas como educativas realizadas se encuentran ampliando y profundizando el concepto y en consecuencia sus aplicaciones.

Como sea que resulte, es posible señalar hasta el momento un aporte concreto entre los procesos constructivos del conocimiento y la propuesta de la comunidad de indagación, ya que mientras los primeros constan de actualizaciones constantes entre los esquemas de conocimiento de nueva información y la ya conocida, la comunidad de indagación, al centrar su labor en el diálogo, está representando el cambio en los esquemas del alumno al pensar sus aportes orales, escuchar los de los demás, re-plantear sus puntos de vista y valorar la pertinencia de éstos en el desarrollo del tema; en suma el enfoque constructivista del conocimiento encuentra en la realización lingüística su representación más precisa.

Para contribuir a la comprensión sobre la relevancia del cambio de código escrito a oral, además de lo ya mencionado, habrá que precisar características

únicas de la transmisión de saberes oralmente. El desarrollo de las sesiones ante el estudio de los textos escritos ha sido por excelencia lingüístico, las clases de español centran su labor en el despliegue de destrezas únicamente identificables en la letra escrita y dejan de lado al fenómeno de la oralidad, ignorándolo como parte fundamental de la comunicación, sin embargo ese cambio de códigos propuesto lleva en sí miras a un desarrollo integral del fenómeno de la comunicación, ya que no se desprende de la escritura, pero a la vez no ignora la oralidad.

Los modos de admisión de un texto tienen efectos particulares a lo largo de su trabajo, las diferencias radican en “microhabilidades” específicas de cada modo de recepción, las suposiciones sobre el tema que se va a escuchar, el tono de voz, la situación en la que se presenta la comunicación y demás estímulos sensoriales preparan al interlocutor para la comprensión y la interpretación, a la par de que la información almacenada por el interlocutor se activa ante el entramado de la oralidad y se relaciona con el contenido del mensaje, así como con los demás factores externos que acarrearán información adicional en el acto de comprensión.

A la par de ello hay una consideración de trascendencia tal que lleva al cambio de códigos a enmarcar: el escuchar como una competencia que a pesar de no ser contemplada en las sesiones dentro del aula sí debe tenerse en cuenta ya que “[...] escuchar es comprender un discurso oral poniendo en marcha un proceso cognitivo de reconstrucción del significado y del sentido.” (Carretero Mario, 2011: 119) Y es que a pesar de que el componente discursivo nunca ha estado en realidad alejado del quehacer educativo, tampoco ha sido un aspecto con el que se trabaje de manera sistemática ni con el que se tenga en cuenta que en sí es un acto compuesto de elementos varios que interviene decisivamente en la generación, tanto del proceso de cambio de esquemas como de un cambio conceptual definitivo.

Dentro de su campo de acción y enunciando los elementos que le son propios, Mario Carretero (2011) habla sobre las habilidades desplegadas en el escucha, que como fenómeno complejo tiene sus inicios en el contexto mismo de

la comunicación, el tema sobre el que va a versar el diálogo, los propósitos y la detección de si lo que se escucha es narrado o declamación, etc., además de la activación de la atención y el almacenamiento de frases o informaciones que aseguren la coherencia y el despliegue de determinadas capacidades en el interlocutor e inclusive la realización de predicciones y los rellenos de las faltas de información, pero sobre todo pone como eje rector que esa exposición oral a la vez que brinde un motivo para la atención, permita que la comprensión se formule de manera tal que sea posible su evaluación, profundización y re-direccionamiento (pág. 120-121), tal y como se exige tenga por característica el diálogo en la comunidad de indagación.

En contraste con lo anterior, habrá que revisar algunas características del diálogo que se busca generar en la comunidad de indagación, ya que una conversación común no tiene los alcances necesarios para descubrir los presupuestos de lo que se quiera conocer. Splitter y Sharp (1996) reconocen al diálogo como una conversación estructurada que además de resultar el tema problemático para la comunidad también debe estar auto-regulada y con un trabajo constante de auto-corrección de las ideas que surjan de los integrantes del grupo, a la vez que la guía que se ha de seguir deberá estar establecida por los miembros mismos y con un listado de trabajo que contemple los sub-temas a tratar.

A pesar de ello es importante no tomar tan literalmente los lineamientos dictados para la consideración de una conversación como diálogo, ya que lo que resulte problemático para el alumno no lo es necesariamente para el profesor, inclusive si ante el grupo se trabaja con los presupuestos explícitos de “comunidad de indagación”, “diálogo” y sus características propias, etc., se corre el riesgo por el desinterés del alumnado, por lo que una introducción un tanto incipiente del grupo a esa modalidad de trabajo es aceptable siempre y cuando sea un trabajo constante por parte del profesor.

Al mismo tiempo se vuelve estratégico mencionar que por trabajar con los estudiantes bajo la modalidad de comunidad de indagación no se tiene por tarea el

esclarecimiento de los problemas filosóficos más relevantes para el ser humano, sino que, en lo que respecta a la presente investigación, radica el enfoque en el entendimiento profundo de un texto poético, un concepto en relación con una emoción y el despliegue de habilidades tanto lectoras como afectivas y expresivas del alumno. Sobre este punto Carretero (2011) encuentra convergencias entre los procesos constructivos del aprendizaje y el diálogo como forma de investigación.

Al hablar sobre las ideas previas con las que los alumnos llegan a un salón de clases, toma como meta el cambio conceptual y para tal efecto los estudiantes deben “[...] explicitar su posición [sobre determinada idea o concepto], para poder cambiarla luego.” (pág. 89) Por consiguiente el desenvolvimiento de su postura frente a determinados temas es esencial para que en sí mismo el alumno tenga la idea desarrollada según su concepción y esté abierto en el diálogo a analizar los puntos débiles de su razonamiento. Como una manera diferente de propiciar la reflexión se propone para llegar a ese cambio conceptual la presentación de las diferencias entre las preconcepciones de los estudiantes y las puntualizaciones concretas que los estudios han realizado.

Hasta el momento es preciso hacer una aclaración; si las similitudes entre el enfoque constructivista y la propuesta de comunidad de indagación son ya muy evidentes hay, sin embargo, otra característica de suma importancia: el trabajo continuo. Para lograr responder a la pregunta sobre cómo se da un cambio conceptual Carretero (2011) hace una revisión amplia sobre los resultados de los estudios en las áreas de la psicología y la educación, y en concreto señala que como proceso el cambio en la concepción de un concepto o un fenómeno, los esquemas de representación deben ir revisándose gradualmente y en su conjunto; en otras palabras

[...] la reorganización conceptual por la que pasará el alumno no es simple ni inmediata, ya que no se trata de que adquiera la idea correcta en el vacío, sino que sea capaz de aplicarla a un conjunto amplio de situaciones [mismas que conformarán] una serie de fases intermedias en las que irá cambiando su idea sobre el fenómeno en cuestión, pero en las que todavía no culminará su cambio conceptual. (Carretero, 2011: 90)

Es preciso tener en cuenta que, como una serie de situaciones, es trascendente no sólo conocer esos estadios intermedios entre un extremo y el otro, sino también propiciarlos a la vez como factor de adaptación por parte del alumno al proceso y a la vez como criterio de evaluación.

Si bien es cierto el concepto de comunidad de indagación, a estas alturas tiene amplias implicaciones, ya que no sólo establece relaciones con el enfoque constructivista, sino también lleva a los participantes al involucramiento de una revisión constante de sus procesos de pensamiento y de auto-corrección, pero sobre todo ejercita en quien participa en una comunidad de este tipo el cuidado y el respeto.

Y es que al no poder establecer una comunicación sobre un tema determinado como no sea oralmente con los demás, estamos comprometidos a una compenetración de las ideas del otro y de la revisión de ellas y de nuestro pensamiento para un desenlace efectivo del diálogo; en este aspecto el pensamiento reflexivo y el de la otra persona se enlazan comprometiéndonos a la escucha atenta, al respeto por su forma de pensamiento y a la obligación de constantes reformulaciones de lo que de ambas partes se externa. Por si fuera poco, el hecho de dar a nuestros pensamientos la dimensión oral nos conecta a la vez con la conciencia sobre nuestra capacidad de entender y ser entendidos, es por ello que “En el diálogo, encontramos modos de reconocer la existencia de otras personas así como nuestra conexión con ellas.” (Splitter y Sharp, 1996: 60).

De regreso al tema del currículum, y teniendo en cuenta la consideración hecha sobre el papel del diálogo en las clases de español, ahora se vuelve necesario enfocar más concretamente esa propuesta de comunidad de indagación al texto –poético- en sí. La problemática inicial es la misma: el alejamiento de los alumnos de los textos literarios. Como se ha revisado anteriormente, la conformación del canon para el trabajo en el aula está determinada por criterios específicos y tiene por objetivo el cultivo del gusto por la lectura literaria en el

alumno, pero aunque detrás de esa selección de temas y autores haya una recopilación propia del profesor el problema sigue vigente.

El trabajo con poesía generalmente se ve afectado en primera instancia por el alejamiento del profesor por el gusto hacia dicho género o bien por el desconocimiento de técnicas y de objetivos en específico para trabajar con lírica. No obstante, dentro de la propuesta en la comunidad de indagación el trabajo sobre el texto va enfocado a, mediante la lectura de lírica, “[...] encontrar los modos de conectar sus contenidos con las ideas y conceptos que les preocupan [a los alumnos].” (Splitter y Sharp, 1996: 71) Centrado a la vez en el diálogo lo que se busca es que la interpretación del texto sea construida a partir de los intereses de los alumnos, conformando al mismo tiempo significados mediante la revisión de sus ideas en comparación con las del grupo en general.

Sin embargo, después de todo lo desarrollado queda abierta la duda del por qué una unión entre el currículum escolar y el enfoque filosófico. Si bien es cierto la propuesta de comunidad de indagación desarrollada lleva en sí miras al mejoramiento de la capacidad de pensar, de ser auto-crítico y plural para la generación de juicios, de criterios planteados por personas razonables y más aún –en lo concerniente a la poesía- la construcción de conceptos y significados mediante el diálogo comunitario haciéndose eco a la vez de los intereses de los alumnos y sus conocimientos previos.

Pero es allí donde surge la gran interrogante, aquella que cuestiona por la importancia en sí de la escolarización en la vida del estudiante, ya que si los contenidos se proponen ahora en conjugación con aspectos determinantes de la filosofía, ¿qué hay después? Ciertamente el ingreso a las escuelas está pensado como una formación integral del alumno, pero de cara a la verdad donde los estudios señalan aspectos contrarios, ¿qué conocimientos, actitudes, procedimientos, contenidos, etc., habrá que resaltar o modificar para que la escolarización sea “plena de sentido”? A lo largo de la revisión de los contenidos ofrecidos a los alumnos hay un aspecto determinante que, desde mi punto de

vista, es clave para la resolución de los cuestionamientos antes planteados; la fragmentación del currículum.

Con la división de los tiempos entre una y otra materia se ven involucrados los objetivos que cada docente se plantea según ese mismo compendio de saberes ofrecidos al alumno. A ello se suma el dar por hecho el mismo nivel de desarrollo de habilidades en los estudiantes según el nivel educativo, dejando al margen a la vez la consideración de que todos, en mayor o menos medida, pensamos y que esos pensamientos de algún modo resultan importantes. Con todo, es precisamente aquí en donde surge una de las directrices para la resolución de esos abismos, y es que si algo es cierto es que en el despliegue de los pensamientos que a cada uno le ocupan se halla gran parte del conocimiento cifrado a la vez como elemento de concordancia con el mundo en el que se vive; esto es el sentido. A propósito de ello las autoras Splitter y Sharp señalan a la introducción de los estudiantes en el pensamiento filosófico mediante la comunidad de indagación como los incipientes pasos de la construcción del sentido en la que necesariamente debe incidir tanto la escolarización como sus contenidos.

No obstante en el desentrañamiento de esa búsqueda y construcción del sentido como elemento unificador de los saberes ofrecidos a los alumnos es importante detenerse, puesto que si resulta trascendente el aprecio por los pensamientos tanto propios como de los demás es asimismo de vital importancia la consideración de que la generación y aprecio de éstos mismos tienen demarcaciones en las que queda claro que a la vez que elementos del sentido son también límites del conocimiento en cuanto su consideración excesiva.

Por otro lado cabe destacar las apreciaciones hechas por Mario Carretero en donde puntualiza que respecto a la motivación hay tres tipos de necesidades fundamentales, a saber, poder, afiliación y logro; y que para el ámbito educativo el factor que tiene más repercusión es el de logro, ya que mediante éste el alumno puede conseguir lo que se propone (2011: 133) Y más aún como punto de articulación en la obra *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de*

indagación las autoras subrayan que a la par de la motivación extrínseca cobra mayor sentido la de tipo intrínseco pues “[...] conduce a los estudiantes a abordar intelectualmente una tarea y embarcarse en el proceso reflexivo de pensar acerca de lo que oyen, leen, dicen y hacen.” (Splitter y Sharp, 1996: 109) Y es que tanto en Carretero (2011) como en Splitter y Sharp (1996) el tema de la motivación es asunto que además de ser un componente actitudinal en los alumnos es también un proceso constructivo que coadyuva al sentido en cuanto que búsqueda de comprensión y de voluntad por entender más.

Si el alumno está embarcado en la búsqueda del sentido a través de lo que conoce y lo que está por conocer, aunado a su motivación orientada o bien a un fin –como calificación- o bien a una convicción –como el impulso por comprender más- entonces es probable que la recepción del nuevo conocimiento y del proceso en sí tenga características especiales. La fórmula es la misma que ha venido resonando desde hace algún tiempo atrás; la conexión con la experiencia para que el aprendizaje se vuelva significativo. Según las ideas en algún momento señaladas sobre el cambio conceptual refieren que la incorporación de elementos confusos o nuevos han de estar en convivencia con los ya obtenidos, con la red de experiencias, conocimientos y creencias del alumno para que en un momento dado contribuyan a la comprensión del estudiante sobre el mundo.

Sin embargo es en la construcción de lazos en donde reposa gran parte de esa comprensión y no en la conclusión del proceso, a su vez ese proceso de establecer conexiones debe orientar hacia una variedad de disposiciones del pensamiento, así como al tratamiento sobre los conceptos que subyacen al tema en cuestión y que por ende deben ser reflexionados, por lo que se resume que es necesario más que contribuir al cambio conceptual en sí “Proveer [...] de oportunidades para experimentar las conexiones que constituyen el sentido [como] condición del tipo de enseñanza que facilita la transferencia hacia dominios nuevos y, con frecuencia, impredecibles.” (Splitter y Sharp, 1996: 109).

Si la conformación de un currículum escolar apropiado para el despliegue de las habilidades del alumno se cifra no tanto en los contenidos en sí, sino más

bien en la construcción de una correspondencia entre lo que el alumno conoce y conocerá y la certeza de que eso es verdad en cuanto que propicia una explicación satisfactoria de determinados fenómenos o contribuye a la resolución de problemas concretos, entonces es oportuno afirmar que, en general, el presente capítulo desemboca satisfactoriamente en su objetivo; la incorporación de la comunidad de indagación dentro del aula de clases. Es, además, relevante mencionar que en cuanto a amplitud, es decir, a enfoques revolucionarios diversos o propuestas en sumo novedosas y en cuanto a profundidad, el presente estudio no aporta significativamente mucho, pero, por el contrario, en lo que respecta a ampliación de los estudios ya existentes sí resulta significativo, ya que se concilia el currículum desde el punto de vista teleológico, llevando por consiguiente su concepción y uso hacia la construcción del sentido, mismo que se configura como un categórico dentro de los procesos educativos.

3.3 Programa de estudio de literatura en Tercer Grado de Secundaria

La idea de incluir en los programas de estudio a la literatura parte de un punto particularmente importante; el mejoramiento de la capacidad de comunicarnos. Dicho objetivo bien pareciera estar a ratos desplazado y desligado, sobre todo de otros saberes que contribuyen al señalado fin. Sin embargo, más allá de estar los conocimientos orientados hacia una realidad teórica como la de la competencia comunicativa surge ahora a manera de tendencia el enfoque comunicativo que modifica las maneras en cómo se orientan los saberes tanto literarios como lingüísticos para el uso de la comunicación.

3.3.1 El enfoque comunicativo y las prácticas sociales de la lengua

Al momento en el que se comienzan a cuestionar las viejas formas de estudio, tanto de la lengua como de la literatura, se produce un giro no sólo en cuanto a aprendizajes necesarios para el despliegue de determinadas habilidades

comunicativas, sino también en cuanto a la orientación que ha regir dicha modificación. Cuando se alude a lo comunicativo estamos haciendo referencia a la función primordial de la lengua, la comunicación, misma que a estas alturas de la investigación ya no será explorada en cuanto que componentes, sino más bien en cuanto que enfoques apropiados para su enseñanza-aprendizaje. Es por ello que como punto de partida entendemos que tanto el enfoque comunicativo como las prácticas sociales de la lengua están enmarcadas en el campo de acción de una competencia comunicativa y, por tanto, no están aislados dentro de los planes de estudio.

Hasta hace algunos años la enseñanza tradicional de la lengua y de la literatura consideraban al alumno como elemento pasivo, receptor de una manera específica de practicar y entender el sistema lingüístico y literario, el trabajo en las escuelas en el área de español estaba alejado de un contexto meramente funcional. Es hasta cuando el enfoque comunicativo entra en funcionamiento que se dejan al descubierto muchas carencias del modelo tradicional. Al ingreso de los estudiantes en un nuevo nivel académico, éstos llevan consigo necesidades comunicativas que estaban siendo desplazadas, infravaloradas frente a lo normativo. Esta nueva manera de trabajar con lengua y literatura que trajo consigo el enfoque comunicativo es una orientación coherente que

[...] tiene como objetivo principal que los alumnos desarrollen capacidades de usos de su lengua en cualquier situación en que se puedan encontrar [por lo que se cuenta] con orientaciones muy precisas para llevar adelante este tipo de enfoque [teniendo en consideración] que no podemos mantener un currículo que se limita a ofrecer a los alumnos contenidos exclusivamente formales y conceptuales, sin prepararles para la comunicación vital y humana en el mundo real. (Mendoza, 2003: 81)

El giro producido por la consideración del desarrollo de capacidades en el uso de la lengua en múltiples contextos hace entonces del alumno un actor dentro de su propio proceso de aprendizaje de la lengua. El estudio de la lengua se vuelve hacia el uso subrayando que los actuares lingüísticos están mayormente

fuera del ámbito escolar, por lo que se volvió evidente que el estudio único del código lingüístico carecía de una dimensión más práctica, una que introdujera y diera pautas sobre la diversidad de intenciones comunicativas, contextos e interlocutores que se encuentran realmente en el proceso comunicativo.

Para los Programas de estudio 2011 el mencionar a los usos sociales de la lengua se hace referencia que éstos forman parte del ya trabajado concepto de enfoque comunicativo, puesto que alude al aprendizaje y desarrollo de la lengua mediante su uso y en tanto que su función social lo requiera, sin embargo su función es aún más específica, ya que la clasificación en ámbitos se hace en virtud de que en cada espacio -ámbito de estudio, ámbito de literatura, ámbito de participación social- hay uno específico de la relación surgida entre individuos y textos por lo que más allá de estar englobados los conocimientos, tanto lingüísticos como literarios, en una competencia comunicativa y orientados hacia un enfoque comunicativo están más bien -en al área de español y con los usos sociales de la lengua- configurados dentro de una concepción que parte del presupuesto de poder comunicarse en un ámbito tanto académico como cultural y social. Con todo, otro de los puntos importantes a destacar en los usos sociales de la lengua es que, siguiendo la premisa de tender hacia lo funcional, en el ámbito escolar se orientan a proporcionar al uso de la lengua una forma y un contexto propicio para su uso adecuado, por lo que podemos caracterizar a dicho concepto como proveedor de pautas o modos de interacción.

Sumariamente los conceptos tanto de enfoque comunicativo como de prácticas sociales de la lengua encuentran su lugar en la orientación a la que están perfiladas; la enseñanza-aprendizaje de la lengua a través del uso y de situaciones o contextos específicos que permitan a la vez el conocimiento normativo en contraste con el funcional, ya que si el enfoque comunicativo contiene en sí saberes del tipo lingüístico y literario y pretende mediar entre éstos y la comunicación real, las prácticas sociales de la lengua, por su parte, dan pautas de acción en ámbitos concretos, redirigiendo el caudal informativo y de

acción hacia objetivos más específicos basados también en el aprendizaje mediante la actuación comunicativa.

3.3.2 Las propuestas en el campo de la literatura en Tercer Grado de Secundaria

Como parte de la metodología construida para la enseñanza del español es posible encontrar en Programas de estudio 2011 la orientación ya referida por Mendoza Fillola (2003), consistente en el manejo de la lengua en el aula desde sus perspectivas de uso y formales. La innovación hecha para la enseñanza del español consiste concretamente en la investigación de los elementos esenciales de la comunicación, de allí que en el panorama de dicha materia se encuentren términos como “competencias comunicativas”, “prácticas sociales de la lengua” ordenadas por ámbitos, entre otras, involucrando con ello una perspectiva de interdisciplinariedad desde la cual el acto comunicativo tanto oral como escrito se ve enriquecido.

Las prácticas sociales de la lengua son el eje mediante el que se rige la metodología propuesta para el trabajo con la materia de español –al menos y en este caso de tercer grado de secundaria- ya que éstas son modos específicos de la interacción comunicativa en la vida escolar, social y cultural del alumno y por consiguiente de todos aquellos quienes nos comunicamos. De la misma manera la perspectiva en la que está orientada la propuesta de trabajo se enfrenta al modelo habitual de la enseñanza, la normativa y no el uso en sí del idioma.

A la par de la ausencia de un aparato teórico que coadyuve con una visión más práctica de la lengua y de enfoques que descompongan en elementos más específicos el entramado total del español. De la misma manera, como se señala en Programas de estudio 2011, la riqueza de la perspectiva adoptada en los planes actuales de educación está contrapuesta también y más específicamente a nivel cognoscitivo, ya que lo que antes se tenía por un concepto importante para el aprendizaje de la lengua ahora es un proceso, una actividad y una acción que se

realiza con el lenguaje (pág. 135) En concreto es una manera de hacer, de emplear y de entender nuestra relación directa con la comunicación desde cualquier vertiente en la que ésta ocurra.

Con respecto a la coordinación entre actividades en el área de español, los aprendizajes esperados y los estándares curriculares, surge un hecho de interés, puesto que es posible detectar las correlaciones existentes ya anticipadas por Mendoza Fillola (2003) al hablar sobre el currículum. En otras palabras “[...] para la planificación, el desarrollo y la evaluación de los proyectos didácticos relacionados con el lenguaje, el referente inmediato seguirán siendo los Aprendizajes esperados [ya que] la función de éstos es contribuir a la consecución de los estándares curriculares.” (SEP, 2011: 34 citado en SEP, 2011: 38) Entendiéndose por tanto que las propuestas en el campo de literatura, al menos en tercer grado de secundaria, están articuladas coherentemente, tendiendo las actividades al desarrollo de los contenidos que el currículum presenta y a su vez brindando referentes evaluativos.

3.3.3 Contenidos de literatura en el plan de estudios de Tercer Grado de Secundaria

Como referente de contenidos a estudiar a lo largo del curso, el plan de estudios de tercer grado de secundaria contiene actividades, temas y habilidades a desplegar con el abordaje de literatura en sus diferentes géneros y sub-géneros. La importancia de dicho referente radica en que éste figura una guía en temas, desarrollo de trabajos y de destrezas que serán puestas en práctica para acreditar la unidad. No obstante, y teniendo en cuenta la vastedad que implica la competencia comunicativa y sus especificidades, se vuelve necesario revisar los contenidos de literatura –y especialmente para esta investigación los contenidos con poesía— para reflexionar sobre el trabajo efectivo con cada una de las actividades y géneros que aparecen en el plan de estudios.

Al realizar el rastreo de los temas y géneros ofrecidos en tercer grado de secundaria se ha de tener en cuenta que por “contenidos de literatura” se hace referencia al uso y manejo de los diferentes géneros literarios con sus respectivos sub-géneros. Esta acción de dar revisión a los contenidos especificados en los planes de estudio se efectúa independientemente de la posibilidad o imposibilidad de poder abordarlos todos y cada uno en el aula de clases ya que la intención es conocer generalmente los temas que se presentan, con qué frecuencia según el ramo al que pertenecen y las actividades sugeridas.

De acuerdo a la tabla de los bloques de estudio que aparece en Programas de estudio 2011, los contenidos están distribuidos de la siguiente manera

BLOQUE	PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE POR ÁMBITO		
	ESTUDIO	LITERATURA	PARTICIPACIÓN SOCIAL
I	Elaborar un ensayo sobre un tema de interés.	Estudiar las manifestaciones poéticas en un movimiento literario.	Analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas.
II	Participar en panel de discusión sobre un tema investigado previamente.	Elaborar y prologar antologías de textos literarios.	Análisis de diversos formularios para su llenado.
III	Elabora informes sobre experimentos científicos.	Analizar obras literarias del Renacimiento para conocer las características de la época.	Realizar un programa de radio sobre distintas culturas del mundo.
IV	Elaborar mapas conceptuales para la lectura valorativa.	Lectura dramatizada de una obra de teatro.	Elaborar una historieta para su difusión.
V		Elaborar un anuario que integre autobiografías.	Escribir artículos de opinión para su difusión.

(SEP, 2011: 79)

En donde el trabajo con géneros literarios se puede rastrear de la siguiente manera:

- Género narrativo:
 - 1.- Elaborar una historieta para su difusión

- 2.-Analizar obras literarias del Renacimiento para conocer las características de la época
- Género lírico:
 - 1.- Estudiar las manifestaciones poéticas en un movimiento literario
 - 2.-Analizar obras literarias del Renacimiento para conocer las características de la época (puesto que se trabaja con algunos poemas)
 - Género dramático:
 - 1.- Lectura dramatizada de una obra de teatro
 - 2.-Analizar obras literarias del Renacimiento para conocer las características de la época (puesto que se trabaja con algunas obras de teatro)
 - Género didáctico:
 - 1.- Elaborar un ensayo sobre un tema de interés
 - 2.- Analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas
 - 3.- Participar en panel de discusión sobre un tema investigado previamente
 - 4.- Elaborar y prologar antologías de textos literarios
 - 5.- Análisis de diversos formularios para su llenado
 - 6.- Elaborar informes sobre experimentos científicos
 - 7.- Realizar un programa de radio sobre distintas culturas del mundo
 - 8.- Elaborar mapas conceptuales para la lectura valorativa
 - 9.- Elaborar un anuario que integre autobiografías
 - 10.- Escribir artículos de opinión para su difusión

En la organización de las actividades enlistadas de acuerdo a los géneros literarios se vuelve evidente que hay aspectos a los que se presta poca atención, como es el caso de la poesía y el drama, frente géneros como el didáctico o el narrativo. A pesar de que el género narrativo cuente con solamente dos temas –al igual que drama y lírica- conviene realizar la puntualización de que en el despliegue de actividades dentro del aula se hace uso con más frecuencia del señalado género, puesto que contiene mayor cantidad de referencias relacionadas, por ejemplo, con los temas que hay en el género didáctico. Además

de que las actividades e investigaciones realizadas sobre narrativa tienen mayor difusión, presentan también menor dificultad en la construcción de un aparato metodológico y de elaboración de ejercicios en comparación con el trabajo hecho sobre poesía.

Dentro del cuadro en el que se enmarca la primera actividad con poesía – estudiar las manifestaciones poéticas en un movimiento literario- y en la división de aprendizajes esperados, temas de reflexión y producciones para el desarrollo del proyecto, no se incluyen explícitamente actividades, rubros o productos que se han demostrado ser claves para el trabajo con poesía. A manera de aproximación hacia elementos que conviene enunciar para el trabajo general con poesía únicamente rastreo los siguientes:

En el apartado de producciones para el desarrollo del proyecto

- Selección y lectura de poemas del movimiento literario seleccionado
- Discusión sobre los sentimientos que evocan y los valores que exaltan los poemas leídos y el contexto histórico de la época en que fueron escritos
- Análisis por escrito de los poemas (sentimientos que evocan y valores que exaltan), donde se recupere la información que se tiene sobre el movimiento poético y el contexto histórico (SEP, 2011: 81)

Este componente refiere las actividades parciales desarrolladas para el cumplimiento de los aprendizajes esperados, por lo que es aquí en donde se deberían enunciar aspectos esenciales a grandes rasgos para el trabajo con poesía. Lo que señalo es que se enlistan elementos aislados que comprenden en su detalle un formato de análisis lírico; se describen elementos, pero no puntos de partida o rutas hacia esos elementos, por lo que el trabajo con poesía desde estas señalizaciones generales del bloque se encuentra desde un principio fragmentado.

En el apartado de temas de reflexión, comprensión e interpretación podemos observar los siguientes elementos:

- Lenguaje figurado y figuras retóricas en la poesía

- Función de las figuras retóricas en la representación de la realidad (SEP, 2011: 81)

En este caso, de los cinco aspectos, el que se trabaja por la naturaleza del texto es el que se refiere a la comprensión y la interpretación que orientan las actividades, según sea el caso hacia los aprendizajes esperados y en concordancia con las producciones para el desarrollo del proyecto. Los dos puntos citados están coordinados con el componente anterior, pero no amplían ni aportan más datos necesarios para un ejercicio global con lírica.

En el apartado de aprendizajes esperados se puede identificar lo siguiente:

- Identifica la función y características de las figuras retóricas en los poemas a partir de un movimiento literario.
- Analiza el lenguaje figurado en los poemas. (SEP, 2011: 81)

Finalmente, en este componente se enuncian los saberes y destrezas que el alumno debió haber obtenido durante el bloque, además de que teniendo como referente este aspecto se proporcionan pautas para la evaluación y planeación de actividades, a la vez que se perfilan por la consecución y el desarrollo de las competencias comunicativas en el estudiantado. Y al igual que en los datos antes aportados, se reflejan aquí los productos generados sólo por los puntos incluidos y que no van más allá del tratamiento superficial de un texto.

Sin embargo y a manera de propuesta es preciso resaltar que en lo que a educación por competencias se refiere los planes de estudio, nivel secundaria, tercer grado no dan cabida más que a dos dimensiones del citado enfoque en enseñanza, que son, saber y saber hacer, inclusive en las modificaciones hechas progresivamente en el ámbito educativo se han dado realce a esos elementos pero ha ido en detrimento el tercero –saber ser- que conforma, como se ha puntualizado apartados arriba, una base imprescindible en la educación toda y contribuye a la construcción de una identidad en el alumno, un sentido de servicio y humanidad. Es así que con miras a lograr una educación integral en el individuo apuesto y propongo por una incorporación de estrategias, modelos, enfoques, etc.

que converjan precisamente en los tres pilares fundamentales de la educación y que, a la manera del presente documento, insistan con los mismos esfuerzos equitativamente por el saber, el saber hacer y el saber ser.

En suma, el argumento se cifra en la falta de un modelo analítico que anteponga elementos más generales en coordinación con los particulares ya enunciados o bien directrices en las que se concilie lo fragmentario que resulta hasta el momento el trabajo con el texto poético con una visión que lleve a un acercamiento más integral en lo que a lírica se refiere. A la par de la apuesta por un trabajo integral en la educación que incluya, aprecie y ponga en funcionamiento la parte sensitiva, emocional, introspectiva del ser humano con el objetivo de formar personas de alta calidad humana, amplio conocimiento y vocación de servicio.

3.3.4 La poesía en Tercer Grado de Secundaria

El principal punto de partida en el cual cimienta su validez esta investigación es en el trabajo con poesía, uno que comprenda a dicho género desde una perspectiva lo más amplia posible y que a la vez refleje los beneficios y la necesidad de la inclusión de la lírica y de su tratamiento más vasto no sólo en la educación secundaria. No obstante, y como se ha señalado en el apartado anterior, el trabajo con poesía se ha visto infravalorado frente a otros géneros literarios por varias razones, tanto es así que al menos en lo que se muestra en los bloques contenidos en los Programas de estudio 2011 de tercer grado de secundaria hay sólo dos temas dedicados al género lírico. Sin embargo, es necesario en este caso dar una revisión sobre ese espacio, sobre la sugerencia y sobre las metodologías para el trabajo formal en el señalado ámbito.

Una de los señalamientos recurrentes en los diversos autores y autoras que han servido de fuente de información a este proyecto es el de encontrarse dificultades teóricas y de procedimientos en lo que a lírica se trata. Dichas dificultades se cifran más bien en vacíos de información sobre el trabajo con

poesía en el aula y sobre todo en el aula de educación secundaria; es por ello que algunas de las revistas de las que se toma información valiosa han sido desarrolladas bajo ambientes de trabajo pre-escolar o inicios de la escolarización más general, es decir, los primeros años de la educación primaria.

Como se señaló en el primer párrafo, y en contraste con el segundo, es posible detectar que la educación literaria en los diversos grados de escolarización está aún reticente. No obstante, es oportuno, a pesar de las evidentes implicaciones, remarcar que esas ausencias de información habidas en los currículos escolares tienen sus efectos más allá de la mera ausencia de temas o de trabajos, como lo es en este caso el trabajo formal con el género lírico y que se presentan en la pobreza de la habilidad comunicativa de los alumnos.

Independientemente de las carencias en las habilidades propias del área de español por la ausencia o el trabajo superficial en algunos aspectos, es preciso orientar la mira hacia elementos que coadyuven al despliegue de las competencias en los elementos poco desarrollados. Esencialmente es en esas brechas en donde las investigaciones de los estudiosos de la literatura y la didáctica parten. Autores como Gallardo Álvarez (2010), Gómez Villalba (1993) o Trigo Cutiño (1988) coinciden en que uno de los ejes rectores en el trabajo con lírica consiste en la aproximación desde su ambiente más natural y propicio, la oralidad. Como punto de partida el contacto con la poesía, desde la declamación, la lectura en voz alta o la memorización, tiene un doble efecto, primeramente consiste en entender y participar en el proceso lúdico que conlleva la experimentación con las palabras, la rima, la entonación, entre otros, lejos del sentido, es decir, contribuir a la sensibilidad estética. Por otra parte, incide en un incipiente acercamiento intelectual al fenómeno literario.

Para Trigo Cutiño (1988) la iniciación literaria va de la mano con el aspecto lúdico de la palabra, la experimentación que hacen los niños entre palabras buscando la rima o bien la repetición de una misma frase, así como los cánticos de cuna, los trabalenguas, las adivinanzas, entre otros, llevan a reflexionar sobre la naturaleza placentera del primer contacto y el desarrollo literario en la persona.

Sin embargo, y recordando que la propuesta aquí hecha es para nivel secundaria, tercer grado, se ha de hacer especial énfasis en un tratamiento más profundo del acercamiento de los estudiantes con la poesía. Y es que si la oralidad es esencial para un primer contacto, entonces la declamación –que tiene aspectos más profundos que el simple juego de palabras en busca de rima, ritmo, etc. — es una actividad que tiene en su desarrollo aportes imprescindibles. En el niño pequeño se trata de cultivar el gusto por la creación literaria en tanto que rima, sonoridad, repetición, etc., pero es en etapas más avanzadas en donde el descubrimiento y acercamiento al fenómeno literario se produce también en el ámbito del significado, partiendo primeramente por “[...] educar la sensibilidad [...] y orientar sus impulsos afectivos.” (Trigo Cutiño, 1988: 294), por lo que podemos afirmar que no sólo está el alumno en proceso de despliegue de habilidades que contribuyan única y exclusivamente a la comunicación, sino también que el desarrollo se orienta a la educación estética, de sensibilidad.

Recordando la puntualización hecha capítulos arriba sobre el trabajo sistemático sobre la oralidad, se sirve también la propuesta del trabajo con poesía desde su vertiente lingüística, puesto que categoriza al acto comunicativo oral no en su dimensión rigurosamente comunicativa, sino más bien expresiva. A propósito del tema del acercamiento a la poesía por su vertiente oral, señala Gómez Villalba (1993) que una de las condiciones a tener en cuenta es el involucramiento afectivo del profesor con dicho género. Si la persona que está frente al grupo no puede desplegar el valor expresivo, comunicativo y literario de la poesía, si no logra dar vida al poema, evocar emociones y sensaciones entonces no accederá al derribamiento de los prejuicios que los alumnos tienen sobre la lírica. El acceso al mundo poético a través de la recitación es un trabajo conformado por diversos componentes, es por ello que el docente debe hacer ver que las palabras que conforman el texto no son cadáveres, sino que tiene forma y contenido y que sobre todo, en su conjunto, aspiran hacia un orden diferente de la comprensión y el acomodamiento de las cosas, de la realidad, la verdad y la belleza.

La recitación lleva en sí el acomodamiento de las ideas, la acentuación y la ejecución que permiten acceder al sentido distribuido en el ritmo sintáctico, semántico y métrico ya que “[...] cuando se percibe la estructura, tanto desde el punto de vista rítmico como semántico, es cuando realmente estamos en disposición de buscar los acordes precisos para una recitación auténticamente personal y vivencial.” (Gómez Vilalba, 1993: 112)

No obstante, hay que realizar una lectura crítica sobre lo ya dicho, puesto que como único medio de trabajo con poesía, la declamación no es suficiente. Y es que como se plantea la competencia literaria, se debe mostrar al lector no sólo comprender y disfrutar lo que lee, sino también qué hacer con el texto. Es por ello que se vuelve necesaria la implementación de una estrategia más completa que contenga actividades enfocadas al desarrollo de las diversas habilidades comunicativas, lectoras, literarias, etc. Es en este apartado en donde se efectúa la amplia recomendación de la relación entre el cultivo de la sensibilidad y los elementos constituyentes del poema, ya que mientras “La comunicación poética es consustantivamente imaginaria [...]” (Barrientos, 1999: pág. 17 citado en Gallardo Álvarez, 2010: 3) También debe “[...] la enseñanza de la poesía [...] basarse en la enseñanza del aprecio por el lenguaje poético, lenguaje lleno de figuras literarias [...]” (Gallardo Álvarez, 2010: 10) Es decir, atender no sólo a la forma, sino también al fondo y viceversa.

Concretamente lo que se busca es la construcción de una metodología que mire en dos sentidos a la vez, el primero que esté orientado hacia la adquisición de habilidades y saberes comunicativos expuestos en programas de estudio 2011 y la segunda en la vinculación del fenómeno literario con la experiencia vivencial, emotiva y ética del alumnado. Es por tal motivo que habrá que hacerse eco de la puntualización hecha en Programas de estudio 2011, donde aclara que en ella se presentan elementos mínimos de planeación didáctica, pues corre a cargo del docente una complementación más elaborada de las actividades (pág. 27)

Ahora bien, a manera de criterios generales se resumen enseguida algunos puntos con los que se recomienda abordar la poesía ante el trabajo formal en el

aula. De acuerdo a las investigaciones hechas por Gallardo Álvarez (2010) y Trigo Cutiño (1988), el acercamiento al texto poético se debe dar idealmente en función de

- La conformación de un canon que esté ordenado en función de la complejidad interpretativa que los textos requieran. Deben tenerse en cuenta tanto los autores incluidos en el plan de estudios como una lista personal por parte del docente que facilite o aminore la dificultad con la que los alumnos se enfrentan –tal vez por vez primera– a lo verdaderamente literario.
- Lograr la ambientación sobre la cual los estudiantes estarán de frente al fenómeno literario; es decir, provocar una autentica iniciación literaria mediante una gama amplia de estímulos. Ése es el caso de la declamación, en donde no sólo se leerá en voz alta el poema elegido, sino también se trabajará con la entonación, la lectura respetuosa de los elementos ortográficos, la modulación de voz, el ritmo, la rima, etc. O bien el caso del teatro guiñol, en donde los personajes comunicarán el poema teniendo una ambientación musical propicia según el texto.
- La interpretación del poema. Éste es un punto importante, ya que es aquí en donde se articula la idea, la sensación, el pensamiento, la reflexión del poema con su representación escrita. Es allí en donde radican los elementos en los que se cifra el valor literario y hasta metafísico del poema. Sin embargo, es importante señalar que la interpretación del texto se debe dar de acuerdo tanto a una metodología analítica como a estrategias de lectura que fortalezcan habilidades específicas, como ya se ha demostrado en capítulos anteriores.
- El acercamiento al fenómeno literario desde sus diversas representaciones, es decir, y haciendo eco de Carlos Lomas (1999), usar como medio los textos paraliterarios, aquellas obras que no siendo estrictamente representativas de la literatura nos permiten acceder a esta última o tienen alguna intención literaria; por ejemplo a través de películas, series, caricaturas, canciones, etc.

Finalmente conviene hacer hincapié en algunas consideraciones, ya que como se ha expuesto anteriormente, el tratamiento de la poesía en el aula de tercer grado de secundaria está pobremente trabajado, ya que se pone especial atención a otros géneros o sub-géneros literarios, desatendiendo e ignorando los beneficios que aportaría la inclusión más amplia de la lírica en la formación del amplio ámbito comunicativo, estético y moral de los alumnos. Paralelamente también se ha de destacar que el trabajo con lírica es una ocupación amplia y profunda, ya que no sólo involucra disposiciones especiales en los alumnos, sino también en el cuerpo docente, haciendo de la mencionada labor un trabajo complejo, atravesado por variados componentes de naturaleza procedimental y afectiva, es por ello que

[...] debe prevalecer [...] un acercamiento afectivo, intelectual y personal a la poesía, una poesía que se adapte a los intereses del grupo, adecuada a su maduración, que responda y fomente su curiosidad, alimente su sensibilidad y enriquezca su propia experiencia. Una poesía, finalmente, con la que podamos dialogar, pero a la que, como docentes, no intentemos instrumentalizar en exceso ni, desde luego, agotar. Debemos ser pacientes, no podemos llegar al fondo de las cosas desde el principio; se trata de un proceso largo y lento por el que se llega paso a paso, sin ahorrar esfuerzos y sin errar caminos, sin prisa, pero sin pausa. (Gómez Villalba, 1993: 114)

3.4 Adaptación de la propuesta metodológica para el estudio del texto lírico y de la propuesta de intervención filosófica para su trabajo con alumnos de Tercer Grado de Secundaria

Una de los objetivos centrales de esta investigación es poner en juego la propuesta de la integración filosófica al currículum escolar, ello a través de la incorporación de la comunidad de indagación en el aula de clases. No obstante, habrá que retomar algunos puntos que fueron expuestos en el segundo capítulo a propósito de dicha comunidad de indagación; si como se ha señalado, uno de los ejes en los cuales basa su funcionamiento la propuesta filosófica es en el mejoramiento del pensar, también, es importante decirlo, está orientada hacia la indagación. El mejoramiento del pensar se da de acuerdo a Laurence Splitter J., Ann Sharp M. (1996), en cuanto que ese objetivo no es sólo intelectual, sino

también emocional y actitudinal, ya que el alumno ha de estar en constante trabajo sobre su capacidad de razonar, de presentación de sus juicios y re-estructuración de los mismos, a la vez que ha de hacerse en ellos eco de sus intereses, así como de cultivar la disposición de criticar y ser criticado para una construcción o mejoramiento de ideas.

En lo que respecta a la indagación la propuesta, hace referencia, uniendo voces con Mario Carretero (2011), a que se tenga por prioridad la adaptación de los alumnos al proceso de cambio de una idea o a la construcción de esquemas y no sólo al producto final, con la intención de que lo resultante de ello sea una herramienta para los estudiantes. Entre los dos elementos que conviven bajo el título del apartado presente –propuesta metodológica para el estudio del texto lírico y propuesta de intervención filosófica– es necesario realizar una aclaración en pos de esa adaptación; mientras que la metodología sugerida para analizar un poema es propicia sólo para el trabajo con textos de corte lírico, la propuesta de intervención filosófica es de carácter permanente, ya que está orientada hacia la conciliación de las maneras de pensar comunes en los estudiantes frente a aquellas que resultan novedosas, tanto por sus componentes como por sus productos.

Cuando el trabajo en el salón de clases gira en torno al texto literario –más concretamente poesía– se vuelve imperativo atender hacia modelos analíticos que contribuyan a la par de los conocimientos de los alumnos a identificar de lo que habla el poema. La propuesta de análisis sugerida en esta investigación más allá de revisar al poema en sus partes tiene por objetivo la indagación de los temas, ideas, conceptos, etc., que del análisis emanen, por lo que en sí misma la metodología tiene miras a lo que la propuesta filosófica señala. Y es que como se ha comentado en el capítulo segundo, el objetivo tanto del método analítico como del trabajo de la comunidad de indagación no es otro que no sea el develamiento de lo que está detrás de un concepto o idea, un reacomodamiento de los conceptos o bien su construcción; por tanto, el papel que hay entre ambas propuestas no es otro que no sea el de complementación. Sin embargo, lo

desarrollado ya en el cuerpo de la obra no coincide en su totalidad con lo anterior mencionado, y es que la propuesta de análisis lírico no está encaminada sencillamente a la indagación sin más, puesto que dentro del panorama en la que se enmarca ésta están configurados una variedad de elementos que tienden al mejoramiento de la competencia comunicativa de los estudiantes, sin olvidar los componentes éticos que eso conlleva.

Paralelamente al desarrollo de las propuestas que se ponen en juego para su práctica en clase, corre un tema de no menor interés, puesto que en él es común ver una manera de cierre de cursos y de éxito o no en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación a la par de las modificaciones hechas en los contenidos curriculares ha sufrido cambios significativos, tanto es así que actualmente los docentes han de enfrentarse a un torrente de criterios o perspectivas evaluativas que de no ser conformadas oportunamente en una sola propuesta arrojan resultados inesperados sobre los procesos llevados a cabo durante el curso.

Si bien es cierto una actividad que refleje el nivel de cambio en los alumnos respecto al inicio del curso es necesaria no sólo para la evolución académica de éstos, sino también para las consideraciones y parámetros a modificar por parte del docente. Un punto de partida especialmente significativo consiste en reflexionar sobre el término empleado para designar la acción de revisión de avance de los aprendices; cuando Laurence Splitter J. y Ann Sharp M. (1996) abordan dicha cuestión hacen la diferenciación entre evaluación y estimación, en donde evaluación consiste en la medición del aprendizaje obtenido por los estudiantes y estimación se orienta más bien al desarrollo tanto individual como grupal en un área determinada (pág. 200-208). No obstante esa apreciación podemos calificarla como arcaica, ya que según lo demuestra Mendoza Fillola (2003) “La evaluación, entendida como **valoración**, es una actividad constante que todo profesor responsable realiza en los sucesivos momentos de su quehacer docente.” (pág. 64) Y que sobre todo para ser exitosa ha de estar configurada

teniendo en cuenta tanto el enfoque como la metodología con la que se rige a su vez la materia en la que se está trabajando.

Como plantilla definitiva de evaluación el docente ha de entender que una sola propuesta nunca es suficiente para valorar el crecimiento académico de los alumnos, sobre todo porque ninguna de esas propuestas es lo suficientemente amplia como para contemplar el intrincado acto de enseñanza-aprendizaje, a la vez que la idea de encontrar una única forma evaluativa crea conflictos al entrar en contacto con los aspectos que cada materia en su ámbito debe desplegar en el estudiantado. Lo dicho se muestra en los aspectos que tanto Mendoza Fillola (2003) como Splitter y Sharp (1996) señalan como rubros a tener en cuenta al momento de la valoración. Para el primero una evaluación debe regirse de acuerdo a las pautas de aquello que será evaluado, que en este caso son las destrezas de los aprendizajes comunicativos, por lo que

La evaluación en lengua y literatura necesita datos cualitativos para apreciar las peculiaridades del aprendizaje y del desarrollo de los dominios comunicativos en cada alumno, que requieren una observación pormenorizada de detalles. La especificidad de la comunicación y de las habilidades de expresión/compreensión lingüística, en el área de lengua y literatura muestra que los criterios de valoración de los usos pragmáticos deben predominar sobre los criterios de corrección/incorrección. (Mendoza, 2003: 64)

Y es que si lo que se pretende es el despliegue de la capacidad del alumno para comunicarse en cualquier situación en la que se encuentre, entonces las viejas reglas de lo correcto y lo erróneo están seriamente delimitadas en este campo. Además de que como proceso, que es el desarrollo comunicativo, la evaluación es un momento único y a manera de cierre de cursos es otro factor por el que la visión tradicional de la valoración de crecimiento se ve afectada y exige a la vez renovaciones constantes, no sólo en lo tocante a la evaluación, sino también en los procesos y estrategias didácticas empleadas. Concretamente la evaluación es un elemento regulador de la acción de enseñanza, por parte del docente, y del aprendizaje, por parte del alumno.

Para las autoras Splitter y Sharp (1996) la visión de la evaluación y la estimación como elemento esencial dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje es compartida con el autor ya citado, pero orientada en este caso hacia el carácter holístico de la filosofía, es decir, se toman en cuenta aspectos que van desde el mejoramiento del juicio lógico, así como de las disposiciones cognitivas en general, pasando por el crecimiento personal y el desarrollo de la autoestima. No obstante, los objetos con los que se ha pretendido valorar la efectividad de la incorporación de la filosofía –en tanto que comunidad de indagación– en el currículum escolar han sido de tipos varios, ya que abarcan ámbitos que en definitiva están relacionados con la capacidad comunicativa del estudiante en general, como con la de creación y motivación, entre otras. Pero si algo resulta trascendente señalar es que cuando se quieren valorar los avances dentro de la comunidad de indagación, los instrumentos evaluativos tienden siempre a la cualificación y no a la cuantificación, puesto que

Los aspectos más interesantes de la indagación filosófica –profundidad del análisis conceptual, traducción e interpretación (construcción de sentido), preguntas abiertas, pensamiento comunitario– simplemente no pueden someterse al tipo de escalas clasificatorias que requiere el análisis cuantitativo, a menos que exista un marco o esquema interpretativo (que presupone el análisis cualitativo) en el que pueda basarse la cuantificación. (Splitter y Sharp, 1996: 204)

De la misma manera, al hablar de estimación las perspectivas de las autoras convergen en puntos que podríamos considerar como claves para establecer directrices evaluativas, ya que como ellas mismas lo señalan, un criterio importante para realizar la estimación en la comunidad de indagación es “Valerse de metodologías que sean consistentes con la pedagogía y el espíritu de Filosofía para Niños.” (Splitter y Sharp, 1996: 206) Además de que en concordancia con lo señalado por Mendoza Fillola (2003) subrayan que el proceso de valoración de desenvolvimiento del alumno en la materia a propósito de no restar tiempo y energía útil para la indagación sea a la par del desarrollo de la

clase misma, puesto que las habilidades a valorar se presentan al efectuarse la actuación de los alumnos.

Indistintamente de los conceptos “evaluación”, “estimación” y de los ámbitos a los que se recomienda orientarlos, hay sin duda entre ellos rasgos comunes. La convergencia de criterios por ambas partes –de los autores citados– encuentra en el concepto “evaluación formativa” mucho de lo que proponen; dicho concepto parte del presupuesto de que la evaluación es reguladora, tanto en las estrategias didácticas empleadas como en los resultados en los estudiantes, por lo que está orientada a la modelación y ajuste de la actividad docente frente a problemas concretos que se presenten en el alumno. Sumariamente

[...] la evaluación formativa conduce a integrar progresivamente la reflexión didáctica, a la vez que se atiende con mayor relevancia la regulación individualizada. De modo que son las prácticas didácticas de los docentes las que condicionaran sus prácticas de evaluación formativa. (Allal, Bain y Perrenoud, 1993: 12-13 citado en Mendoza Fillola, 2003: 66)

No olvidando que tanto desde el punto de vista constructivista como del que rige a la comunidad de indagación se tiene al alumno como activo partícipe en la edificación de su conocimiento, también, por tanto, en este punto se vuelve clave su colaboración. Como instrumentos con los que los docentes cuentan, la experiencia y la práctica son buenos referentes –aunque subjetivos– para la valoración del desarrollo de los aprendices; sin embargo, como proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje, habrá que dar cabida también a la experiencia de los estudiantes de acuerdo a su propia valoración en la materia. Para Splitter y Sharp (1996) la estimación que el propio alumno hace de sí mismo puede formularse desde una perspectiva más objetiva, el progreso acontecido queda a valoración de los alumnos cuando se les invita a valorar la validez del uso de sus estrategias de razonamiento e indagación, la habilidad del uso reflexivo de su discurso y su destreza para meditar sobre temas o conceptos en diversos niveles de abstracción (pág. 207) Además esa auto-valoración que hace el alumno de sí mismo es una

parte más del proceso de la educación, ya que al estar orientada la perspectiva hacia la construcción del conocimiento y siendo éste elemento activo en el proceso, entonces contribuimos a que el estudiantado asuma una parte de la responsabilidad sobre sus propios procesos de aprendizaje. De la misma manera Carlos Lomas (1999) sugiere que no sólo la evaluación esté incorporada dentro del contexto de las actividades del aula, sino también que éstas favorezcan en los alumnos su capacidad crítica con respecto a los conocimientos que están desarrollando (pág. 339)

Ahora bien, a manera de criterios concretos, Mendoza Fillola (2003) y Carlos Lomas (1999) apuestan por algunos puntos, sin olvidar que un modelo evaluativo debe ser coherente en cada una de sus partes y en el todo. Mientras que para el primer autor una propuesta evaluativa ha de estar coordinada a la vez con aquello a evaluar, el contexto y los individuos, para el segundo los criterios son, desde el punto de vista de la evaluación formativa, originados por los objetivos que se plantean según cada actividad y también de acuerdo a los contenidos del currículum. Con todo, ninguna de las dos perspectivas tiene entre sí grandes discrepancias, ya que como modelo de valoración cualquier propuesta debería responder, según Mendoza Fillola (2003), a interrogantes como ¿Quién evalúa?, ¿qué evaluar?, ¿cómo y con qué medios lo hacemos?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿qué pasa después?, ¿qué hacemos con los resultados?, ¿qué consecuencias tiene todo ello? (pág. 428) Un modelo que satisface todas estas interrogantes es llamado por el autor comentado como una propuesta intuitiva, los incisos que contempla son los siguientes

a) Ser formativo y humano; que sirva para AYUDAR a nuestros alumnos individualmente y para mejorar nuestra tarea docente, nuestro programa, nuestro colegio, etc.

b) Ser flexible y abierto; que sea capaz de seleccionar los instrumentos de evaluación adecuados a la situación y a la persona que evaluamos, sin cerrarse en una única perspectiva y renovándose paulatinamente.

c) Ser fundamentado, sistemático y reflexivo; que la evaluación se realice con arreglo a una planificación y unas bases teóricas, preferentemente eclécticas, tamizadas por la prudencia e inteligencia del evaluador.

d) Ser global; que atienda a toda la riqueza de dimensiones del lenguaje: expresivas, receptivas, creativas y reflexivas; lingüísticas y comunicativas; teóricas y prácticas.

e) Ser ético, crítico y ecológico; que conozca, respete y potencie el ámbito cultural y lingüístico del alumno, a la vez que le permite actuar responsable y críticamente ante el medio.

f) Ser democrático y participativo; que tenga en cuenta los intereses y necesidades de todos los participantes, el alumno, la familia, la coordinación con otros profesores o expertos, con la comunidad educativa, etc. (Mendoza Fillola, 2003: 428-429)

Al margen de un formato definitivo de evaluación habrá que establecer directrices que resuman, a propósito de la materia, puntos que sirvan de fundamento para la valoración en el desarrollo de una habilidad comunicativa. Primero resulta indudable que en lo tocante a la evaluación, tanto de habilidades lingüísticas como de construcción o re-acomodamiento de una idea, las pautas han de ser de carácter cualitativo, ya que no se valoran productos sino procesos, además de que, como señala Mendoza Fillola (2003), en el entramado que en la comunicación oral hay que distinguir aquello que se va a valorar, sobre todo depende también de los déficits que cada alumno presenta. A la vez es esencial una estructura evaluativa coherente que esté fundamentada y sea razonable sin olvidar así mismo los instrumentos y recursos que nos van a ser útiles en el proceso (pág. 433)

A propósito de lo anterior, y como orientación para determinar los instrumentos de evaluación de las habilidades lingüísticas dentro del enfoque comunicativo, es necesario tener en cuenta que dichos instrumentos

[...] debe[n] enmarcarse en una concepción ideológica, ética y curricular; coordinarse con los formantes de currículo; desarrollarse en el marco temporal; atender a las características contextuales (en particular, de los alumnos); fomentar la participación; debe[n] estar dirigida[s] a valorar los resultados, pero predominantemente ser formativa; configurando en definitiva un sistema coherente, global y consciente de acción evaluadora. (Mendoza Fillola, 2003: 442)

Por lo que, como es evidente, la valoración que se ha de efectuar será a partir de la actuación lingüística, del empleo y desarrollo de las habilidades comunicativas y de la observación de muestras de lengua oral o escrita. Como muestra de que el momento de la evaluación se da a la par del desarrollo del curso, Mendoza Fillola (2003) sugiere que la valoración de las de las situaciones de comunicación oral se generen a través de la observación directa en contextos contruidos de acuerdo tanto al contexto escolar como al currículum, a la par de situaciones informales, como lo son el trato entre compañeros o la interacción con el profesor. De la misma manera las situaciones de comunicación escrita han de ser dadas en observación directa grupal o individual con actividades de lectura, de comprensión lectora, ortografía, expresión escrita, etc., así como indirectamente en los textos, apuntes del alumno y resolución de tareas (pág. 442) Como instrumentos específicos de uso para la apreciación de las habilidades orales o escritas se recomiendan cuestionarios, mapas conceptuales, comentarios o bien preguntas como las que Álvarez Méndez (2001) propone, a saber

- Poner preguntas que den lugar a respuestas diferentes en cada estudiante.
- Preguntas que favorezcan la inteligencia, argumentación, la crítica y la creatividad.
- Analizar críticamente el valor de cada respuesta.
- Hablar con cada uno de los sujetos que responde. Cada alumno debe tener la oportunidad de escuchar, contrastar, debatir, exponer, dudar, disentir, etc. (Álvarez Méndez, 2001: 110 citado en Mendoza Fillola, 2003: 443)

De modo que pruebas del tipo expresión, creación, análisis y contextualización de la lengua son ideales para la valoración comunicativa del estudiantado; no obstante, varias de las opciones evaluativas que se presenten tienen un abismo considerable consistente en que son criterios con cierto grado de dificultad, tanto para valorar como para ser objetivas. Lo dicho ya sobre la experiencia por parte del docente en conocer el grado de desarrollo de cada alumno, la participación de los estudiantes en su propia evaluación, las pruebas orales o escritas directas o indirectas parecen no tener una dimensión tangible, en tanto que no arrojan

productos concretos, sino más bien señalan niveles de despliegue en los que se puede localizar a los aprendices.

Mendoza Fillola (2003) sugiere algunos instrumentos que obedecen a las características cualitativas de la evaluación de la habilidad comunicativa, en ellos se hace presente un despliegue general de las carencias, conductas, habilidades, etc., que son relativas a un área específica. Consta de ocho módulos – biolingüístico, cognitivo, afectivo-sociolingüístico, comunicativo no lingüístico, semántico-cultural, morfosintáctico-textual, fónico y fonográfico– en los cuáles se desarrolla una revisión amplia sobre los componentes que participan en la comunicación y en los que los estudiantes son susceptibles de desarrollo (pág. 447-463). A la par sugiere la construcción de escalas que contengan diversos niveles que reflejen las habilidades, presentes o no, en los alumnos

5. Construye oraciones correctas y muestra total competencia en el vocabulario apropiado. El texto está organizado coherentemente. Ortografía correcta. Excelente contenido y presentación. Mensaje relevante.

4. En general oraciones correctas con algún error que no afecta a la comprensión. No utiliza vocabulario apropiado alguna vez. Algunas dificultades con la organización del texto. Algún error ortográfico. Buen contenido y presentación. Mensaje bastante relevante.

3. Los errores gramaticales y el uso léxico afectan a la comprensión y la organización del texto. Muchos errores ortográficos. Contenido y presentación satisfactorios. Mensaje no siempre relevante.

2. Texto de difícil comprensión debido a las incorrecciones gramaticales y léxicas. Pobre presentación y contenido. Mensaje que en general carece de relevancia.

1. Imposible de entender debido a la frecuencia de errores gramaticales y a la incoherencia de la organización. Ortografía pobre. Mensaje irrelevante. (Harris y McCann, 1994: 13 citado en Mendoza Fillola, 2003: 445)

O bien la evaluación dada mediante escalas analíticas que diferencian los aspectos según conceptos apropiados a valorar en una materia específica. En este caso de la escala analítica se recomienda dar al alumno un tiempo de cinco minutos en el que pueda desarrollar un tema y así poder ubicarlo en un nivel más

específico, no olvidando que los criterios se han de elaborar con base en la competencia planteada según sea el caso. Paralelamente la revisión de carpetas en las que se hayan almacenado trabajos escritos de diversa índole arroja información valiosa sobre habilidades expresivas, gramaticales en general y actitudinales de los estudiantes, teniéndola además como evidencia de trabajo.

Como ejemplo una escala analítica desarrollada de acuerdo a la competencia comunicativa segunda, presente en Programas de estudio 2011 (SEP) consistente en identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas y que a la letra dice

Comprende el conocimiento de las características y el significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características de éste y las particularidades del lector para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca empleando estrategias de producción diversas. (SEP 2011)

Por lo que la escala se organizaría tentativamente de la siguiente manera

	1	2	3
Comprende las características de un texto y sus significados de acuerdo a su contexto, destinatario y tipo	Dominio del conocimiento de las características de un texto y su funcionamiento	Hay conocimiento de las características de un texto y su funcionamiento con omisiones importantes	No hay mención ni conocimiento de las características de un texto ni de su funcionamiento
Pluralidad y dominio sobre diferentes perspectivas	Hay dominio en la comprensión de las perspectivas	Hay cierto dominio y comprensión de las perspectivas	No hay dominio, comprensión ni manejo de varias perspectivas

desde las cuales se puede leer un texto	manejadas	manejadas	
Adaptación del mensaje del texto para la interpretación según el nivel en los receptores	Hay una adaptación clara para la interpretación del mensaje	Hay errores en la adaptación para la interpretación del mensaje pero se entiende	No hay adaptación

Ahora bien a manera general del presente apartado es importante mencionar que las propuestas hechas para su incorporación al aula cobran sentido en el momento en el que despliegan efectivamente la o las habilidades que se presentan en los programas de estudio; sin embargo, y como ya se ha señalado, tanto los objetivos como los criterios evaluativos son elementos que están a disposición del docente en diversas propuestas y desde variados enfoques, por lo que dichos criterios deben ser seleccionados para posteriormente habilitarlos en una única propuesta de trabajo que sea oportuna según las necesidades y coherente en sus especificidades y generalidades.

3.5 Algunas técnicas de lectura

Previo al desarrollo de las actividades propuestas para el trabajo con poesía, considero importante referir algunas técnicas útiles para leer un texto, más concretamente un poema. Si bien es cierto en el apartado dedicado a la conformación de una propuesta analítica es posible encontrar algunos métodos – ajenos a la fuente de la cual surgen los presentados a continuación– incorporados al citado formato que contribuyen a la develación del tema y del tratamiento de éste por el poeta, entre otros. Las técnicas a continuación presentadas, por otra parte, son sugeridas como complementarias o inclusive sustitutas de algunas

partes de la propuesta analítica, si es que se considera pertinente, además cabe mencionar que las técnicas aquí presentadas serán posteriormente incorporadas al desarrollo de las actividades didácticas para el trabajo con poesía, no obstante previo a ello revisaremos algunas consideraciones de gran relevancia.

El acto de lectura, según la perspectiva adoptada por Daniel Cassany (2006), se ve influido al cambio por distintos factores, el desarrollo histórico, las perspectivas culturales de las variadas comunidades humanas y hasta las formas más modernas y rápidas para comunicarnos son elementos que moldean y delimitan lo que del texto se puede conocer. El cómo leemos actualmente es la interrogante que dirige la investigación hecha por el citado autor. La interpretación que se realiza de un texto es variada según el lector, pero no por eso menos valiosa, es por ello que las habilidades para leer críticamente cualquier tipo de texto se han visto desplegadas para que a la par de una mayor capacidad de comprensión lectora se dé también una visión analítica de cualquier contexto en el que la persona se pueda encontrar.

Los niveles en los que Cassany sitúa las técnicas que nos ofrece van desde la lectura literal de las palabras en el texto, pasando por la conformación del sentido de lo que se lee –es decir leer entre líneas– para finalizar en lo que está tras las líneas, que es la intención del escritor, su ideología, el enfoque desde el cuál describe el mundo, entre otros elementos.

El empleo de un término que abarque lo dicho anteriormente y que comprenda además la capacidad analítica para descifrar cualquier texto y sobre todo que esté enmarcado desde lo esencial, como lo es el uso del alfabeto o la correspondencia entre letra y sonido, así como las habilidades de razonamiento propias de la decodificación de la escritura se vuelve necesario.

El término “literacidad crítica” va incluso más allá de los presupuestos mencionados, de acuerdo a Daniel Cassany (2006), tanto las reglas lingüísticas como las convenciones establecidas entre autor y lector según el género, los modos del tratamiento de la realidad, así como las maneras del razonamiento y el peso de las representaciones culturales dadas a personas o instituciones

mediante el valor de la letra escrita encuentran en el término referido su lugar de pertenencia. Y es que como él mismo refiere, la literacidad crítica es un concepto complejo, compuesto no sólo por el nivel más esencial como la ortografía, sino también tiene en sí las formas de pensamiento generadas en lo escrito y lo que de ello emane, esto es, valores y representaciones transmitidas (pág. 38-39).

Ahora bien, en literacidad crítica se rastrea así mismo la capacidad antes mencionada de la lectura entre y detrás de las líneas, por lo que el trabajo bajo ese término está orientado primordialmente hacia la constitución de una visión analítico-crítica más sofisticada que permita al alumno desarrollar una lectura y una interpretación no sólo de textos, sino también de situaciones reales en las que se encuentre, ya que como lo señalan Gonzáles Cisternas y Ortega Guzmán (2013) sobre la introducción y puesta en práctica de estrategias de lectura que inciden no solamente en el despliegue de niveles esenciales de entendimiento del texto, sino también en el goce literario basado en esa comprensión, así como el reconocimiento de las formas de pensar y de interpretar entre compañeros (pág. 45).

No obstante, la capacidad crítica con la que se pretende sea leído un texto se despliega a partir de determinadas actividades llevadas a cabo durante y después de la lectura, es por ello que para el caso de la presente investigación – lectura e interpretación de un poema– se enlistan enseguida siete técnicas sugeridas por Daniel Cassany (2006), enfocadas desde diferentes perspectivas.

Explorar el mundo del autor

- Identificar el propósito: ¿Qué quiere conseguir el autor? ¿Qué espera del lector? En menos de diez palabras, termina la oración: “el autor pretende...”

A pesar de que las técnicas de lectura sugeridas por el escritor están pensadas más específicamente para textos no líricos, sí es posible encontrar correspondencias entre lo que describen algunos métodos y los aspectos que se busca comprender en un poema. Esta primera aproximación lleva en sí a

compenetrarnos con las ideas y la perspectiva del poeta para descifrar a través de su escritura lo que quiere comunicar, además de comprender las características ideales del receptor y poder leer su visión del mundo o de un hecho en concreto desde perspectivas más cercanas a la concepción inicial en la que fue escrita la obra.

Analizar el género discursivo

- Identificar el género y describirlo: ¿Ante qué tipo de texto estamos? ¿Hace uso de los recursos convencionales de su género? ¿Sigue la tradición establecida?

Una de las pautas más importantes para leer adecuadamente un texto es conocer más sobre su género, a partir de conocer esos antecedentes será posible valorar el discurso que se esté leyendo y sobre todo inferir las particularidades que el autor aporta con el tratamiento que haga en el texto. Además, en este punto podemos realizar uso complementario del formato expuesto capítulos atrás para el análisis de un poema y a grandes rasgos conocer los elementos que caracterizan a esta variante literaria.

- Verificar la solidez y la fuerza del discurso: De acuerdo a los argumentos o razonamientos, ¿apelan a la lógica o a las emociones y sentimientos? Coloca a un costado del poema un signo de admiración cuando el poeta exprese algo “sólido”, una afirmación y un signo de interrogación cuando encuentres que en algún verso o estrofa haya algo “dudoso”, alguna oración que no sea muy clara o inclusive que esté en contraposición de una afirmación.

Como forma de conocimiento, el poema, y más aún el poeta, transmite de una forma particular dichos saberes, es por consiguiente necesario identificar y enmarcar las maneras en cómo se transmiten éstos en la particularidad de cada género y autor. A la vez que reconocer los argumentos, su naturaleza y revisar sobre todo la fuerza y cohesión que tienen, nos permite ir un poco atrás de la

estructura que se está leyendo, incluso contemplar ésta y presenciar el momento de la conformación con otros elementos que le confieren una significación más profunda al poema.

- Hallar las palabras disfrazadas: Revisando la manera de uso del lenguaje, ¿hay un modo particular de emplear la lengua? Con esos datos, ¿hay palabras que tienen significados diferentes de los que se les asigna comúnmente? ¿Cuáles son los recursos retóricos más evidentes? Con las palabras o expresiones detectadas realiza una lista y define cuál es el significado común y cuál el que se les asigna en el poema.

Uno de los aspectos más importantes de este ejercicio radica en que el alumno reconozca que es posible emplear una misma palabra en diversos contextos asignándole el significado pertinente. Paralelamente se develan las intenciones del autor y se toma conciencia del lenguaje como una herramienta al reconocer las múltiples maneras de articular un discurso con un léxico con significados varios.

Predecir interpretaciones

- Definir los propósitos: Previo a la lectura del poema responde, ¿qué busco en el texto? ¿Por qué lo leo? ¿Qué esperas encontrar en él? Posterior a la lectura responde, ¿he encontrado lo que busco? ¿Cómo? ¿Por qué?

Cuando seleccionamos una lectura en particular es porque vamos en busca de un elemento específico. Leer teniendo en cuenta lo que se busca esclarece en mucho el mensaje del escritor. El punto al que tiende este ejercicio consiste en descubrir la vigencia de un texto a costa de la variedad de interpretaciones e intenciones por parte del lector; los objetivos del receptor dan sentido a la lectura.

- Imaginar que eres: Después de una primera lectura e interpretación relea el texto bajo nuevas miradas, ¿quién es la persona que más te importa? ¿Cómo leería e interpretaría el texto él o ella? ¿Cuáles son los puntos en los que él o ella estaría de acuerdo contigo en la interpretación?

Transponer en nuestra visión la de los otros es un ejercicio que estimula procesos creativos y al mismo tiempo otorga libertad de interpretación del poema, en este caso. La única interpretación que se le otorgue al texto hemos de reconocer que es sólo una parte de la totalidad de la riqueza que éste tiene en sí, además el hecho de que otras personas aprecien un mismo texto o fenómeno, hace alusión también del horizonte cultural con el que cada uno cuenta. En suma, leer un texto incorporando la óptica de otra persona a la apreciación enriquece la nuestra, nos lleva a la revisión constante de nuestros criterios y a la construcción de una habilidad crítica.

- Meditar las reacciones: Según tus intereses, ¿qué harás después del leer y analizar el texto? ¿Refutarás al poeta o le responderás de alguna manera? ¿Cómo? ¿Por qué?

Otra de las técnicas de lectura consiste en pensar cuál sería nuestra reacción ante lo dicho por el poeta, puesto que contribuye a leer críticamente. Al mismo tiempo que cede a prolongar la reflexión del autor con aportes propios, iniciar un diálogo o una discusión.

Con todo es importante señalar que la puesta en práctica de alguna de las siete técnicas de lectura presentadas no son el camino seguro a lo que ellas mismas se proponen y mucho menos son actividades con las que se asegura definitivamente el despliegue de un pensamiento crítico-analítico, ya que como se ha mencionado respecto al desarrollo de la competencia comunicativa y al proceso constructivo del conocimiento en sí, éste es un cambio generado gradualmente, por lo que el trabajo continuo y abordado desde diferentes actividades y ópticas coadyuva a esa construcción buscada.

No obstante también resulta relevante la aportación hecha por González Cisternas y Ortega Guzmán (2013), ya que puntualizan que uno de los objetivos primordiales de leer poesía bajo presupuestos claros –como lo son las estrategias lectoras– se cifran en construir en el estudiantado la autonomía para enfrentarse a un texto desde sus diversas perspectivas y poder movilizarse y gozar un texto literario desde la comprensión, es decir, más allá de un primer acercamiento

basado en el gusto por la rima, el ritmo, la sonoridad, etc., pues finalmente la tarea de la educación en el área de español es la de desarrollar destrezas que hagan del alumno un ser capaz de comunicarse efectivamente en cualquier ámbito en el que se encuentre.

3.6 Actividades didácticas propuestas para el trabajo con poesía con alumnos de Tercer Grado de Secundaria

Las actividades desarrolladas bajo el presente sub-título tienen claras diferencias comparadas con las técnicas que anteceden a este apartado, puesto que estas últimas tienen por objetivo el desarrollo de una habilidad crítica y analítica que revele desde diferentes perspectivas los entramados no sólo del texto, sino también las intenciones del autor, su ideología y las perspectivas desde las cuales éste cifra su entendimiento del mundo. Paralelamente las actividades didácticas enseguida expuestas están orientadas de acuerdo a las competencias comunicativas del español, además de que su trabajo se da mayormente en torno al género lírico y lo que éste conlleva en sus especificidades; en otras palabras, las propuestas didácticas descritas parten desde diferentes coordenadas de visión, por ejemplo hay actividades destinadas al despliegue gradual de la sensibilización del alumno, otras en las que el trabajo gira en torno a los aspectos formales del género, algunas más en las que se propone diversificar la perspectiva mediante el cambio de apreciación, o bien propuestas de trabajo que fomentan la puesta en marcha de la imaginación, la creación y adaptación de un texto con otras formas artísticas de la expresión y también actividades que vuelven por objeto de discusión un término emanado de un sentimiento e inclusive dan cabida a la ampliación o profundización del discurso en torno al tema trabajado por el poeta.

Otro de los aspectos relevantes a propósito de las actividades propuestas es la aclaración de que en más de un ejercicio el desarrollo se piensa de manera oral debido a que, como se ha señalado en los apartados anteriores, las

habilidades comunicativas y el trabajo que se lleva a cabo con ellas en virtud de un mejoramiento se da mayormente en el marco de la actuación lingüística. Y finalmente no está de más mencionar que mucho de la prosperidad educativa se cifra en la vocación de los docentes y su constante capacitación con miras a la renovación metodológica y de saberes, pero sobre todo en este punto que es el trabajo con poesía resulta esencial que el profesor tenga afición por la literatura y sea altamente sensible al fenómeno estético para que pueda contagiar su pasión a los que le rodean.

La actividad que inicia el presente sub-tema –proyecto fotográfico– abre la oportunidad hacia una aclaración importante en la que se ven involucrados varios ejercicios más, sobre todo en el aspecto en común que comparten de transferencia de valores literarios hacia otras formas artísticas de la expresión. Y es que como lo señala González Landa (1991) la transposición de textos literarios hacia otros códigos didácticos o soportes artísticos debe entenderse de la manera más amplia posible, puesto que cubre una amplitud de campos o actividades como la musicalización, la representación, el performance, lo icónico, lo pictórico, la fotográfico, lo fílmico, etc.

No obstante, también conviene señalar que dentro de la denominación de ejercicios de transcodificación de valores literarios contienen en sí, por su naturaleza un tanto subjetiva, componentes de tipo sensitivo, por lo que el trabajo con ellos se sugiere de manera gradual y espaciada uno respecto a otro. Además, de que la puesta en práctica de éste tipo de actividades se dé cuando ya alguna otra haya tenido oportunidad de brindar algún fruto y se organice según el nivel de dificultad de aplicación de cada actividad.

Paralelamente es aconsejable que la aplicación de los referidos ejercicios se haga a la par de un análisis más riguroso de los textos, ya sea con estrategias de lectura, análisis formales o alguna otra actividad que contribuya con lo que los alumnos deberán hacer; aprehender claramente el tema y su tratamiento que serán re-interpretados en otros soportes artísticos.

Finalmente se aclara que la intención de presentarlas de la manera en la que se enlistan obedece a la señalización de actividades referidas al despliegue de la sensibilización y otras que se enfocan más al desarrollo de habilidades meramente lingüísticas o literarias.

3.6.1 Proyecto fotográfico

Está pensada como una actividad que puede ir paralelamente al desarrollo de algunos ejercicios siguientes y su propósito consiste en desplegar en los alumnos, a través de una serie de fotografías tomadas por ellos mismos, la capacidad de asociación entre una palabra –un abstracto– y una imagen. No obstante, hay algunas consideraciones que tomar en cuenta en esta actividad, por ejemplo, la duración; si contemplamos un listado grande de palabras como base para una captura diaria, se corre el riesgo de que el interés se pierda; por ello es necesario planificar. Tentativamente podemos fijar un tema y la duración en relación a éste.

Como segundo punto hay que respaldar el ejercicio de un discurso lógico, si los alumnos se ven interesados inicialmente por la propuesta, estarán aún más comprometidos si conocen de antemano la planificación total, los beneficios y sobre todo sus motivos personales, por los que ellos están de acuerdo con el trabajo.

Otro aspecto es reflexionar sobre las habilidades que esta propuesta desarrolla; como hemos visto en otros apartados, las actividades o propuestas no tienen nunca la última palabra, ya que son modelos sujetos a cambios según sea requerido. Esta consideración nos lleva a plantear mejoras en la propuesta, eliminar o complementar algunos aspectos, buscando siempre el despliegue de una habilidad que en concreto identifico como la asociación entre un concepto, emoción, abstracto, etc., con una imagen.

Finalmente, y en concordancia con el punto segundo, es buena idea mostrar los resultados; generalmente los trabajos con cierto impacto emotivo en los alumnos quedan dentro de las aulas, lo relevante de esta propuesta es que es el estudiante mismo quien determinará muchos de los aspectos a desarrollar

durante el trabajo y son ellos quienes en última instancia merecen el crédito de los resultados.

Concretamente encontramos a manera de ejemplo:

- Tema: la felicidad
- Duración: una semana escolar (cinco días)
- ¿En qué consiste? Durante el tiempo establecido los alumnos tomarán una fotografía por día en la que retratarán el concepto elegido de acuerdo a sus experiencias cotidianas y personales, teniendo en cuenta que al finalizar el proyecto se hará una exposición con su mejor toma.
- ¿Para qué sirve? Es una propuesta que les recuerda la libertad e invita a re-direccionar sus enfoques que han cambiado con el tiempo. A la vez que les propone re-tomar antiguas costumbres, iniciar nuevas actividades y preguntarse captura a captura sobre las diversas formas en las que conciben o conocen el concepto elegido.

3.6.2 Creación de fábulas

Este ejercicio se propone como una forma de desarrollar la capacidad de inferir y de reconocer las propiedades del lenguaje según la situación y la intención comunicativa, procesos que involucran complejidad en los esquemas de pensamiento. La actividad está referida a la creación de fábulas desde los presupuestos existentes en ella, si bien es cierto, es probable que existan varios métodos para la construcción de este tipo de texto, pero enseguida se exponen criterios que corresponden a este proceso que pueden tal vez rastrearse en algunas partes en las directrices señaladas por Aristóteles.

- Si la actividad se enfoca a conocer a través del texto sus características propias es oportuno entonces trabajar con fábulas. Esta primera consideración nos lleva a la recopilación de fábulas por parte del docente y al trabajo con técnicas de lectura que contribuyan a develar las estructuras y las características que deben de tener éstas.

- Mediante la aplicación de estrategias de lectura, la introducción ambientada al tema (creación de fábulas) y la mención de la importancia sobre este conocimiento se puede proceder a identificar las partes que constituyen al texto por excelencia. Una buena opción es dividir la estructura en macro y micro y definir la naturaleza del contenido que ocupe estos espacios.
- Tras la identificación de los componentes y la naturaleza de sus contenidos es preciso iniciar la construcción del texto. Aquí hay una variación importante, ya que la propuesta no emplea la sustitución o la creación de personajes, sino más bien parte de la experiencia del alumno y de las historias reales que él conoce para construir su fábula.

A pesar de enumerar muy resumidamente los puntos para el trabajo, hay detrás grandes retroalimentaciones. Respecto a la fábula, sus partes y la naturaleza de éstas es preciso mencionar que

- La división del texto en las estructuras macro y micro a través de alguna técnica de lectura se da en función de determinar las características de los contenidos que en cada una ha de haber.
- La macro-estructura consiste en el soporte textual, la brevedad de la narración, los personajes y la existencia al final de una enseñanza de tipo moral. En este aspecto y recordando que no habrá personajes ficticios es necesaria la puntualización de que la historia personal elegida por el alumno según su criterio debe tener cierta magnitud, es decir, cuente con algún impacto y sea coherente con la moreleja. Además de que es preciso categorizar acciones para el mismo efecto.
- La micro-estructura es aquella que se desarrolla paralela al soporte textual, ese elemento que no está concreto en la grafía y que, por tanto, se comprende a través del discurso, de la construcción mental, de la enseñanza-aprendizaje. Es aquí en donde la naturaleza del contenido de este apartado se conoce de tipo prescriptivo, ideal, ya que la fábula tiende a lo necesario del comportamiento y no a lo descripción de éste.

- Aunque las fases presentadas sean importantes para la elaboración de la fábula, es preciso categorizar la intervención de los alumnos por sobre la del docente. Recordemos que nuestra presencia es una guía y no ha de cumplir la función de determinar.

3.6.3 Creación de caligramas

Esta actividad contiene en sí un gran trabajo con el texto lírico –en este caso– ya que desplegada en sus detalles debe ser planeada con buena organización y precisión puesto que, como se demuestra enseguida a manera de sugerencia, tiene detalles en los que reposa el buen o mal término de la actividad propuesta.

Una de las consideraciones más importantes es que el trabajo, como se contempla, es denso, puesto que, como lo presenta Gonzáles Landa (1991), se elaboran varios bloques que finalmente convergen en los resultados de la trasposición de valores del texto a un soporte artístico. No obstante, lo que aquí sugiero tiene modificaciones que de alguna manera acortan el trabajo para con este ejercicio. Concretamente las partes constituyentes de esta manera de trasposición son

- El texto será elegido por el docente. Es recomendable que sea un poema corto y que sea rítmicamente atractivo para los estudiantes.
- Con la finalidad de acortar la actividad en este aspecto se sugiere trabajar con alguna técnica de lectura, formato analítico o cualquier otra técnica con la que se pueda esclarecer el tema del texto. Nótese que en el formato de trabajo de la autora comentada se plantea la construcción de campos o redes semánticas, la clasificación de semas y sememas por su relación o por la recurrencia de su aparición para ir definiendo el núcleo de la obra trabajada.
- Otra probable actividad es dividir el poema según lo que cada estrofa tenga por idea central. Lo importante en este caso es conocer, mediante el tratamiento de la obra, el tema central, así como las ideas que contribuyen

a la constitución de éste para materializarlos en alguna forma artística de expresión.

- Cuando ya se tengan las ideas en claro conviene construir una red semántica con semas comunes y diferenciales que por sí mismos expliquen –dentro de un análisis, por supuesto– la obra que está de base y se transfiera al soporte artístico elegido por los alumnos.
- Finalmente, los resultados que del proceso anterior descrito emanen pueden ser conformados en una imagen hecha con lo que ella misma describe; la figura de un ramo de corazones hecha con la misma palabra, o bien la conformación de un semema representado con sus propios semas; la figura de un ojo delineada con las palabras-elementos mínimos que le son propias.
- A pesar de que se sugiere la creación de caligramas puede ser variado el trabajo final, ya que son los estudiantes quienes eligen la manifestación artística que han de trabajar. Lo importante es el proceso cognitivo, no solamente la presentación final.

3.6.4 Representación coral

Como será evidente, algunas de las actividades aquí sugeridas han aparecido ya en los Programas de estudio 2011; sin embargo, el objetivo de retomarlas en este espacio es el del enriquecimiento procedimental y teórico, ya que por lo abundantes en información al docente que resultan los planes de estudio se dan en cada ejercicio pautas mínimas de elaboración de actividades didácticas. Es por ello que el referir aquí ejercicios ya abordados para el trabajo con poesía está encaminado a la ampliación de implicaciones a nivel cognitivo y didáctico en el estudiantado y el docente, según corresponda.

Teniendo por antecedentes las investigaciones de Trigo Cutiño (1988), Gómez Villalba (1993) y Lotman Yuri (1982) al respecto del acercamiento a la experiencia literaria tenemos directrices para esta actividad:

- Tener un canon conformado sobre el género lírico: a estas alturas los alumnos ya habrán tenido la oportunidad de conocer una variedad de poetas y de textos que van de acuerdo a sus preocupaciones, necesidades e intereses, por lo que podrán elegir de entre ese compendio una obra que sea de su agrado.
- Un acercamiento estético más que cognitivo: teniendo en cuenta que el ejercicio está enfocado a la recitación donde ésta es un puente que conecta tanto a la iniciación literaria del alumno como al entendimiento del poema y enfocado también a la búsqueda por el placer de dar sentido mediante la rima, el ritmo, etc., se vuelve indispensable que se busquen paralelamente otras acciones que se coordinen con la primera, es decir, provocar mediante la ambientación general un estado de ánimo que se compenetre con lo recitado (armando un escenario, eligiendo música según el tipo de texto, etc.).
- Disposición por parte del docente: uno de los retos a los que se enfrenta todo docente es la falta de interés por determinados proyectos establecidos. El contagio de la pasión, el despertar el interés de los alumnos, la búsqueda de objetivos claros, corren en gran medida a cargo del profesor, por lo que este punto se refiere a contribuir activamente según las exigencias de los estudiantes, no sólo en el aspecto de ser facilitador de un compendio de autores y textos, sino también en el del aporte cultural y sensitivo que este ejercicio requiere.

Ahora bien, concretamente la actividad consiste en

- La conformación de grupos, se sugiere que sea en equipos mixtos (hombres y mujeres) enfocada en este caso para que los alumnos elijan un poema de la temática que a ellos más les agrade de acuerdo a su musicalidad, significación, ritmo, etc.
- Tras la lectura del texto harán una adecuación de sus voces y de su turno para declamar el poema en voz alta.

- Como parte de la ambientación elegirán una canción o melodía a manera de introducción para la recitación coral.
- La actividad será presentada en el marco de otras actividades de tipo cultural que requieran cierto esfuerzo sensitivo para su apreciación, por ejemplo la exposición de fotografías del proyecto que encabeza esta lista de actividades. No olvidemos que ejercicios como éste necesitan preparación constante, por lo que los ensayos pueden ir paralelos a otras actividades programadas.

3.6.5 Teatro guiñol

Esta actividad está orientada más hacia el juego con poesía, ya que se trata de la adaptación de un poema en una representación teatral con personajes. El proceso que comprende el ejercicio consta de las partes siguientes:

- Ante la variedad de poemas a los que los alumnos ya han tenido acercamiento tendrán por tarea elegir uno.
- A pesar de ser lúdica la actividad, se requiere aplicar algún tipo de lectura para conocer más a fondo el entramado del texto, por ejemplo la primera estrategia de lectura enfocada a reflexionar sobre los propósitos del autor mediante su poema, o bien la séptima que puede ser adaptada de modo alguno para que dejen los personajes al espectador la posibilidad de decisión. Aquí hay un punto importante, ya que la forma en que leamos y analicemos el texto determinará los factores que se presenten al público, como los personajes, la música, la declamación, entre otros aspectos que son ajenos al texto en sí.
- Lo recomendable en este caso es que se constituyan grupos por cada poema y sobre todo que los textos no sean extensos.

Añadir elementos de ambientación como el escenario –que será usado por todos los alumnos–, la música y otros componentes necesarios para el contagio de la experiencia estética.

3.6.6 Inferencias y predicciones

Como forma de acercar al alumno a la poesía, su declamación y las emociones que invoca, Lucero Lozano (2003) recomiendan trabajar con poesía leída en voz de sus propios autores. En el caso de esta propuesta de trabajo se plantea la actividad con inferencias y predicciones.

- Primeras consideraciones: debido a que el trabajo no será analítico y atiende a destrezas deductivas y pronósticos por parte de los estudiantes no es necesario que éstos tengan copia del poema. El formato del poema será en audio y previamente el profesor habrá ya identificado los momentos en los que es propicio realizar pausas y plantear preguntas sobre la posible continuación del poema.

A manera de ejemplo

- Poeta y poesía: Pablo Neruda, poema “Si tú me olvidas”
- Los cortes se realizarán en donde sea oportuna una pregunta sobre la continuación del discurso, dando con ello voz a los estudiantes para adaptar su pensamiento y su discurso al del poeta, desarrollar su capacidad de comunicación emotiva.

Quiero que sepas
una cosa.

¿De qué te gustaría enterar a tu amada (o)?

Tú sabes cómo es esto:
si miro
la luna de cristal, la rama roja
del lento otoño en mi ventana,
si toco
junto al fuego

la impalpable ceniza
o el arrugado cuerpo de la leña,

¿Qué me sucede cuando hago esto? ¿Por qué es importante al relacionarse contigo?

todo me lleva a ti,
como si todo lo que existe,
aromas, luz, metales,
fueran pequeños barcos que navegan
hacia las islas tuyas que me aguardan.

¿Cómo iniciarías el siguiente verso? ¿Por qué?

Ahora bien,
si poco a poco dejas de quererme

¿Qué haré yo si tú dejas de quererme?

dejaré de quererte poco a poco

Si de pronto
me olvidas
no me busques,

¿Cuál será mi reacción si me olvidas?

que ya te habré olvidado

Si consideras largo y loco
el viento de banderas

que pasa por mi vida
y te decides
a dejarme a la orilla
del corazón en que tengo raíces,

Siendo un texto dirigido al ser amado, ¿de qué advertencia lo (a) enterarías si él o ella te abandona, se harta de ti, te olvida?

piensa
que en ese día,
a esa hora
levantaré los brazos
y saldrán mis raíces
a buscar otra tierra.

Pero
si cada día,
cada hora
sientes que a mí estás destinada
con dulzura implacable.
Si cada día sube
una flor a tus labios a buscarme,

Ahora que estamos posicionados en la otra probabilidad, la de que no deje de amarte, ¿qué le dirías?

ay amor mío, ay mía,
en mí todo ese fuego se repite,
en mí nada se apaga ni se olvida,
mi amor se nutre de tu amor, amada,
y mientras vivas/

¿Qué sucederá?

estará en tus brazos
sin salir de los míos.

Otras recomendaciones que se sugieren es que mientras vayan sucediendo las intervenciones de los alumnos se haga con ellas una “lluvia de ideas” para que finalmente puedan rastrear qué tan alejados o qué tan cerca está su pensamiento en comparación con el del autor en el tema elegido, además de que se escuche sin pausas el poema y se discutan los resultados en clase.

3.6.7 Estrategias no tradicionales

Esta sugerencia de actividad nos abre la puerta hacia muchas actividades más. La propuesta es hecha por Lucero Lozano (2003) que señala la particular importancia que hay en el trabajo creativo desde el profesor, ya que lo invita a reflexionar críticamente sobre rubros y actividades que involucren al alumno y favorezcan el desarrollo de sus habilidades, a la vez que estimula en el docente su participación activa sesión a sesión.

A manera de sugerencia con estrategias no tradicionales se propone, en este caso, valorar la riqueza lingüística y emplear efectivamente el lenguaje para comunicarse, todo ello mediante un ejercicio lingüístico de doble sentido como lo es el albur. Específicamente lo que se busca es llevar a la reflexión sobre la similitud entre las formas más burdas del fenómeno literario y las más refinadas creaciones poéticas. No obstante, habrá que señalar puntualmente los aspectos a desarrollar para este ejercicio.

- Actividad: concurso de albures.
- Desarrollo: la actividad que antecede al concurso en sí consiste en que el docente realice una recopilación sobre muestras (dibujos, escritos o dichos populares) en donde sea clara la presencia de la creación literaria, pero más que eso, serán ejemplos de picardía mexicana. Dicho muestrario será

conformado por expresiones en verso o mediante caligramas que representen en su forma lo que se explica en el texto. Por la naturaleza del ejercicio se categoriza por sobre otras cualidades el doble sentido.

- Desarrollo del concurso: debido a la propensión de esta actividad de herir susceptibilidades sólo participarán alumnos que estén dispuestos a hacerlo.
- La confrontación entre rivales se dará en un tiempo fijado por el docente y la mediación correrá a su cargo.
- Como concurso que es habrá eliminaciones y avances hacia una confrontación final.
- Consideraciones del concurso: una de las reglas más importantes a tener en cuenta es que ninguna de las formulaciones lingüísticas de los contendientes sea explícitamente una grosería, alusión a defectos físicos o cualquier otra condición personal. Aquí la mediación del docente es requerida.
- Consideraciones generales: el objetivo de esta propuesta es, como ya se ha señalado, la valoración sobre la riqueza lingüística del español, el uso efectivo de la lengua para comunicarse y la reflexión sobre las maneras de acceder a la creación y comprensión literaria del discurso, por lo que en ningún momento fomenta forma alguna de agresión ni física ni verbal.
- La organización grupal para un concurso de albures está orientada a resaltar la dimensión lúdica-poética que hay en la construcción popular de un juego de palabras con doble sentido.

3.6.8 Tópicos filosóficos

Esta actividad es una de las que probablemente presente mayor dificultad a los docentes, ya que exige un bagaje cultural que sea proporcional a los temas, reflexiones, textos –tanto poéticos como filosóficos– que se presenten o puedan comentarse, además de que es necesaria una habilidad crítica, analítica y comunicativa en general que desentrañe y comunique fácilmente las reflexiones éticas, estéticas y morales de cada texto, cada filósofo que se aborde o bien de

acuerdo al tema trabajado. Los elementos que personalmente considero más relevantes se enlistan y comentan enseguida, sin embargo, y al igual que en los demás ejercicios, hay puntos en los que según sea necesario puede haber modificaciones que permitan la flexibilidad del trabajo con filosofía y poesía en el aula.

- Al brindar prioridad a la poesía partamos desde ella como eje vertebrador. Es necesaria la conformación de un canon personal por parte del docente que vaya de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes. Sin embargo, como estrategia de trabajo con temas filosóficos, se puede partir desde los tópicos más comunes; la muerte, el tiempo y su paso, el amor, etc., ya que dichos temas pueden ser rastreados con más facilidad en textos líricos.
- El interés que los estudiantes tengan por la sesión está relacionado en gran proporción con el tratamiento que se desarrolle desde el inicio, es por ello que se requiere una habilidad comunicativa por parte del docente para generar dicho compromiso. Una de las actividades que puede ser detonadora es el relato de un acontecimiento histórico o íntimo de algún personaje en el que se pueda rastrear el tema propuesto, así como la presentación de algún cortometraje o video que facilite el acceso hacia el trabajo con poesía y filosofía.
- En este caso es necesario el desarrollo de la sesión de manera oral, trabajando sistemáticamente con éste, puesto que el concepto o la idea problemática expresada en una pregunta concreta va a estar sujeta a cambios de acuerdo al desenvolvimiento, a los contrastes que se presenten tanto por parte de los textos empleados como de los aportes que cada estudiante haga durante la sesión. Además, al precisar el tipo de trabajo ordenado que se hará sobre la actuación lingüística, es decir, sobre el pensamiento mismo, se vuelve oportuno rastrear maneras de proceder para asegurar el inicio o el desarrollo de un cambio de esquemas de representación.

El valor de una discusión para que pueda o no ser de tipo indagatorio radica en los procedimientos que se aplican sobre ella. Concretamente las autoras J. Laurence Splitter y M. Ann Sharp (1996) distinguen tres criterios, el de razonamiento e indagación, el de formación de conceptos y el de construcción de sentido.

El primero está formado de indicadores que aseguran que el buen funcionamiento del pensamiento racional, y es a través de directrices como dar razones, identificar, cuestionar y justificar supuestos, hacer preguntas y hallar problemas, corregir el propio pensamiento, etc., que abre la posibilidad a una indagación de tipo filosófico.

El aspecto de formación de conceptos está referido a la identificación y conformación de conceptos que son relevantes en la medida en que son universales para la construcción de conocimiento. A la vez que al tratar en una discusión facilitan el desarrollo de una perspectiva plural que encaje con otros términos para que se amplíe la riqueza significativa de lo que se aprende.

Finalmente, el aspecto de construcción de sentido incide en la conformación de lo problemático o confuso para enmarcarse en un panorama coherente; frases del tipo ¿Qué quieres decir con eso?, ¿estás diciendo lo mismo que ya se ha dicho?, ¿cuáles son las diferencias y semejanzas?, ¿en qué contexto o marco de referencia tendría sentido esto?, entre otras, ordenan el pensamiento, llevan hacia conclusiones y acomodan lo ocurrido durante la indagación en la comprensión de quien participa en ésta (pág. 176-182).

- Este ejercicio está enfocado tanto a la construcción de perspectivas desde las cuales se pueda apreciar un hecho problemático, como al inicio o desarrollo del cambio de representación de ideas o conceptos y con miras a diversificar el contenido semántico de un concepto y su pragmática.

3.6.9 Análisis de canción

Este ejercicio se basa teóricamente en el despliegue de las competencias comunicativas referidas al empleo del lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender y a la identificación del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. El desarrollo de la actividad consiste en realizar un sondeo de los géneros musicales preferidos por los alumnos en idioma español y elegir una canción, se recomienda tener cada alumno una copia escrita de la letra de la canción, así como en formato de audio ésta misma. Se escuchará y leerá dos veces la canción, la primera con objetivo de revisar formalmente el texto, para ello usaremos el formato de análisis propuesto en este trabajo y la segunda aplicaremos la primera técnica de lectura resumida unas líneas arriba.

Sumariamente la actividad se sugiere así:

- Primera repetición de la canción y primera lectura: de acuerdo a los apartados que integran el modelo analítico para el trabajo con poesía se da revisión formal de la canción. Mediante el llenado de la propuesta de análisis y de lo que de ella emane, los estudiantes podrán ubicar dentro de un panorama cultural un elemento inmediato a ellos, pero que les resulta ajeno a dicho contexto, a la vez que podrán externar sus opiniones sobre el género de la canción o de ésta misma de manera informada y con apoyo en argumentos.
- Segunda repetición de la canción y segunda lectura: posterior a develar puntos clave tanto de la estructura como del mensaje de la canción conviene revisar desde otra óptica la canción elegida. Con la aplicación de la primera técnica de lectura enfocada a descubrir los propósitos del autor complementaremos la primera impresión sobre el elemento trabajado; además es importante mencionar que con esta propuesta quedan al descubierto las diferentes modalidades de lectura y lo que cada una aporta según lo que el lector busque del autor y de su producción.

Conclusiones

Al inicio de la investigación realizada para este documento eran muy claros algunos puntos en concreto: el interés por abundar sobre el tema de didáctica de la poesía y la falta de información. Dentro de los planes que se formulaban para orientarse en cuestiones del tipo didáctica de la poesía no contaba – personalmente lo afirmo– tanto con directrices teóricas y procedimentales como con expectativas sobre el futuro de la investigación. No obstante, ahora que me posiciono desde el otro lado de esas primeras fronteras debo señalar los aciertos y las aproximaciones que oportunamente se fueron construyendo para dar una dimensión más formal al proyecto que una vez fueron sólo ideas dispersas.

Los logros encontrados en este trabajo fueron vertebrados originalmente por dudas, la cuestión sobre indagar en las características adecuadas de las estrategias didácticas para el despliegue de las competencias comunicativas del área de español en alumnos de 14 a 15 años de nivel educativo secundaria, tercer año, rindió finalmente fruto. Uno que da pie a muchas investigaciones más que profundicen y amplíen los criterios arrojados durante la investigación.

Si bien es cierto las pocas directrices construidas nos refieren a su vez hacia un panorama mucho más amplio. Las características propias del proceso constructivista de la educación y, por qué no, de la comunidad de indagación aclaran como un punto imprescindible la conformación de conocimientos cimentados sobre aspectos normativos y prácticos como clave para el abordaje general de la competencia comunicativa, a la vez que, en lo amplio que resulta ésta, se señala así mismo conocer la naturaleza de la comunicación general por lo que se propone el trabajo sistemático sobre la actuación lingüística, sin olvidar la escritura, atendiendo además las necesidades comunicativas con las que los alumnos ingresan al aula de tercer grado de secundaria y sus intereses.

Concretamente la presente investigación enuncia como elementos esenciales de las características de las estrategias didácticas las propias que se enmarcan en la competencia comunicativa, los procesos de construcción e

indagación del conocimiento y las estrategias didácticas para el trabajo con lírica. Reflexiona además sobre los elementos básicos constituyentes de la comunicación que son, en este caso del trabajo con poesía, componentes de tipo lingüístico, literario y sus competencias más específicas como la competencia métrica, rítmica, etc. Paralelamente se enfoca la investigación –y a manera de complemento– en una visión ecléctica que coadyuve a la edificación de un aparato teórico y metodológico emanado desde diversas fuentes, ya que en el proceso que es la enseñanza-aprendizaje incide una pluralidad de factores con los que didácticamente el docente ha de enfrentarse, y es a partir de ellos que se vuelve necesaria la indagación en una variedad de conocimientos para hacer óptima la experiencia de aprendizaje.

Finalmente es en el campo de la didáctica donde lo ya abordado encuentra su acomodamiento, puesto que se han de resumir concretamente las bases que permitan el acceso hacia la aplicación práctica y, más aún, al desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos, las cuales brinden autonomía al estudiante tanto frente a un texto como frente a una situación en la que se requieran destrezas para comunicarse efectivamente en el plano, social, cultural y afectivo.

Ahora bien, con respecto a elementos más específicos del trabajo desarrollado, se pueden subrayar conclusiones de acuerdo a cada uno. Tocante a la identificación de técnicas didácticas deficientes y sus efectos en el desarrollo de las competencias comunicativas en alumnos de tercer nivel de secundaria se rastrean los parámetros óptimos para el trabajo con poesía y el despliegue de las competencias comunicativas en contraposición con los encontrados en planes de estudio 2011. A la par de que, tomando como ejes los elementos rastreados de las técnicas didácticas oportunas para el desenvolvimiento de destrezas comunicativas se pueden detectar fácilmente las deficiencias teóricas, metodológicas y prácticas en el aula de clases.

Respecto de la segunda meta consistente en proponer tácticas encaminadas al desarrollo y la aplicación de estrategias didácticas adecuadas para reforzar las

competencias en el área de español en tercer año de secundaria, se localizan las orientaciones que abundan en la pertinencia sobre el trabajo con poesía en sus aspectos formales como manera de acceder a lo que la obra crea, por lo que los ejercicios con modelos formales de análisis con sus respectivas variaciones, según la situación dentro del aula, es un aspecto obligatorio que forma parte de la metodología de trabajo didáctica con poesía. Así mismo se hace énfasis en el uso de tácticas lectoras y por tanto de maneras de lectura que contribuyan al desarrollo de habilidades comunicativas en el alumno a partir del texto.

Sumariamente se puede afirmar que el trabajo realizado, asentado sobre bases firmes tanto teórica como didácticamente, fue satisfactorio en lo que al cumplimiento de los objetivos establecidos y de la pregunta vertebradora respecta. No obstante, no resulta favorable la conformidad con lo que este proyecto presenta puesto que limita la visión crítica que, manejada de la mejor manera posible, hace fructífera la continuación con aportes del mismo tipo. Conjuntamente y haciendo eco de los logros construidos habrá que tomar en cuenta los aspectos que verdaderamente sean relevantes en su dimensión teórica y práctica, resaltarlos y darles continuidad. El objetivo en el área de español siempre será el mismo; dotar de libertad intelectual al individuo mediante el despliegue de destrezas que le permitan entender y ser entendido a lo largo de su vida.

Referencias

Capdevila i Castells (2005). Experiencia estética y hermenéutica: un dialogo entre Immanuel Kant y Hans- Robert Jauss. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Carretero Mario. *Constructivismo y educación*. Primera re-impresión. Paidós. Buenos Aires, Argentina 2011.

Cassany Daniel. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. España 2006.

De Aguiar e Silva V. *Competencia lingüística y competencia literaria: sobre la posibilidad de una poética generativa*. Editorial Gredos. Madrid, España 1980.

Eagleton Terry. *Cómo leer un poema*. Akal. Madrid 2007.

Eco Umberto. *La estructura ausente*. Tercera edición. Editorial Lumen. España 1986.

Gallardo Álvarez I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. [Revista electrónica]. Recuperado el 31 de agosto de 2016 de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44717910014.pdf>

Gomez-Villalba Ballesteros E. (1993). Didáctica de la poesía en educación primaria [Revista electrónica] Recuperado el 31 de agosto de 2016 de www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/04.pdf

González Cisternas V J., Ortega Guzmán A. A. (2013). *Género Lírico: concepciones hacia una didáctica de la comprensión y posibilidad creativa de experimentar la poesía como condición para la proyección ulterior de la visión del mundo*. Tesis de Licenciatura. Universidad academia de humanismo cristiano.

González Landa. (1990). Transposición de textos literarios a otros códigos semióticos en la Didáctica. *Didáctica. Lengua y Literatura* [Revista electrónica] Recuperado el 11 de enero del 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=906185>

- Lázaro Carreter F., Correa Calderón E. *Cómo se comenta un texto literario*. Séptima re-impresión. Publicaciones Cultural. México 1994.
- Lomas Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen II. Paidós. Barcelona 1999.
- Lotman Yuri. *Estructura del texto artístico*. Segunda edición. Istmo. España 1982.
- Lozano Lucero. *Didáctica de la lengua española y de la literatura*. Libris Editores S.A de C.V. México 2003.
- Luján Atienza A. L. *Cómo se comenta un poema. Primera re-impresión*. Editorial Síntesis. España 2000.
- Mendoza Fillola A. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. PEARSON EDUCACIÓN. Madrid, España 2003.
- Oliveras Elena. *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*. EMECE. Buenos Aires 2007.
- Roegiers Xavier (2000). SABERES, CAPACIDADES Y COMPETENCIAS EN LA ESCUELA: UNA BÚSQUEDA DE SENTIDO. INNOVACIÓN EDUCATIVA [Revista electrónica] Recuperado el 29 de enero del 2018 de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/Diplomatura/CsyTecnologia2016/Encuentro2/LECTURA%20Roegiers%20saberes-capacidades-competencias.pdf>
- SEP. *Programas de estudio 2011: guía para el maestro. Educación básica secundaria*. SEP. México 2011.
- Splitter J. Laurence, Sharp M. Ann. *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Manantial. Buenos Aires 1996.
- Tatarkiewicz Wladislaw. *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Sexta edición. Editorial Tecnos. Madrid, España 1997.
- Trigo Cutiño J. M. (1988). Notas sobre didáctica de la poesía y la recitación: Una propuesta metodológica para la E.G.B. [Revista electrónica] Recuperado el 31 de

agosto de 2016 de

cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce11/cauce_11_011.pdf

Vattimo Gianni (compilador). *Filosofía y poesía: dos aproximaciones a la verdad*.

Primera edición. Editorial Gedisa. Barcelona, España 1999.

Zambrano María. *Filosofía y poesía*. Cuarte edición. Fondo de Cultura Económica.

México 1996.