



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

De la glosa al verso. La didáctica de la Escritura Creativa en la enseñanza del género poético en Educación Media Superior

Trabajo escrito

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta

Augusto Carlos Nieves Sánchez

Dirigido por:

Dr. Marco Aurelio Ángel Lara

Marco Aurelio Ángel Lara
Presidente

Jaime Magos Guerrero
Secretario

Gabriel Manuel Enríquez Hernández
Vocal

Riccardo Pace
Suplente

Francisco de Jesús Ángeles Cerón
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Mayo 2023
México.



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



De la glosa al verso: La didáctica de la Escritura
Creativa en la enseñanza del género poético en
Educación Media Superior

por

Augusto Carlos Nieves Sánchez

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: LLMAC-220792

Agradecimientos

La culminación del presente proyecto representa el cierre de una etapa en mi desarrollo académico y personal. Me gusta pensar que mi historia se escribe en tanto que forma parte de otras historias que me complementan; en otros términos, no podría hablar de un tiempo, esfuerzo y dedicación propios sin tener en cuenta aquellos que me fueron concedidos por los demás. Así como el trabajo, el mérito también es compartido. Quisiera agradecer, en primer término, a mi familia, que tuvo la paciencia y empatía para abrigarme con calidez durante y después de las largas horas que debí ausentarme. También a mis amistades, quienes, a pesar de las distancias y el tiempo, siempre han estado ahí. Y no puedo olvidarme de la relación con mis compañeros durante mi estancia en el posgrado. Los sentimientos compartidos de estrés y cansancio, pero también de tranquilidad y alegría construyeron una amistad que sirvió de apoyo y cobijo en los momentos de mayor incertidumbre.

Mención especial merece mi director de tesis, el Dr. Marco Ángel, quien se ocupó de orientarme y ofrecerme su continuo apoyo aún en las situaciones más complicadas. Así mismo, quisiera reconocer la atención y los cuidados concedidos por mi comité lector, conformado por el Dr. Jaime Magos Guerrero, el Dr. Gabriel Enríquez Hernández, el Dr. Riccardo Pace y el Dr. Francisco de Jesús Ángeles Cerón. Es para mí un gran honor haber contado con la supervisión de cada uno de ellos y agradezco profundamente su tutelaje y compañía durante la escritura de estas páginas.

También me gustaría agradecer a la Universidad Autónoma de Querétaro que me ha acogido durante más de una década como auténtica *alma máter*; primero durante mis estudios de bachillerato, después, durante mi formación en la Licenciatura en Estudios Literarios y, ahora, en los estudios de posgrado. Fue en sus recintos en donde se gestó el interés por los estudios superiores, y en ella se animó el deseo de convertirme en profesionista de la educación. Por último, debo agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) que se ha ocupado de brindar el apoyo económico necesario para mi desempeño como estudiante e investigador durante este periodo formativo.

Resumen

La atención concedida al lector por diversas disciplinas, desde la psicología cognitiva a las teorías de la recepción, ha privilegiado un enfoque en el desarrollo de competencias lectoras por parte de la didáctica de la literatura. En este sentido, la aproximación al texto literario ha prevalecido como actividad receptiva de interpretación y análisis. Es así como gran parte de las propuestas educativas publicadas en las últimas décadas apuestan por el objetivo de forjar «lectores competentes» capaces de desentrañar el significado de cualquier texto estético o literario. Sin embargo, la concepción fragmentaria del discurso literario ha resultado en una serie de contenidos teórico-conceptuales ajenos a las experiencias del estudiante e irrelevantes de acuerdo a sus intereses. El objetivo central de este documento consiste en la articulación de un modelo de enseñanza de la literatura en el género de poesía que considere actividades de comprensión del texto y actividades de producción a partir del texto acorde a las necesidades del estudiante como agente activo de la construcción del conocimiento. A este propósito se recurre a un enfoque cualitativo que retoma las teorías del constructivismo en torno a los procesos de aprendizaje y a una concepción práctico-procedimental del poema para la formulación de un modelo de lectura y escritura creativa en poesía. Posteriormente, se desarrolla una intervención educativa a nivel Medio Superior en una institución pública, a fin de evaluar el grado de eficiencia del modelo propuesto y llevar a cabo las modificaciones pertinentes para su óptimo funcionamiento. Se concluye señalando el potencial de la escritura creativa como estrategia didáctica, la importancia de una adecuada gestión de unidades de aprendizaje y la necesidad de regresar la palabra a los estudiantes en aras de una formación integral capaz de propiciar un diálogo con el saber. Por último, ante el paulatino abandono de la Literatura como parte de los programas de estudio en Educación Media Superior, se propone una formación interdisciplinar que haga de la literatura una serie de contenidos transversales abocados a fortalecer cada espacio curricular: una verdadera didáctica literaria acorde a las necesidades de la realidad educativa.

Palabras clave: Escritura Creativa, Poesía, Didáctica Literaria, Educación, Literatura.

Abstract

The attention granted to the reader by various disciplines, from cognitive psychology to reception theories, has privileged a focus on the development of reading competencies by the didactics of literature. In this sense, the approach to the literary text has prevailed as a receptive activity of interpretation and analysis. This is how a large part of the educational proposals published in recent decades are committed to the objective of forging «competent readers» capable of unraveling the meaning of any aesthetic or literary text. However, the fragmentary conception of the literary discourse has resulted in a series of theoretical-conceptual contents far from the student's experiences and irrelevant according to their interests. The central objective of this document consists in the articulation of a teaching model of literature in the poetry genre that considers text comprehension activities and production activities from the text according to the needs of the student as an active agent in the construction of knowledge. For this purpose, a qualitative approach is used that takes up the theories of constructivism around learning processes and a practical-procedural conception of the poem for the formulation of a model of reading and creative writing in poetry. Subsequently, an educational intervention is developed at the Upper Secondary level in a public institution, in order to evaluate the degree of efficiency of the proposed model and carry out the pertinent modifications for its optimal functioning. It concludes by pointing out the potential of creative writing as a didactic strategy, the importance of adequate management of learning units and the need to return the floor to students for the sake of an integral formation capable of promoting a dialogue with the knowledge. Finally, given the gradual abandonment of Literature as part of the study programs in Upper Secondary Education, an interdisciplinary training is proposed that makes literature a series of transversal contents aimed at strengthening each curricular space: a true literary didactics according to the needs of the educational reality.

Keywords: Creative Writing, Poetry, Literary Didactics, Education, Literature.

INDICE

Introducción	6
Capítulo I. La educación literaria y el género de poesía	18
1.1 La «educación literaria»; reformulación conceptual de la didáctica de la literatura.....	19
1.1.1 Hacia un nuevo enfoque didáctico de la literatura.....	24
1.2 Acerca de la didáctica de la poesía.....	27
1.2.1 Problemas en la enseñanza del género poético y propuestas de tratamiento	28
1.3 La Escritura Creativa como forma de aproximación a lo literario	34
1.3.1 La Escritura Creativa como disciplina académica.....	35
1.3.2 Prácticas comunes de producción escritural en la educación literaria..	37
1.3.3 La construcción de un método	39
Recapitulación	41
Capítulo II. De la comprensión lectora a la Escritura Creativa y otras formas de crear en el aula	44
2.1 La lectura como acto creativo. Aproximaciones a un modelo de lectura poética.....	46
2.1.1 La comprensión lectora como construcción de sentido.....	46
2.1.2 La lectura como acto creativo.....	51
2.1.3 La escritura creativa como estrategia de comprensión lectora.	54
2.2 Aproximaciones al género de poesía.....	58
2.2.1 Sobre las dificultades de una concepción teórica	59
2.2.2 Hacia conocimiento práctico-procedimental del poema.....	62
Recapitulación	70
Capítulo III. Modelo de Intervención Educativa	74
3.1 Análisis de necesidades	77
3.1.1 Contextualización curricular.....	78
3.1.2 Cuestionario diagnóstico	89
3.1.3 Observación de grupo de trabajo	98
3.1.4 Organización y selección de necesidades	101
3.2 Planteamiento de objetivos.....	102
3.2.1 Objetivos generales, particulares y específicos	102
3.3 Planeación.....	103

3.3.1	Introducción	104
3.3.2	Competencias	105
3.3.3	Metodología	106
3.4	Organización de unidades didácticas.....	108
3.4.1	Unidad Didáctica 1 - Todos tenemos algo que decir	110
3.4.2	Unidad Didáctica 2 - Imagen	114
3.4.3	Unidad Didáctica 3 - Ritmo	117
3.4.4	Unidad Didáctica 4 - Significado	121
3.5	Control.....	124
	Resultados y conclusiones	130
	Conclusiones	135
	Bibliografía	141
	Apéndice	147
1.	Comunicado paro estudiantil.....	147
2.	Convocatoria.....	148
3.	Cuestionario diagnóstico	149
4.	Consentimiento informado	152
5.	Cuestionario de evaluación.....	154
6.	Material de lectura.....	156
6.1	Unidad didáctica 1. Todos tenemos algo que decir.	156
6.2	Unidad didáctica 2. Imagen	157
6.3	Unidad didáctica 3. Ritmo	158
6.4	Unidad didáctica 4. Significado.....	160
7.	Evidencias de actividades en clase	164
7.1	Unidad didáctica 1. Todos tenemos algo que decir.	164
7.2	Unidad didáctica 2. Imagen	165
7.3	Unidad didáctica 3 Ritmo	166
7.4	Unidad didáctica 4 significado	167

Introducción

Durante la primera mitad del siglo XX escribía Durkheim «el que reflexiona sobre la educación no se encuentra frente a una tabla rasa sobre la que se puede edificar lo que se quiere sino a realidades existentes que no puede crear, ni desunir, ni transformar a voluntad».¹ Para el sociólogo francés no era posible pensar en una educación distinguida por los calificativos de «ideal», «inamovible» y «perfecta», pues el transcurso de la historia había dejado en evidencia su carácter dinámico. Así, el propio término «educación» ha ido adoptando diferentes enfoques con respecto a diversas épocas y culturas; v.g. la formación educativa propiciada en la Antigua Roma respondía a aspiraciones, objetivos e intereses muy diversos a los procurados durante la Edad Media, y aún más distantes a los propuestos a mediados del siglo XX. El conjunto de criterios y normas que han respondido a los objetivos planteados por la educación en esa diversidad de circunstancias, permite esbozar una aproximación al concepto en donde la formación del individuo siempre se ve influida de forma determinante por las necesidades de la sociedad en que se inscribe. Siguiendo el pensamiento de Durkheim, el problema de la educación tiene raíces en la interacción social entre un ser humano y otro. Es la sociedad en su conjunto y cada medio social en particular los que determinan ese ideal de enseñanza. Se aspira, pues, a la formación de ese *ser social* que es todo individuo, y a la instrucción en los conocimientos, habilidades y actitudes más propicios para enfrentarse a los problemas de su realidad. Desde esta perspectiva, la educación evidencia su importancia en tanto que ilumina y orienta el presente y provenir de toda sociedad. Y en virtud de su carácter social, se avisa el gran interés que ésta abriga por las humanidades.

Resulta conveniente retomar el cuestionamiento del autor de *Educación y sociología* (1922) para examinarlo a la luz de las preocupaciones de la educación en nuestra sociedad, aún en albores del siglo XXI. ¿Qué significa en nuestros tiempos la formación de ese «ser social»? ¿cuáles son las necesidades específicas de nuestra época?, ¿qué modelo de individuo tenemos como objetivo y cuál realmente estamos forjando? A este propósito conviene señalar que la realidad

¹ Émile Durkheim, *Educación y sociología* (Barcelona: Península, 2003), 57.

social de las últimas décadas ha sido principalmente caracterizada por un incesante crecimiento industrial y desarrollo tecnológico. El ser humano se ve cada vez más inmerso en un entorno digital que le demanda nuevas capacidades y destrezas cognitivas, bajo la amenaza implícita de la obsolescencia. Los planes de estudio a nivel medio y medio-superior en nuestro país priorizan las disciplinas científicas y tecnológicas en interés del porvenir laboral de sus estudiantes, pues el paradigma de las ciencias exactas como eje cardinal de nuestra sociedad es garante de su máximo desarrollo. En una realidad que parece más menesterosa de profesionales de las ciencias que de humanistas, ¿cuál es la función de la literatura?, ¿en qué estriba el interés por procurar su difusión y enseñanza?, ¿qué significado adquiere en la formación del individuo, del ser social, del ser humano?

A finales del siglo XX, Edgar Morin se ocupa de reflexionar sobre la situación de la sociedad ante el porvenir y sobre los problemas a los que habría de enfrentarse la educación del futuro. El filósofo francés parte de una crítica al paradigma simplificador de la ciencia cimentado en la reducción-disyunción de los valores del mundo que ha «empobrecido enriqueciendo, destruido creando»,² debido a su incapacidad de entender la magnitud de los problemas que asolan a la sociedad, dando origen a una antinomia entre el conocimiento racional y la realidad. En este sentido, señala que los paradigmas de pensamiento predicados por la educación tradicional han sido incapaces de percibir las implicaciones de aquellos problemas que parten de la diversidad del mundo; su contexto, su carácter global, multidimensional y complejo.³ Las instituciones educativas han errado constantemente en el intento de racionalizar el saber, desligando el conocimiento de la realidad a la que responde. De esta manera, el ideal de progreso auspiciado por los avances tecnológicos de nuestro tiempo ha generado toda suerte de problemáticas, ya sea de tipo ambiental, económico, político o social, debido a la incapacidad de asumir la interdependencia de los organismos que articulan la

² Edgar Morin, *Los siete saberes para la educación del futuro*, trad. Mercedes Vallejo-Gómez (Santillana, 1999), 20.

³ Véase Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, trad. Marcelo Pakman (Barcelona: Gedisa, 2005). En esta obra, el autor parte de la teoría de sistemas para formular una epistemología que asume al sujeto y objeto como dos nociones abiertas e interrelacionadas, con lo cual, el entendimiento de los fenómenos sólo es posible desde un pensamiento que procura toda su complejidad sin ningún tipo de reducciones.

realidad. Frente a un futuro que pronostica el agravamiento de estas variables, Morín presenta la necesidad de una educación que aspire a una inteligencia general con la capacidad de asimilar y crear conocimientos pertinentes de acuerdo a los problemas del mundo. Todo ello a partir de un pensamiento capaz de asumir la realidad en toda su «complejidad».

En el interés de propiciar una inteligencia capaz de entender los fenómenos de la realidad en todas sus causas, componentes, e implicaciones, resulta necesario propiciar un pensamiento abarcativo que tenga en consideración las relaciones del ser humano con sus semejantes y con el propio mundo que le rodea. El concepto de *humanitas* basta por sí mismo para perderse en todo tipo de indagaciones filológicas. Por ahora es suficiente con recordar la concepción grecolatina, en donde una *humanitas moral* no sólo concierne al «hombre erudito», sino al «hombre común». Recordemos que una educación integral en la *paideia* consistía en una educación tanto en el conocimiento como en las disciplinas de las pasiones. De tal manera, el conocimiento engarza al entendimiento —juicios—, a la sensibilidad —los sentidos perceptuales— y a la razón —facultades del conocimiento—. ⁴ Hacia el siglo XX y XXI existe una reivindicación del humanismo, «tal es el deseo, que además de la erudición —el conocimiento—, también la libertad, la solidaridad, la dignidad de la vida humana, entre otras virtudes, tanto morales como intelectuales, sean la partida hacia un Humanismo más humano; donde lo creativo-estético y literario, además de lo científico y tecnológico, así como lo económico, tracen el horizonte hacia una vida humana dignificada». ⁵ Hacia este nuevo humanismo, no abstracto ni teórico sino cimentado en la vida del hombre histórico, se le podría reconocer como marco de acción de los estudios literarios.

El arte y las humanidades son inherentes a toda sociedad que es consciente de su pasado e identidad; refieren un interés universal por la subjetividad de la condición humana. La función de los estudios literarios radica en su capacidad para indagar en realidades socioculturales muy distantes, como en aquellas que existen sólo en potencia. Tal ejercicio de extrañamiento y reconocimiento permite entender

⁴ Véase José Reyes Gonzáles Flores «La función de la literatura en el mundo globalizado», *Sincronía*, 69, (2016): 282-303.

⁵ Gonzáles Flores, *La función de la literatura en el mundo globalizado*, 288.

todas las posibilidades de la dimensión humana. Al situarse en ese «como sí» de la simulación producida por la obra literaria, el individuo accede a una nueva concepción del mundo, en donde su realidad sociocultural permanece en contraste y, al mismo tiempo, se ve cuestionada de continuo. Al final, resulta sorprendente que el individuo sea capaz de llevar a cabo procesos de asimilación, interpretación y crítica de los contenidos culturales de la realidad en que habita, a partir de las situaciones y acontecimientos ficticios proporcionados por la literatura. Como disciplina artística y humanista la literatura permite participar de un diálogo cultural en donde se revela la diversidad del hombre en sus diferentes circunstancias, ya sean políticas, económicas, religiosas, sociales; al mismo tiempo que suscita una conciencia crítica, propicia virtudes y habilidades de entendimiento y comunicación con el otro. La literatura, se ofrece, pues, como un medio de exploración del mundo y como una potencial vía de transformación de la realidad. Ante las problemáticas que asedian los tiempos venideros resulta necesaria la revaloración de los estudios humanísticos como eje fundamental de toda educación integral en interés de procurar el desarrollo social e individual del ser humano.

La enseñanza de los estudios literarios como área de reflexión académica preocupada por el desarrollo de una didáctica y pedagogía de la literatura es una disciplina muy reciente. Si bien, el estudio de la literatura es una práctica que se ha llevado a cabo desde tiempos remotos, el desarrollo de un modelo de enseñanza que articule las particularidades del objeto de estudio, las competencias de los estudiantes y las técnicas y estrategias más adecuadas para su formación, es un interés que apenas está ofreciendo sus primeros frutos. A este propósito cabe señalar que la interacción que surge entre el «qué enseñar» y el «cómo enseñar» suele complejizar la situación, pues si bien la literatura como disciplina de estudio es una misma, la perspectiva que se asume ante ella puede ser variable. Es decir, la propuesta educativa resulta diversa en función de los conocimientos, habilidades o actitudes que se busque formar en el estudiante a partir de la literatura. La coherencia que debería existir entre esos objetivos y la manera en que se trabaja para su consecución es cuestionable, tratándose del panorama educativo actual. Ello bien podría deberse a un desfase de intereses producto de una particular forma de entender la relación del conocimiento con la realidad; su utilidad de acuerdo a las

categorías en que se inscribe. En este sentido, ¿qué es lo que ocurre en el caso específico de la literatura?, ¿por qué suele ser tan difícil demostrar su utilidad práctica?, ¿en qué estriba su aparente indiferencia ante la realidad?

Una de las representaciones más arraigadas en el imaginario popular en torno a la literatura, reside en la concepción del bibliotecario como una especie de guardián, cuya principal labor consiste en custodiar, proteger, o defender el conocimiento resguardado en los libros. Durante muchos años y hasta hace tan sólo unas décadas era prevalente un entendimiento de las artes y humanidades como disciplinas cuya investigación y estudio estaban abocados a preservar y transmitir, de una generación a otra, el baluarte acumulado por los tiempos pasados. Uno de los resultados ha sido un conjunto de creencias, prácticas y actitudes que asumen el conocimiento como una llama que hay que proteger del viento y «otros peligros», y a la educación como el proceso ceremonioso mediante el cual se trasmite ese sempiterno fuego. Desde esta perspectiva adquiere sentido aquella labor del bibliófilo de «proteger» o «defender» el conocimiento, pues el ideal máximo consiste en conservar la llama intacta, pura y original.⁶ Lo cierto es que esta particular forma de concebir la relación entre el ser humano y sus saberes sobre el mundo, ha influido de forma determinante en los vínculos trazados por las sociedades y el papel asignado a las instituciones educativas. La perspectiva que se conserva en torno a estos personajes resulta muy significativa en tanto que permite entrever, por un lado, el carácter hermético y elitista que la sociedad atribuye al acceso al conocimiento, pero también la naturaleza de las relaciones que el académico o estudioso actual de la literatura parece entablar con aquellos discursos contenidos en los libros.

Recordando a Durkheim, la educación tiene como propósito responder a las necesidades de la realidad social. El conocimiento, su enseñanza y su aprendizaje

⁶ Véase Campo Elías Burgos, «La lógica de la investigación científica. Segunda parte», *La Lámpara de Diógenes*, 12, núm. 22-23 (2011): 22-23. Si bien, en las áreas de las ciencias exactas esto no se expresa con tal notoriedad debido al principio de refutabilidad que matiza la constante superación de las teorías que explican la realidad, lo cierto es que en las ciencias humanas es más difícil hablar de *superación* de las ideas, debido a la subjetividad que entraña el conocimiento del ser humano. Prueba de ello es que a día de hoy se sigan estudiando y debatiendo autores y obras de toda situación geográfica o temporal, sin importar cuán vigente se estime su pensamiento.

no pueden ser entendidos como elementos inamovibles al interior de una sociedad caracterizada por el dinamismo. La consagración del conocimiento en las artes y las humanidades propia de contextos históricos específicos, ha resultado en una serie de prácticas educativas que se encuentran orientadas hacia un saber desvinculado de las exigencias de la realidad actual. La formación tradicional en torno a la enseñanza de la literatura procura un enfoque parcial en lo que respecta a la comprensión de los elementos que integran el fenómeno literario: la visión fragmentada de la disciplina deviene en un conjunto de saberes aislados y totalmente ajenos a las experiencias de vida de los estudiantes. El entendimiento del saber literario (y el conocimiento en general) como un legado cuya integridad debe ser conservada y transmitida, lleva a una educación cimentada en un proceso de enseñanza centrado en habilidades y saberes destinados a cumplir con esos objetivos⁷. Sin embargo, conviene preguntarse sobre la manera en que este tipo de conocimiento tan limitado, en lo que respecta a la formación literaria, responde a las exigencias que presenta la educación en nuestra sociedad.

En los últimos años las instituciones académicas han experimentado grandes dificultades para justificar la relevancia social de los estudios literarios y otras disciplinas en la formación de los estudiantes. Ello es entendible en tanto que la preparación ofrecida por estas áreas continúa favoreciendo el modelo antes citado. Educar en la literatura sin revisar la obsolescencia de ciertos ideales educativos es laborar sobre premisas de trabajo diseñadas para responder a necesidades de otra época, y no a aquellas que aquejan a nuestra sociedad en específico⁸. El equivalente

⁷ A este propósito resulta conveniente señalar que, ante la distinción de una educación orientada hacia la preservación y transmisión del conocimiento y otra que tiene como propósito la generación o construcción de nuevos saberes, no es nuestro propósito sugerir la superioridad de una frente a la otra. Consideramos, más bien, que la educación actual tiende a priorizar, de manera perjudicial, la primera perspectiva sobre la segunda, lo cual no resulta del todo coherente ante la realidad de nuestra época.

⁸ Conviene recordar que a partir de la Reforma protestante en el siglo XVI la enseñanza de la literatura se centra en la memorización de textos eclesiásticos, descuidando por completo el análisis y la comprensión de los mismos. Esto es entendible si se toma en cuenta el nivel de analfabetismo de la época y la necesidad de formar hombres que comunicaran y difundieran este tipo de textos, habiendo una formación específica para los lectores especializados. Por otro lado, en el siglo XIX, la literatura se constituye como esencia cultural de las nacionalidades a partir del paradigma positivista del historicismo. En medio de los cambios políticos y sociales que caracterizaron esa época resulta comprensible la urgencia por unificar al país mediante las historias que dotaban de un pasado a su nación. En resumen, cada sociedad asume un entendimiento de la literatura y de la

sería la capacitación de serenos en una ciudad iluminada por energía eléctrica. Por un lado, la ausencia de una cultura que reconoce y da importancia a las necesidades lingüísticas (comunicativas, intelectuales, axiológicas, entre otras) de la sociedad en su conjunto, y, por el otro, la desarticulación entre la teoría y la práctica educativa que resulta en un continuo desfase de sus objetivos y métodos, ha ido deteriorando poco a poco la importancia de la formación humanística en los planes de estudio de todos los niveles educativos. Resulta, pues, necesario, comenzar a plantear el estudio de la literatura como algo más que la lectura especializada y el análisis minucioso de los discursos. Conviene desacralizar el conocimiento en virtud de la necesidad de formar estudiantes dispuestos a dialogar con el saber, y no eruditos que recelan de su sapiencia.

El paso de un paradigma educativo cimentado en la «preservación y transmisión» del conocimiento literario a uno que se articula como «construcción» del mismo, implica situar al estudiante como protagonista del proceso educativo. Las categorías de «recepción» y «producción» de conocimiento pueden entenderse, a nivel epistemológico, como nociones que van en un sólo sentido; constituyen un ciclo de continuo diálogo en el que ambas partes articulan un mismo proceso. Así, el aprendizaje consiste en la elaboración del conocimiento a partir de los constructos facilitados por la mediación docente, implica un ejercicio de selección y organización de contenidos a partir de la experiencia para incorporarlos a los saberes previos, es decir, hay una donación de sentido por parte del estudiante que permite estructurar el conocimiento. A este propósito, la enseñanza conlleva una constante reformulación metodológica en virtud del dinamismo del discente; más que «comunicar» su objetivo es «sugerir», «incitar», «provocar», de ahí la hermandad entre la literatura y la educación. El proceso educativo se entiende, desde esta perspectiva, como un constante enfrentamiento con el objeto que se pretende conocer; un diálogo entre la conciencia del aprendiz y la realidad del mundo que habita.

educación a partir de sus necesidades específicas. Véase, Teresa Colomer, «La evolución de la enseñanza literaria.» *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, vol. 8, (1996): 127-171.

El modelo de estudiante que se requiere para cumplir con las necesidades específicas de nuestra época, debe responder al interés fundamental de ser capaz de entablar un diálogo con el conocimiento. Resulta necesario educar generaciones en las competencias necesarias para enfrentarse a la complejidad de los problemas que asolan el siglo XXI; es decir, individuos que no sólo sean depositarios del saber sino que tengan la capacidad de cuestionar y transgredir dicho conocimiento para aplicarlo en situaciones de su realidad cotidiana. Una educación que se articula en torno a la idea de la enseñanza y el aprendizaje como *construcción* del saber, debe establecerse a partir de objetivos que contemplen un proceso de aprendizaje en cada una de sus categorías. De acuerdo a la jerarquía de Bloom: «conocimiento», «comprensión», «aplicación», «análisis», «síntesis», «evaluación» y «creación», son componentes de un sistema interdependiente que requiere de un funcionamiento coordinado de cada una de sus partes.⁹ De esta manera, el proceso de aprendizaje se centra en el estudiante y en sus capacidades de recepción, asimilación, interpretación y creación de saberes nuevos, sean conocimientos, actitudes o habilidades¹⁰. La situación ideal del proceso educativo se articula, así, de acuerdo a los requerimientos a nivel individual y social del estudiante, para que éste sea capaz de participar activamente de la realidad que le circunda.

Situar al estudiante como protagonista del proceso educativo implica apartarse del paradigma con respecto a la «transmisión y adquisición» del conocimiento. El presente proyecto de investigación tiene como propósito principal articular un enfoque de enseñanza de la literatura que explore una aproximación de carácter productiva (escritural) al texto literario. De manera más específica, se pretende un conocimiento en el género de poesía que contemple actividades de comprensión del texto y actividades de producción a partir del texto acorde a las necesidades del estudiante como agente activo de la construcción del conocimiento.

⁹ Véase Benjamin Bloom, *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*, 10° ed., (Buenos Aires: El Ateneo, 1990). La organización de los objetivos educativos que propone este argumento es tomada de la taxonomía del dominio cognoscitivo propuesta por Benjamin Bloom.

¹⁰ Véase Jacques Delors, «Los cuatro pilares de la educación» en *La educación encierra un tesoro*. (México: UNESCO, 1996), 89-103. El autor señala la necesidad de aprender a *conocer*, aprender a *hacer*, aprender a *ser* y aprender a *vivir juntos* como los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI.

A este propósito, el carácter lúdico de la poesía permite pensar en la escritura creativa como un ejercicio epistemológico regulado por procedimientos y objetivos específicos, que hacen de la literatura un objeto de estudio verdaderamente dinámico y concerniente a las experiencias de vida del estudiante. La propuesta de una forma de entendimiento que asume el texto desde su perspectiva interna (generativa) es capaz contribuir significativamente en el despliegue eficaz de los procesos de comprensión lectora. De esta manera, el texto literario deja de ser percibido como un objeto distante, cuyo acceso se encuentra reservado a un reducido grupo de personas, y pasa a entenderse como un discurso capaz de comunicar lo más entrañable de la naturaleza humana. La escritura creativa en poesía como enfoque complementario de la enseñanza de la literatura, responde a la necesidad de regresar la palabra a los estudiantes y hacerlos verdaderamente protagonistas de su aprendizaje.

El interés por abordar el género de poesía desde la didáctica de la escritura creativa responde a diversas consideraciones. En virtud de las peculiaridades que hacen del lenguaje poético un discurso excepcional, antepuesto a aquellos géneros cuyos usos lingüísticos no distan de forma tan radical del uso cotidiano, la poesía ha adquirido un carácter aurático. La mitificación del genio artístico propiciado por el imaginario popular ha contribuido a sembrar una serie de prejuicios en torno a la poesía como objeto puramente estético, inaccesible desde las experiencias del estudiante. Este conjunto de elementos ha contribuido a obstaculizar de manera significativa la enseñanza de la literatura en general, pues el texto literario se presenta como un discurso que se resiste al abordaje desde un enfoque académico. El resultado es la escasa presencia del género en programas de estudio de todos los niveles educativos. No obstante, además de las consideraciones que hacen de la poesía un discurso que reúne muchos de los problemas en la enseñanza de la literatura en general, conviene señalar el potencial lúdico de su constitución poética. La misma particularidad que hace del lenguaje poético un caso excepcional por su alto nivel de subjetividad, permite una aproximación diferente al análisis lingüístico predominante en el ámbito especializado, y abre nuevas posibilidades para su abordaje en el aula. Es por ello que resulta necesario proponer estrategias orientadas

a construir un andamiaje entre las experiencias de vida e intereses de los estudiantes y las experiencias estéticas de la poesía.

Debido a las particularidades del tema de estudio, a saber, la confluencia entre literatura y didáctica que se encuentra encauzada en una doble vertiente, teórica y práctica, el proceso a seguir ha procurado contemplar ambas perspectivas. Así, durante la primera parte del presente documento se ha procurado una aproximación teórica o especulativa a partir de los antecedentes del tema de estudio. Los primeros capítulos se dedican a establecer un panorama general de la enseñanza de la literatura y a reflexionar en torno a las problemáticas que se han planteado con respecto a la enseñanza específica de poesía. Ante estas observaciones, se analiza las propuestas que se han elaborado como respuesta ante dichos problemas y se comenta la pertinencia de la Escritura Creativa como forma de aproximación a lo literario. Más adelante se esboza una aproximación al género poético que pretende ofrecer una serie de elementos atendibles desde la didáctica de la literatura; es decir, se busca un conocimiento tangible del poema, aplicable a las situaciones y conocimientos prácticos de los estudiantes. Hacia el final se proponen una serie de consideraciones en torno a un modelo de lectura de poesía que a su vez sea capaz de ofrecer las pautas requeridas para formular un modelo de escritura creativa en poesía. Se concluye esta primera parte señalando las bondades de la escritura creativa como estrategia de comprensión lectora, y por tanto, como componente invaluable de un modelo integral de enseñanza literaria.

Durante la segunda parte del proyecto se llevó a cabo un proceso de intervención sobre un grupo específico de estudiantes a nivel medio-superior. Las actividades llevadas a cabo se estructuraron bajo la forma del taller extracurricular y el proceso se dividió en dos fases, cada una con un público diferente. Así, “Los viajes inmóviles. Taller de Lectura y Escritura Creativa” se constituyó como una propuesta al público estudiantil para acercarse a la literatura desde un enfoque integral. El objetivo principal fue llevar a la práctica las técnicas y estrategias propuestas para la aproximación a la poesía desde la lectura y la escritura creativa. Los resultados obtenidos en relación a la eficacia de las actividades planeadas permitieron llevar a cabo modificaciones al programa del taller, de manera que

durante la segunda fase fue posible evaluar los cambios realizados, a fin de obtener una versión más eficaz de cada una de las estrategias y ejercicios. Debido a las particularidades de la investigación cualitativa conviene señalar esta fase como parte de un proceso constante de confrontación y reformulación de los postulados obtenidos. A partir de este procedimiento fue posible comprobar o refutar las ideas previamente concebidas desde la documentación y reflexión bibliográfica. El contacto directo con la realidad educativa y la puesta a prueba de los conocimientos obtenidos se estableció como el método más eficaz para validar la pertinencia y el desarrollo del proyecto.

El interés de proponer a la escritura creativa como forma de aproximación al texto literario responde a la necesidad de fortalecer el componente productivo/creativo de la metodología de enseñanza en Educación Media Superior. Si bien, es cierto que la educación literaria tiende a considerar como medio de entrenamiento y evaluación la escritura crítica, conviene señalar las cualidades de la escritura creativa ante esta intención; al constituirse como un discurso que no se encuentra sujeto a las normativas de la glosa o el comentario de la obra literaria, la escritura creativa se asume como protagonista del proceso de producción de conocimiento. Las palabras e ideas ajenas que el estudiante conoce en los textos literarios, pasan a ser entendidos como modelos de un trabajo escritural que atiende sus propios intereses y necesidades comunicativas. A este propósito, el género de poesía resulta muy conveniente tanto por su brevedad como por su potencial lúdico; además, su tratamiento permite confrontar de manera directa varios de los problemas que la enseñanza de cualquier género literario presenta, pero que resultan más tangibles y claros en el caso de la poesía. De esta manera, atendemos no solo a la enseñanza de un género sino potencialmente a la resolución de una serie de problemáticas que se experimentan en cualquier aula ante la enseñanza de la literatura. En este sentido, el conocimiento que persiguen las siguientes páginas es de carácter práctico, en tanto que pretende ofrecer un modelo de trabajo para el docente interesado en la materia. Ante la necesidad de responder a las exigencias de una sociedad en constante movimiento, es de capital importancia una educación que sea capaz de formar estudiantes con la destreza de dialogar con el conocimiento; frente una realidad cada vez más compleja resulta necesario un saber

que trascienda los límites de lo ya conocido y se aventure en la construcción de nuevos horizontes.

Capítulo I. La educación literaria y el género de poesía

La literatura, más densa y más elocuente que la vida cotidiana, pero no radicalmente diferente, amplía nuestro universo, nos invita a imaginar otras maneras de concebirlo y de organizarlo. Todos nos conformamos a partir de lo que nos ofrecen otras personas: al principio nuestros padres, y luego los que nos rodean. La literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y por lo tanto nos enriquece infinitamente. Nos ofrece sensaciones insustituibles que hacen que el mundo real tenga más sentido y sea más hermoso. No sólo no es un simple divertimento, una distracción reservada a las personas cultas, sino que permite que todos respondamos mejor a nuestra vocación de seres humanos.¹¹

Desde la antigüedad, con el inicio de la palabra, el arte de comunicar historias se sitúa como la primera forma de enseñar. En sus orígenes, la poesía cumple una función histórica y mítica; al revelar los acontecimientos pasados, intuir las razones del presente y especular los misterios del futuro constituye los pilares sobre los que se articula la identidad del hombre y de los pueblos. La enseñanza de la poesía justifica así su pertinencia —y la gran importancia del poeta como figura iluminada— en los tiempos más remotos. Sin embargo, queda claro que el espacio y la función concedida tanto a la poesía como al poeta, han ido cambiando con respecto a cada época histórica.¹² Al interés desmedido por las historias que entrañaban realidades distantes en espacio y tiempo parece sucederle una apatía incomprensible, semejante a aquella que viste al hombre cuyo lugar privilegiado en la sociedad por su capacidad de acceder al discurso escrito es cosa del pasado. Tal parece que la importancia concedida al discurso literario se ha visto mermada por las circunstancias de la realidad de nuestra época, o al menos esa es la impresión que despiertan las generaciones más jóvenes. Ante el silencio que suele provocar el cuestionamiento «¿para qué sirve la literatura?», la intención de enseñar la disciplina se ve igualmente socavada. El interés por propiciar un conocimiento vasto en los estudios literarios tiende a señalarse como una actividad desencajada de los requerimientos reales de la sociedad. Desde esta perspectiva enseñar poesía

¹¹ Tzvetan Todorov, *La literatura en peligro*, trad. Noemí Sobregués (Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2017), 17.

¹² Véase José María Castellet. *La hora del lector*. (Barcelona: Seix Barral, 1957) Lo cierto es que la figura del «autor» en relación a la escritura del texto es una concepción moderna. A este propósito resulta sumamente interesante la relación entre autor, texto y lector que se ha establecido como parte del fenómeno literario a través del tiempo. La lógica de su interdependencia señala que la modificación de las funciones de uno de sus elementos implica que los demás se vean alterados.

es restar el tiempo que el estudiante posee para dedicarse al estudio de disciplinas de mayor importancia, y tal ha sido la afectación provocada por esta idea que en la actualidad resulta raro ver al género poético como parte de los contenidos de estudio en Educación Media.

Quizá lo más conveniente sea retroceder un poco, revisar el argumento antes citado, tomarlo entre los dedos y observarlo a contraluz: la literatura no es más — ni menos— que un medio para comunicar «algo más». Si esto es cierto, quizá el problema no sea propiamente la literatura, sino el enfoque que la educación ha adoptado en los últimos tiempos. El presente capítulo tiene como propósito plantear la situación actual con respecto a la enseñanza de la poesía. Se parte de un breve recorrido histórico para explicar el origen y evolución de la didáctica de la literatura, sus principales conflictos y reformulaciones, así como la forma en que se ha consolidado como disciplina académica de acuerdo a los problemas de su contexto social. Posteriormente se indaga en las particularidades de una didáctica de la poesía en interés de abordar el tratamiento específico del género en el nivel Medio Superior; sus principales problemáticas y las propuestas que se han ensayado para su solución. Hacia el final se presenta a la Escritura Creativa como disciplina académica emergente en nuestro país y se propone una didáctica que recupere los conocimientos práctico-procedimentales de la escritura en el entendimiento de los contenidos poéticos. Se termina concluyendo la necesidad de proponer un método de aproximación crítico-creativo hacia el discurso literario a fin de subsanar las carencias presentes en la formación tradicional en torno a los estudios literarios. De manera general se procura ofrecer al lector un contexto global sobre la situación de la materia de estudio y avistar los caminos que se habrán de recorrer en los capítulos posteriores.

1.1 La «educación literaria»; reformulación conceptual de la didáctica de la literatura

Resulta ilustrativo pensar diversas funciones sociales o laborales que el ser humano ha desempeñado a lo largo de la historia; algunas de estas ocupaciones han surgido ante la necesidad de su época, otras han tenido que reinventarse en su constante necesidad de actualización, varias más se han dividido al especializarse en sus

respectivas áreas y un buen número de ellas se han visto forzadas a desaparecer por completo. A pesar de estas consideraciones la educación y la profesión del docente parecen ser fundamentos inamovibles de toda época y sociedad, destinados a no agotar nunca su determinante influencia; más aún, pareciera que su existencia se prolonga a través de los tiempos; siempre habrá alguien deseoso de aprender y otro dispuesto a enseñar. Sin embargo, las situaciones específicas que rodean al ejercicio docente y a la enseñanza en general siempre están en constante cambio. La educación se encuentra estrechamente condicionada por una serie de interrogantes que suelen estar vinculadas a las necesidades específicas de su tiempo, ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar? Si bien, la profesión permanece, los medios y objetivos que persigue son diferentes. Después de todo, se trata de una disciplina en constante evolución a fin de procurar satisfacer las necesidades de la sociedad. El surgimiento de una didáctica y pedagogía de los estudios literarios es tardío; se origina en la didáctica de la enseñanza de lenguas, pero no es sino hasta tiempo después cuando se consolida. A partir de la década de los 80 el término de «enseñanza de la literatura», se ve relegado en favor de una «educación literaria». Muchas de las transformaciones en la didáctica de la literatura de las últimas décadas pueden ser entendidas a partir de dicha renovación conceptual. Conocer los motivos y circunstancias en que se gestaron estos cambios, permite asumir una perspectiva general de los propósitos de la educación de nuestra época y con ello entender el contexto de acción en que se desarrollan las nuevas propuestas educativas. Conviene, pues, repasar brevemente este proceso de transición.

1.1.1 Panorama histórico de la enseñanza literaria

De acuerdo a los propósitos educativos, la enseñanza de la literatura se ha vestido de diferentes enfoques en virtud de aquello que se pretende instruir a partir de su conocimiento. En otras palabras, el texto literario constituye un medio para la adquisición de determinados saberes, habilidades o actitudes de acuerdo a los intereses de la institución o sociedad. Así, desde finales de la Edad Media y hasta el siglo XV, la enseñanza literaria consistía en el estudio de la retórica como arte del discurso, a partir de los textos sagrados y de la antigüedad clásica. Las prácticas académicas estaban centradas en la imitación de sus obras modelo bajo la intención

de ejercitarse en su reproducción y aplicación. El estudio de la literatura era entendido como el aprendizaje de la expresión discursiva.¹³ De esta manera, la formación literaria, centrada en los dominios de la *inventio*, la *dispositio*, la *elocutio*, la *memoria* y la *pronunciatio*, se encontraba orientada a preparar para actividades profesionales como la escritura del sermón eclesiástico, el discurso público, y otras prácticas desempeñadas por notarios y escribientes. Nos encontramos, pues, ante una serie de objetivos centrados en habilidades específicas para desempeñar un cargo laboral en donde las exigencias comunicativas son de alto nivel.

A partir de la Reforma protestante en el siglo XVI, la literatura pasa a ser una actividad centrada en el ejercicio de la lectura. Esta forma de aproximación buscaba la exclusiva «memorización» de textos eclesiásticos descuidando por completo el análisis y la comprensión de los mismos, debido a que se consideraba que la interpretación y explicación de los textos estaba reservada a los sermones religiosos. La enseñanza de la literatura era entendida como un conjunto de prácticas abocadas a la posesión del texto,¹⁴ y su orientación, estrictamente religiosa, consideraba perniciosa la lectura de romances, novelas y otros géneros semejantes. En lo que respecta a la concepción de una didáctica de la lengua y literatura, en este momento sólo es posible hablar de una primera instancia, ocupada en el tratamiento de problemas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y aún de forma muy implícita, pues no es sino hasta la segunda mitad del siglo XX que la denominación «didáctica de las lenguas» comienza a emplearse con cierta frecuencia.¹⁵ A este propósito cabe recordar la discusión planteada inicialmente entre una sociedad abocada a la preservación y transmisión del conocimiento y la necesidad de transgredir los límites que esta perspectiva implica. La memorización del texto no es una práctica negativa, sino que responde a circunstancias y objetivos muy específicos; en este caso, la transmisión de un texto cuyo sentido debe permanecer inalterable.

¹³ Teresa Colomer, «La evolución de la enseñanza literaria.» *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 8, (1996): 127-171. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>

¹⁴ Colomer, *La evolución de la enseñanza literaria*, 127-171.

¹⁵ Josep Ballester, *La formación lectora y literaria*, (Barcelona: Graó, 2015), 13.

Durante el siglo XVIII comienza a generalizarse la escuela de masas y con ello, inicia la alfabetización progresiva de la población. Hacia el siglo XIX, en medio de los cambios políticos y culturales, la literatura se constituyó como esencia cultural de las nacionalidades. El establecimiento de un sistema educativo generalizado y obligatorio, orientó la función de la enseñanza de la literatura a la creación de una conciencia e identidad nacional.¹⁶ De esta manera, a la lectura como memorización reverencial con fines morales sucedió una enseñanza de la literatura basada en el paradigma positivista del historicismo,¹⁷ con lo cual, la obra literaria era entendida en función de los datos biográficos del autor, la corriente estética en que se inscribía, las particularidades más sobresalientes del género; todo ello teniendo como trasfondo su situación geográfica y temporal. A propósito de ello, señala Colomer¹⁸ que este modelo de enseñanza en la literatura; a partir de la lectura de obras completas, antologías de fragmentos literarios nacionales y el posterior ejercicio de comentario o explicación, ha constituido la práctica de la enseñanza literaria, entendida como acceso a la cultura, desde mediados del siglo XIX hasta la década de los setenta del siglo XX. En lo que respecta al desarrollo de una didáctica de la disciplina en cuestión, este periodo es considerado como la «etapa precientífica»¹⁹ o el «momento predidáctico»²⁰ de la enseñanza de la lengua y la literatura, debido a que, a pesar de no existir aún un planteamiento claro de la disciplina, comienzan a ensayarse algunos intentos de superar el concepto de educación vertebrado en el conocimiento del sistema lingüístico y de la historia de la literatura.

A partir de la década de los setenta los cambios teóricos en las disciplinas de referencia habrán de suscitar una profunda crisis en la disciplina en cuestión. Con el surgimiento de la teoría literaria moderna, a partir de las premisas del formalismo ruso y del Círculo de Praga, el estructuralismo propició la ruptura con la enseñanza de la historia literaria. Las actas del Congreso de Cérisy-La Salle de

¹⁶ Colomer, *La evolución de la enseñanza literaria*, 127-171.

¹⁷ Ballester, *La formación lectora y literaria*, 17.

¹⁸ Colomer, *La evolución de la enseñanza literaria*, 127-171.

¹⁹ Ballester, *La formación lectora y literaria*, 17.

²⁰ Antonio Mendoza Fillola y Francisco J. Cantero. «Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos», en *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (Madrid: Pearson/Prentice Hall, 2003), 6.

1969, dirigido por Todorov y Doubronski, son consideradas un punto de referencia emblemático en el proceso que llevó a un modelo didáctico sustentado en la indagación interpretativa del texto.²¹ A la exposición de datos y juicios de valor sobre la obra, sucedió el análisis científico de los mecanismos internos del texto literario, lo cual terminó por separar la formación lingüística de la lectura literaria. A partir de ese momento los estudios literarios han cobrado una influencia determinante en los contenidos, métodos y objetivos de la formación literaria. Desde la reflexión sociológica suscitada por la investigación teórica francesa, pasando por el rescate de la retórica en el análisis de la función poética del lenguaje, hasta el análisis literario desde la semiótica, que a su vez, deviene en las teorías de la recepción de la Escuela de Constanza; la teoría literaria, en su búsqueda por una definición del fenómeno literario, ha influido directamente sobre los planteamientos didácticos de la literatura.

Si bien, autores como Mendoza,²² consideran este cambio de enfoque como el origen del distanciamiento de las orientaciones tradicionalistas-historicistas y formalistas-estructuralistas, Ballester²³ y Colomer²⁴ se han mostrado más reacios ante el reiterado interés por el traspaso de los objetivos de la teoría literaria al área disciplinar de la didáctica de la literatura, ésta última autora comenta al respecto:

Si desde los planteamientos lingüístico-semánticos el texto literario se convirtió en una isla formal que intentaba dar cuenta de su “literariedad”, desde la perspectiva histórico-sociológica se le convirtió en un documento al servicio de la descripción histórica, lingüística, socioeconómica, etc. que intentó englobar la literatura en la historia social de la cultura. La obra literaria pasó a ser explicada, pues, desde los factores externos que habían condicionado su producción o bien fue reducida a un mero ejemplo de las características sociohistóricas que pretendían describirse.²⁵

²¹ Teresa Colomer, «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación» en *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, coord. por Carlos Lomas (Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori, 1996), 123-142. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725>

²² Antonio Mendoza Fillola, *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. (Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008), <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>.

²³ Ballester, *La formación lectora y literaria*, 59.

²⁴ Colomer, *La evolución de la enseñanza literaria*, 127-171.

²⁵ Colomer, *La evolución de la enseñanza literaria*, 127-171.

Esta breve revisión del panorama histórico de la enseñanza de la literatura, hace posible advertir que desde los primeros esbozos de una didáctica de la disciplina, se ha procurado recuperar la obra literaria de paradigmas que no hace sino asignar al texto una función mediática entre el fenómeno —histórico, social, psicológico o lingüístico— y el estudiante o investigador en turno. Esto equivaldría a situar la importancia de la obra artística fuera de su concepción como artefacto literario y a negar las posibilidades de su aplicación didáctica como parte de la formación integral del ser humano. A un nivel práctico, supone la reducción de la obra literaria a una serie de contenidos que el estudiante debe consultar a fin de extraer un dato específico que compete a un razonamiento que muchas veces es diferente al planteado por el texto: a la lectura literaria sucede una lectura enciclopédica. Resulta, pues, necesario, vindicar un medio de aproximación al texto cimentado en su autosuficiencia y que, consecuentemente, permita justificar por sí mismo su valor estético y formativo.

1.1.1 Hacia un nuevo enfoque didáctico de la literatura

En los últimos años el interés hacia la literatura como disciplina de enseñanza ha disminuido de manera considerable, tanto en la planeación de programas de estudio a nivel básico y medio, como en la investigación académica a nivel superior. De acuerdo con Ballester,²⁶ la razón principal reside en el tratamiento del fenómeno literario en los programas educativos; a saber, la común subordinación de la literatura a contenidos lingüísticos, que no hace sino desvirtuar la apreciación personal de los motivos estéticos y lúdicos del texto literario. Asimismo, comenta el autor que la prevalencia de procedimientos didácticos fundamentados en un aprendizaje historicista, impide la participación creativa e interesada del lector/receptor. Por último, la segmentación de contenidos literarios en unidades de aprendizaje aisladas no permite vincular las diversas literaturas coexistentes en la realidad de un contexto determinado. Para María Alzate,²⁷ la distinción entre una didáctica de la literatura de orden comunicativo que subordina la enseñanza de la

²⁶ Ballester, *La formación lectora y literaria*, 8.

²⁷ María V. Alzate Piedrahita, «Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin.» en *Revista de Ciencias Humanas*, vol. 23, (2000), <https://www.academia.edu/24674436>

literatura al conocimiento explícito y práctica cada vez más precisas de las técnicas de la lectura y la escritura de la lengua (literatura como medio); y una didáctica de la literatura que privilegia el goce estético y el valor por sí mismo del texto literario (literatura como fin), resume o sintetiza la tensión existente en el campo de la didáctica entre el qué enseñar y el cómo enseñar.

La sustitución del término «enseñanza de la literatura» por el de «educación literaria», representa el retorno a la «afirmación del valor epistemológico de la literatura, a su capacidad cognoscitiva de interpretación de la realidad y de construcción sociocultural del individuo»²⁸ que le permite acceder e interpretar el pensamiento cultural. A partir de la evolución de la teoría literaria con respecto al interés de la concepción del texto literario como un fenómeno comunicativo de su producción y recepción, la enseñanza centrada en el análisis del discurso literario se ha visto enriquecida por el componente sociocultural del lector, y desplazó a segundo término la reflexión teórica. La orientación comunicativa del acto poético permite, al mismo tiempo, retomar algunos de los valores del pasado con respecto a la enseñanza de la literatura, al mismo tiempo que sugiere nuevas estrategias didácticas. La implicación del lector en el acto comunicativo, traducido en los procesos de comprensión y construcción del pensamiento cultural se constituye, de esta manera, como un elemento clave de la educación literaria. El cambio de enfoque, ahora basado en el aprendizaje del discente, se caracteriza por la asunción de la diversidad del corpus literario y de la multiplicidad de prácticas educativas. En palabras de Mendoza Fillola:

La educación Literaria (educación *en y para* la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario, teniendo en cuenta que: a) la literatura es un *conjunto de producciones artísticas* que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones es un reflejo del devenir del grupo cultural; b) las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados (aunque no siempre exclusivos ni específicos) usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según estructuras de géneros; y c) el proceso de percepción del significado de un texto literario no es

²⁸ Colomer, *La evolución de la enseñanza literaria*, 127-171.

una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo.²⁹

De esta manera, la literatura, en cuanto a su acepción como fenómeno comunicativo, permite pensar la formación literaria en torno a sus fundamentos básicos: el emisor (autor), el mensaje (texto) y el receptor (público lector). Ballester destaca que «la evolución histórica de la enseñanza de la literatura nos desvela un trayecto basado en planteamientos centrados en los dos primeros componentes, no obstante, en los últimos años la atención ha oscilado hacia el eje metodológico del lector».³⁰ A partir del protagonismo del receptor, la didáctica de la literatura se ha orientado a la búsqueda de modelos dirigidos a crear lectores y productores de textos competentes, de ahí la variedad, en los últimos años, de procedimientos y estrategias de todo tipo bajo la voluntad de acercarse al horizonte de expectativas de la juventud.

Además de las áreas relativas al fortalecimiento de competencias lectoras de comprensión del texto y de la programación de aprendizajes, destacan aquellas concernientes al acceso directo al texto literario. A propósito de ello, Colomer³¹ ha señalado algunas de las principales líneas de la renovación didáctica resultante de este cambio de enfoque: 1) La lectura literaria; el objetivo de la lectura se orientó hacia el placer del texto, lo cual supuso recuperar la recepción directa y no mediada de las obras. La experiencia personal y subjetiva resulta de suma importancia en cuanto que procura conectar de forma emotiva con su receptor. 2) La interpretación oral de los textos literarios; orientada a la vivencia de la literatura como actividad social compartida con los demás. Y, 3) La escritura literaria; el énfasis en el placer del texto implica una perspectiva generativa en donde el ejercicio de la lengua como instrumento permite un contacto lúdico, que resalta su potencial estético y comunicativo. La introducción de la escritura creativa en la literatura se justifica «en su capacidad de permitir tocar la realidad de la lengua, acceder a su reverso y, en definitiva, de construir un placer constituido por la experiencia y el

²⁹ Mendoza Fillola, *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora literaria*.

³⁰ Josep Ballester y Noelia Ibarra Rius, «La poesía en la educación lectora y literaria.» en *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. 72, (2016): 9.

³¹ Colomer, *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*, 123-142.

conocimiento».³² De esta manera, el interés por regresar la palabra al estudiante se convierte como idea central de la renovación propuesta por la Educación literaria.

1.2 Acerca de la didáctica de la poesía

Siguiendo la línea del modelo de «educación literaria» que ha ido cobrando protagonismo desde los años ochenta, Ballester e Ibarra³³ señalan la necesidad de reconocer la importancia capital del género poético en la formación del alumnado. Ello en virtud de los valores que hacen de la poesía «una valiosa opción en la que se fusionan el valor formativo para poder aprehender, interpretar y entender la realidad, con la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias diversas y una de las experiencias más plenas: el placer estético».³⁴ Asimismo, para estos autores la lectura y la escritura de textos poéticos debería trascender las fronteras de las materias lingüísticas y literarias, para ser incluidas en el contexto más amplio y complejo de la educación integral del ser humano. Ahora bien, la mayor parte de los estudios al respecto se ocupa de ensayar estrategias para solventar problemas a propósito de la enseñanza de la poesía, que residen en las particularidades mismas del género. Esto debido a la naturaleza del lenguaje poético frente a otras formas de expresión, como la narrativa; la poesía a menudo emplea un léxico, una sintaxis excepcional que hace de su comprensión verbal la causa principal de su dificultad. De ahí el motivo de la abundancia de publicaciones que proponen su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera. A propósito de ello Aldrich³⁵ destaca la conveniencia del género en cuanto que permite observar una amplia gama de características formales en un texto breve, lo cual hace que las dificultades léxicas y sintácticas de la enseñanza del E/LE sean fácilmente abordables. Conviene, pues, repasar algunos de los principales problemas en lo que respecta a la enseñanza de la poesía y las estrategias ensayadas para su solución.

³² Colomer, *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*, 123-142.

³³ Ballester e Ibarra, *La poesía en la educación lectora y literaria*, 9.

³⁴ Ballester e Ibarra, *La poesía en la educación lectora y literaria*, 9.

³⁵ Mark C. Aldrich, «En torno a la poesía en la enseñanza del español: Unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla» en *Actas Congresos de ASELE, Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Vol. X, (1999): 60-61.

1.2.1 Problemas en la enseñanza del género poético y propuestas de tratamiento

La enseñanza del género poético en la educación media y media-superior es un problema de gran complejidad, que atañe a diferentes aspectos de su práctica, tanto propios de la misma configuración del género, como referentes al tratamiento metodológico en las aulas. Procurando esquematizar las principales dificultades, se ofrecen a continuación algunos de los criterios más relevantes.

1. La escasa presencia del género poético en el ámbito académico. La enseñanza de la literatura en las instituciones académicas suele priorizar la narrativa sobre otros géneros como la poesía o el teatro; ello podría explicarse en virtud de la amenidad de las formas narrativas prosaicas para despertar el interés del alumnado, en contraposición con el léxico y la sintaxis excepcionales propias del lenguaje poético.³⁶ A propósito de ello Aldrich³⁷ señala que el desplazamiento de la poesía hacia los márgenes de la cultura, siendo ello evidente en que la gran mayoría de estudiantes relacionan el género como algo extremadamente difícil e inaccesible, es preocupante en tanto que podría ser entendido como un indicio del deterioro de las habilidades verbales de la sociedad en su conjunto
2. La aproximación al género desde presupuestos lingüísticos-historicistas. El acercamiento tradicional a la poesía desde la erudición filológica ha sido un método poco fructífero en la educación literaria. Ortega comenta la necesidad de ensayar nuevas estrategias que vayan más allá de aproximaciones historicistas y formalistas y busquen favorecer un acceso fluido al disfrute del texto poético.³⁸ En la misma línea Ruiz comenta que «el discurso crítico y la enseñanza de la literatura han desistido de una de sus funciones básicas: la formación de lectores, la educación del gusto en la lectura. Nuestra Filología ha vivido, al menos las tres últimas décadas,

³⁶ Esperanza Ortega, «La enseñanza de la poesía; una tarea imposible» en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 21, (1999) <https://www.grao.com/es>

³⁷ Aldrich, *En torno a la poesía en la enseñanza del español: Unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla*, 59.

³⁸ Ortega, *La enseñanza de la poesía; una tarea imposible*.

totalmente alucinada con la Teoría, hasta el punto de provocar más debates dichas teorías que las propias obras literarias». ³⁹ El resultado de este empeño se manifiesta en el conocimiento enciclopédico y en el comentario/análisis de textos a partir de referencias de títulos, lo que reduce la obra literaria a «datos sobre la síntesis argumental, con la correspondiente enumeración de abstractos rasgos descriptivos del estilo y con sucintas alusiones a la valoración que el autor y la obra han merecido en el contexto del sistema cultural». ⁴⁰ Todo esto no hace sino alejar a los estudiantes de la experiencia literaria que entraña la lectura directa del texto.

3. El prejuicio romántico de la literatura en general. La mitificación de la creación artística por parte del imaginario popular, en la que el genio poético da origen a una obra incuestionable e inaccesible lleva, de manera inevitable, a la consideración, por parte de algunos alumnos, de que la poesía debe desligarse de todo intento de aproximación de carácter académico, en favor de un acercamiento personal, directo y, por tanto, subjetivo. ⁴¹ La literatura y las actividades ligadas a su espacio de desarrollo asumen un estatus elitista que establece distancia entre las experiencias de vida del estudiante y las realidades presentadas en la obra literaria; aún más, el acceso a la expresión poética es considerado como privilegio de unas pocas mentes dotadas de capacidades innatas. Esta serie de prejuicios no es exclusiva del género poético, sino que suele extenderse a la totalidad de la disciplina, siendo en muchos casos, perjudicial para su enseñanza y aprendizaje.
4. La consideración exclusiva del poema como objeto estético, en detrimento de su potencial educativo. Este problema puede ser considerado como consecuencia del anterior, a la obra producida por un genio artístico se le niega toda utilidad que interfiera con su función exclusivamente estética.

³⁹ José F. Ruiz Casanova, «Canon y teaching anthologies: En torno a la enseñanza de la poesía y la pervivencia de ambas» en *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 18, (2009): 116.

⁴⁰ Mendoza Fillola, A. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*.

⁴¹ Aldrich, *En torno a la poesía en la enseñanza del español: Unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla*, 60.

Ballester e Ibarra⁴² señalan la naturaleza histórica de este prejuicio, remitiendo a la doble finalidad horaciana, *aut prodesse aut delectare* que atribuye a la poesía una doble función: pedagógica y de placer. Con el paso del tiempo, el valor estético de la literatura habrá de cobrar autonomía hasta llegar a desvincularse por completo de sus posibilidades prácticas, concepción fácilmente apreciable en la herencia del Romanticismo, sacrificando, de esta manera, la comunicación poética en nombre de la libertad del arte y la poesía.

5. La necesidad de una revisión y definición del canon. En aras de una perfecta simbiosis entre teoría y praxis capaz de conciliar los contenidos con las necesidades formativas de los estudiantes, resulta necesario abandonar el corpus tradicional en la aproximación al género poético. Ballester e Ibarra problematizan la consolidación de un canon que responda a las necesidades de la educación literaria con respecto a la formación de los lectores del siglo XXI. Señalan la importancia de abogar por «un canon como un corpus dinámico, revisable y adaptable, siempre adecuado a los intereses de los destinatarios».⁴³ En este sentido se sugiere un corpus amplio y diverso que incluye tanto obras de la literatura clásica como aquellos más próximos al alumno en tiempo y contexto. Resulta de gran importancia optar por obras cercanas a las experiencias personales de los estudiantes a fin de superar los prejuicios iniciales que envuelven al género poético.

En las últimas décadas se han ensayado toda una serie de propuestas de aproximación a la poesía, que procuran, de una u otra forma, salvar las dificultades planteadas hasta el momento. Muchas de estas tentativas siguen senderos ya trazados por la investigación académica y procuran ahondar en aquellos recursos que parecen vislumbrar un método efectivo. Es posible, pues, distinguir esos caminos, de acuerdo a las particularidades de su innovación, en los siguientes grupos.

⁴² Ballester e Ibarra, *La poesía en la educación lectora y literaria*, 11.

⁴³ Ballester e Ibarra, *La poesía en la educación lectora y literaria*, 11.

1. Diversificación del corpus tradicional. Gran parte de las propuestas educativas abogan por las virtudes de determinados géneros literarios y su capacidad para relacionar sus temas fundamentales con los intereses de los estudiantes. Resultan especialmente recurrentes el género fantástico y la ciencia ficción, por la fuerte presencia de sus tópicos en medios de entretenimiento como el cine o los videojuegos. Bordons⁴⁴ considera que uno de los ejes clave para un enfoque renovador de la enseñanza de la poesía consiste en la diversidad, tanto en la selección de los textos, como en la forma de presentar los mismos, así como en las actividades desarrolladas en el aula, y en los espacios de trabajo e interacción con el género. Se trata, pues, de mostrar al descubierto que la literatura se ocupa de temas que están directamente relacionados con el horizonte de experiencias del estudiante; y el primer paso consiste en la selección de un corpus a fin de solventar los prejuicios y las resistencias más próximas.

2. Interdisciplinariedad/comparatismo en el tratamiento didáctico de la poesía. Ballester e Ibarra, se han ocupado de comentar las posibilidades que ofrece la sociedad actual, caracterizada por una gran diversidad de discursos (cine, publicidad, videojuegos, pintura, música) que dialogan entre sí y permiten una aproximación a la poesía mediante una interdisciplinariedad capaz de generar sinergias con los intereses de los alumnos. Señalan, además, que «la dimensión socializadora de la poesía cobra así plena vigencia, al vincular al estudiante con el colectivo sociocultural del que forma parte a través de la lectura de obras y discursos poéticos próximos»,⁴⁵ destacando, de esta manera, la necesaria inclusión del comparatismo en la didáctica de la poesía. A propósito de ello, comentan Bordons y Díaz-Plaja⁴⁶ que la Literatura Comparada ofrece una perspectiva capaz de fundamentar una metodología que integre los aspectos de creación de un hábito lector y el análisis del

⁴⁴ Glòria Bordons, et al. «Apuntes para la renovación de la enseñanza de la poesía» en Canon, *literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003), 387-396.

⁴⁵ Ballester e Ibarra, *La poesía en la educación lectora y literaria*, 14.

⁴⁶ Glòria Bordons y Ana Díaz-Plaja, «La literatura comparada: Propuestas de trabajo» en *Simposio «Didáctica de Lengua y Cultura»* (Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións, 1993), 327.

lenguaje literario desde una perspectiva histórica; al mismo tiempo este sendero evitaría, por un lado, que el enfoque lingüístico-literario termine dispersando la materia de estudio y, por el otro, que el enfoque historicista resulte en la acumulación desmesurada e inconexa de su aproximación. Ballester e Ibarra⁴⁷ secundan la afirmación con respecto a la óptica comparatista como medio para trascender la enseñanza literaria en torno a un único eje histórico-lingüístico.

3. Variación de los canales de transmisión poéticos. Otro de los paradigmas de la innovación educativa tiene que ver con el uso de tecnologías y la adopción de la era digital. En esta línea Bordons plantea, además de la interdisciplinariedad, la experimentalidad y la multimodalidad como ejes fundamentales en torno a los que debe formularse un enfoque que haga de la poesía una serie de contenidos accesibles a las experiencias de los estudiantes.⁴⁸ Al hablar de poesía experimental, la autora se refiere a la poesía visual, sonora, polipoesía, poesía acción, etc.; a una concepción no tradicional del poema escrito sobre papel mediante palabras. El recurso más evidente es la poesía visual, de la que destaca su capacidad para promover el diálogo e incentivar la creatividad. Por otro lado, la multimodalidad tiene que ver con el empleo de las herramientas digitales; su aplicación creativa a la experiencia de la poesía, en donde la lectura es sólo el primer paso de un proceso literario de asimilación, interpretación y creación.⁴⁹ La autora ofrece como ejemplo el videopoema como conjunción de los elementos visuales y sonoros a la construcción verbal. Uno de los atributos más

⁴⁷ Ballester e Ibarra, *La poesía en la educación lectora y literaria*, 14.

⁴⁸ Glòria Bordons, «Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción» en *EDETANIA*, 49, (2016): 56.

⁴⁹ A este propósito, cabe hacer mención de uno de los conceptos que ha cobrado cada vez mayor relevancia en el ámbito académico de los últimos años en virtud de su capacidad para explicar las relaciones entre el discurso narrativo y los medios de comunicación. Nos referimos a las «Narrativas Transmedia». De acuerdo con Carlos Scolari «las NT (narrativas transmedia) son una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)». Se trata de una expansión de la propia narrativa fuera de los límites discursivos impuestos originalmente. Es decir, un fenómeno mediante el cual una obra literaria influye en el público lector de tal manera que se ve ampliada a partir de diferentes medios, sean o no producto de su autor original. Véase Carlos A. Scolari, *Narrativa transmedia: cuando todos los medios cuentan* (España, Deusto, 2013), 24.

sobresalientes de estas propuestas reside en su capacidad para actualizar obras clásicas o canónicas.

4. Orientación hacia el carácter estético de la literatura. Bajo el interés de eludir los ejes histórico y lingüístico de la formación literaria, se ha procurado centrar la atención sobre el goce estético de la lectura. Ello involucra, de acuerdo a Gómez Toré, una reconfiguración radical de la forma de leer poesía que requiere «desaprender» una serie de hábitos y prejuicios que circundan el género. En sus propias palabras «desaprender a leer poesía es aprender a disfrutar de la música del poema, del ritmo, de la fusión entre razón y emoción que nos proporcionan los grandes poetas»⁵⁰ y no ya sólo procurar agotar el sentido del texto en un mensaje racional y preciso. En segunda instancia se señala el papel subsidiario que desempeña el arte y la literatura en los programas educativos: se leen poemas en clase con la intención de aprender historia de la literatura, cuando —en opinión del autor— se debería conocer la historia cultural para poder leer y disfrutar con la poesía, el arte y la narrativa. Desde esta perspectiva, se defiende la necesidad de una orientación educativa no lingüística-historiográfica, sino de carácter estético.

A estos cuatro caminos ya trazados por la indagación académica en materia de enseñanza, habría que añadir un último, aún poco explorado y en vías de desarrollo. La escritura creativa como disciplina de aplicación didáctica en la enseñanza del género poético parece ser una propuesta común, que incluso goza de cierta obviedad en la educación a nivel preescolar y primaria. En los primeros años de su formación los niños se acercan a la poesía a partir de su manifestación oral, mediante la canción, y a partir de ejercicios de escritura (dibujo en el caso de los más pequeños) que procuran hacer de la palabra un objeto de propiedades lúdicas. Sin embargo, conforme el infante accede a la educación media y media-superior, las actividades de escritura se ven relegadas a una función instrumental que permite evaluar las competencias comunicativas del discente. La poesía deja de ser

⁵⁰ José Luis Gómez Toré, «Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula?» en *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41, (2011): 116.

concebida en su concepción generativa —creativa— y pasa a ser entendida en virtud del eje histórico y lingüístico de la formación literaria. Si bien, muchas de las propuestas revisadas hasta ahora demuestran ser efectivas en cuanto a la consecución de sus objetivos, el modelo de la escritura creativa parece fungir como articulación procedimental de cada una de ellas. Es decir, el paradigma de la escritura creativa implica, necesariamente, la diversificación del corpus tradicional si se pretende escribir desde la actualidad del estudiante, la interdisciplinariedad y el comparatismo como materia prima del diálogo discursivo del escritor, la variación de los canales de transmisión poéticos al ser la escritura una forma alternativa de aproximarse al poema y la orientación hacia el carácter estético de la literatura en la producción artística de las propias ideas y sentimientos. Conviene, pues, revisar más detenidamente el vínculo entre la escritura creativa y la enseñanza de la literatura.

1.3 La Escritura Creativa como forma de aproximación a lo literario

La atención concedida al lector por diversas disciplinas, desde la psicología cognitiva a las teorías de la recepción, ha privilegiado el enfoque en el desarrollo de las competencias lectoras por parte de la didáctica de la literatura. En este sentido, la aproximación al texto literario ha prevalecido como actividad receptiva de interpretación y análisis. Es así como gran parte de las propuestas educativas publicadas en las últimas décadas apuestan por el objetivo de forjar «lectores competentes»; capaces de «desentrañar la plurisignificación de cualquier texto estético o literario».⁵¹ Sin embargo, conviene señalar que el fenómeno literario no se reduce a la recepción del texto mediante una lectura con mayor o menor grado de colaboración y un posterior ejercicio interpretativo, sino que constituye un amplio horizonte de acciones y actuantes que participan de la experiencia vitalicia de la literatura. De esta manera, el correlativo evidente y consecuente de todo acto de lectura es un proceso de escritura; y a la «competencia lectora» en aras de una educación literaria ideal, habría de corresponder el interés por el desarrollo de una «competencia escritural», puesto que dicotomizar estas actividades, que no son sino

⁵¹ Ballester, *La formación lectora y literaria*, 130.

parte de un mismo proceso,⁵² constituye uno de los errores más grandes de la práctica educativa.

1.3.1 La Escritura Creativa como disciplina académica

El origen de la escritura creativa como disciplina académica es relativamente reciente. Fraile Amador sugiere como precedentes dos tipos de discurso que asientan las bases de lo que posteriormente habrá de situarse en el género de los textos contemporáneos que versan sobre escritura creativa; a saber, la poética clásica y la crítica literaria.⁵³ Desde la *Poética* de Aristóteles en el s. IV a. de C. han existido estudios sobre las leyes o normas de la escritura literaria, pasando por el *Ars Poética* de Horacio hacia el siglo I a. de C. hasta *La poética o reglas de la poesía en general y de sus principales especies*, de Luzán en el siglo XVIII. Sin embargo, la mayor parte de los estudios de este género, hasta el siglo XIX, siguen la tradición abierta por Aristóteles. Esto supone que la obra literaria sea entendida como *mimesis* de la naturaleza, con lo cual, resulta imposible abordar la creación literaria si no es a partir de estructuras, temas y personajes considerados de acuerdo al objeto que se pretende imitar. La misma autora señala su asombro ante la particularidad del rumbo que toma la tradición aristotélica a principios del siglo XIX, en el renacimiento de la poética a manos del formalismo ruso, lo cual, lejos de centrar su estudio en la descripción del proceso creativo, habrá de dedicar sus esfuerzos a responder a la pregunta «qué es la literatura». Siguiendo el orden cronológico temporal, Amador sugiere que el primer autor que reclama la necesidad de una disciplina del arte de escribir fue Novalis en 1798, pero no es sino hasta 1846 cuando se ensaya el primer texto en esta materia: *Filosofía de la composición* de Edgar Allan Poe. A partir del texto del escritor estadounidense serán numerosos los trabajos orientados en este género discursivo, entre ellos *Consejos a jóvenes escritores* de Charles Baudelaire en 1846, *El arte de la ficción* de Henry James en 1884, *Ensayos sobre el arte de escribir* de Robert Louis Stevenson publicado entre 1881 y 1899, así como la *Correspondencia* de Flaubert entre 1887 y 1893.

⁵² Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, trad. Stella Mastrangelo, 2º ed., (Argentina, Siglo Veintiuno, 2008), 55.

⁵³ María del Pilar Fraile Amador, «Textos sobre escritura creativa: El origen de una disciplina» en *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 29, (2018): 381-382.

La Escritura Creativa como forma literaria legítima de investigación y de enseñanza fue introducida en Harvard desde 1880. Hacia 1970 la Universidad de East Anglia (UEA) inaugura la maestría en Escritura Creativa, aunque ya habían sido impartidos cursos informales a ese nivel desde los años sesenta. Posteriormente, en 1989, la UEA establece el doctorado en Escritura Crítica y Creativa, el primero del Reino Unido en su tipo. En los últimos años la disciplina se ha esparcido como programa educativo en cientos de universidades ya no sólo en la academia británica y a un nivel especializado; en Francia, Suecia y Alemania la escritura creativa no es sólo un asunto de instituciones privadas o talleres literarios, sino que forma parte de la oferta de materias que se estudian en las instituciones públicas de enseñanza, tanto en secundaria como en universidad, y que aparecen en los programas de estudios de los ministerios de educación.⁵⁴ Todo ello evidencia la consolidación de un arsenal metodológico perfeccionado durante décadas y orientado a satisfacer las necesidades de la enseñanza de la literatura en una concepción integral.

A pesar de la paulatina consolidación de la Escritura Creativa en varias universidades de Europa y Norteamérica, en nuestro país continúa siendo una disciplina que evita la discusión crítico-académica. El principal motivo se halla en la mitificación de la creación artística por parte del imaginario popular;⁵⁵ el escritor o poeta es concebido como un ser incomprendido y especial, dotado de capacidades innatas que le permiten escuchar a las musas para dar forma, en un lapso repentino de inspiración, a una obra de arte bella e incuestionable. Ello resulta en un sistema de creencias que niegan la posibilidad de aprender a escribir literatura, puesto que su práctica se entiende como producto de las capacidades intransferibles con las que el artista nace. En correspondencia, la enseñanza de la escritura creativa se ve representada como una actividad inútil, necia y destinada al fracaso. Estas circunstancias se ven reforzadas tanto por el ideario de algunos escritores que no son capaces de explicar su proceso creativo y caen en la mitificación del mismo,

⁵⁴ José Luis Corrales «Formación de profesorado en Creación Literaria: una necesidad» en *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28 (1992): 69.

⁵⁵ Marco A. Ángel, «¿O bohemio o galeote?: algunos fundamentos epistémicos de la escritura creativa» en *Recetas para el misterio. Ensayos de escritura creativa*, Barcelona, Anthropos, 2006): 11-12.

como por la ausencia de un modelo de aproximación a la literatura, que sea capaz de entender la obra desde su concepción escritural.

En el mundo hispánico no existe una tradición pedagógica de la enseñanza de la escritura creativa.⁵⁶ Asimismo, la gran mayoría de los textos publicados en revistas especializadas que incluyen en su nombre el término «escritura creativa» son trabajos académicos que abordan la disciplina desde una perspectiva mediática, en calidad de recurso metodológico (v.g. en el manejo del español y la adquisición de una lengua extranjera) sin cuestionarse nunca sobre los modelos, técnicas y estrategias del trabajo escritural.⁵⁷ A pesar de ello, los avances con respecto a la didáctica y pedagogía de la literatura hacen evidente la necesidad de un modelo de aproximación al texto literario que descentralice las prácticas de lectura e interpretación en su enseñanza. La perspectiva generativa del texto literario, que tiene como protagonista al lector-escritor, ofrece nuevas oportunidades de aplicación y desarrollo tanto para la escritura creativa, como para la didáctica de la literatura.

1.3.2 Prácticas comunes de producción escritural en la educación literaria

Como ya fue posible apreciar, la producción escritural como recurso metodológico en la enseñanza de la literatura no es ninguna novedad. Ya desde la enseñanza clásica de la retórica, la escritura constituía un ejercicio destinado a la adquisición de las estrategias discursivas mediante el ejercicio imitativo. Más tarde, la producción de textos que tratan el tema, significado y la forma, mediante el resumen, el comentario y la paráfrasis, entre otros; constituyen uno de los recursos más socorridos por la didáctica de la literatura. Sin embargo, debe advertirse que en estos casos la escritura se ve relegada a una función mediática que tiene como propósito el desarrollo de una competencia esencialmente comunicativa, a partir de la adquisición de contenidos lingüísticos. En este sentido, la escritura sirve al

⁵⁶ Si bien, es posible hablar de una larga tradición en lo que respecta al taller literario, conviene distinguir entre las particularidades de éste y el desarrollo académico de una didáctica y pedagogía de la Escritura Creativa.

⁵⁷ Véase *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. Ejemplar dedicado a la Escritura Creativa, 28, (1992). Hay excepciones importantes, por supuesto, pero más que plantear propuestas de trabajo, éstas se limitan a señalar el vacío crítico que existe al respecto.

docente para desarrollar y evaluar los conocimientos de la lengua y sus usos, relegando a segundo plano los contenidos exclusivamente literarios. Prueba de ello es que la gran mayoría de los textos publicados en revistas especializadas de habla hispana que incluyen en su nombre el término «escritura creativa» son trabajos académicos que abordan la disciplina desde una perspectiva mediática, en calidad de recurso metodológico para el dominio del español y la adquisición de lenguas extranjeras.

Ahora bien, con el cambio de paradigma hacia la década de los setenta, el discurso de innovación pedagógico-didáctico sustentado en la relación directa entre lector y texto, habrá de incursionar en el ejercicio de la escritura creativa con fines estético-literarios. Ello es especialmente apreciable en la enseñanza de la literatura a nivel primaria y secundaria, puesto que el carácter lúdico de la escritura permite vincular con mayor eficacia los contenidos del texto literario a la emotividad de los estudiantes. A propósito de estas innovaciones son varios los autores que consideran como determinante la influencia de la obra de Gianni Rodari, en especial de su *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias* (1983), en cuanto que, al desmitificar la creación literaria en la etapa infantil, abrió cauce a la exploración del potencial de la escritura creativa. La gran variedad de propuestas didácticas de las últimas décadas que se centran en una perspectiva generativa del texto literario es simplificada por Colomer⁵⁸ en tres tipos de técnicas, a saber:

A) Técnicas referidas a la manipulación de las obras con introducción de cambios en la estructura narrativa, en el punto de vista o en las coordenadas espacio-temporales, y a su reelaboración —a menudo paródica o de inversión de sentido.

B) Técnicas de producción de textos originales con la aplicación de estímulos para la creación tornados con frecuencia de las prácticas literarias vanguardistas: asociación libre, juegos de palabras, extrañamientos, etc.

C) Técnicas de creación textual a partir de modelos retóricos diversos: modalidades expresivas, cambios de género literario o descubrimiento/adopción de una estructura textual previamente fijada.

⁵⁸ Teresa Colomer, «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria» en *Comunicación, Lenguaje y Comunicación*, 9 (1991): 25.

Las categorías mencionadas anteriormente permiten reconocer algunas de las técnicas como parte del acervo común a los profesores de lengua y literatura. Sin embargo, se hace patente señalar que la labor del docente no se reduce a la aplicación mecánica de una serie de técnicas y ejercicios, sino que tiene por propósito sistematizar un proceso de aprendizaje de acuerdo a las fortalezas y necesidades del grupo en específico. Más allá de un conocimiento técnico de la Escritura Creativa, lo que se busca es un proceso de continuo aprendizaje a partir de la escritura, un descubrimiento guiado de la palabra y de las posibilidades que entraña ante los intereses comunicativos de los estudiantes.

1.3.3 La construcción de un método

El enfoque de la escritura creativa como componente esencial para el desarrollo de las competencias literarias tiene la capacidad de solventar muchas de las necesidades de la educación literaria en la actualidad. Ante la búsqueda de una perspectiva didáctica integral, que no caiga en el «modelo historicista» —el estudio de lo literario en relación con determinadas épocas, escuelas y autores, así como el acercamiento a diferentes corrientes estéticas y del pensamiento filosófico— y se aparte también de un «modelo teorista» —el entendimiento del fenómeno literario en función de la búsqueda de aquellos elementos capaces de justificar su «función poética» o «literariedad»—, la escritura creativa como vía de aproximación permite articular la enseñanza de la literatura en un conjunto de prácticas de lectura, escritura e interpretación muy bien relacionadas. Al tratamiento escolar de la obra literaria como un conjunto de datos enciclopédicos y contenidos por memorizar, ajenos a la propia experiencia del discente, sucedería una vinculación directa, emotiva e intelectual entre lo literario— en su concepción generativa o escritural—, los estudiantes, y su realidad.

Ahora bien, ¿cuáles son los problemas que enfrentan este tipo de prácticas educativas?, ¿cómo se explica su escasa presencia en el ejercicio docente? Señala Colomer al respecto que el principal problema de estas actividades radica en «*su falta de vertebración en el curriculum escolar*, en su realización como un espacio de creación placentera y al margen de cualquier saber reflexivamente organizado. [...] su práctica no responde a objetivos claramente definidos ni está sujeta a

programación alguna».⁵⁹ La misma autora comenta a propósito de las tres técnicas que resumen las prácticas comunes de la escritura creativa en las aulas, señaladas anteriormente, algunas deficiencias importantes, a saber; la ausencia de una planificación que contemple todos los procesos de la escritura; la ideología que sostiene la creación como una capacidad innata y espontánea; y la concepción del texto literario —principalmente en su vertiente poética— como una construcción agramatical y aleatoria.⁶⁰ En resumen, se hace patente la necesidad de constituir un modelo riguroso desarrollado a partir de una clara delimitación de objetivos, métodos y parámetros de evaluación que permitan legitimar la práctica escritural como disciplina de aplicación didáctica.

Dentro de los diversos escenarios susceptibles de una importante mejora a nivel práctico, el abordaje del género poético resulta especialmente conveniente para su tratamiento desde el enfoque metodológico de la escritura creativa. Las problemáticas actuales con respecto al género; la dificultad de su revisión tanto por estudiantes como docentes, aunada al escaso interés por el poema debido al protagonismo de la narrativa, vuelven evidente la necesidad de una renovación formal de los procesos de enseñanza en las aulas. Resulta, pues, necesario indagar en la conveniencia de la articulación del género a partir de técnicas de escritura orientadas al desarrollo de conocimientos específicos enmarcados en las competencias literarias de los programas de estudio. De esta manera, la revisión del género de poesía resulta conveniente porque permite entender que el texto literario no se agota en su lectura. Así como una catedral no puede ser examinada desde su apariencia externa, sino que también debe ser entendida a partir de los andamiajes de su estructura, el poema requiere de una perspectiva interna que le permita al estudiante concretar los significados producto de la comprensión lectora y, a un mismo tiempo, servir de impulso a un ciclo continuo de asimilación y producción de conocimiento.

⁵⁹ Colomer, *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*, 25.

⁶⁰ Colomer, *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*, 26.

Recapitulación

A través de las anteriores páginas fue posible revisar brevemente el panorama general de la enseñanza de la literatura. El paradigma más reciente bajo el nombre de «educación literaria» surge como necesidad de apartarse de los modelos de enseñanza tradicionales y centrarse en la relación entre el estudiante (lector) y el texto. Por un lado, se distancia de la subordinación de la literatura a contenidos lingüísticos y/o formales, que no hacen sino desvirtuar la apreciación personal de los motivos estéticos y lúdicos del texto literario; por el otro, se aleja de una concepción historicista que tiende a reducir la literatura a una serie de nombres, corrientes estéticas, descripciones sucintas y datos autobiográficos a partir de la historia literaria, nunca del contacto directo con lo literario. Este cambio de paradigma aboga por la centralidad del discente y se caracteriza por la asunción de la diversidad del corpus y de la multiplicidad de prácticas educativas. La implicación del lector en el acto comunicativo, traducido como agente activo de los procesos de comprensión y construcción del pensamiento cultural se constituye, de esta manera, como un elemento clave de la educación literaria.

Posteriormente, el interés se centró en la educación poética. La enseñanza de la poesía como género literario condensa muchos de los problemas que experimenta la enseñanza de la literatura en general. En principio, cabe señalar que su tratamiento en instituciones académicas a nivel medio-superior y superior suele ser relegado en favor de la narrativa, cuando no es reducida a una brevísima unidad dentro del programa de la materia. Además, su abordaje se realiza comúnmente a partir de una serie de criterios formales que reducen el poema a los conceptos de verso, rima, métrica y metáfora, o bien, se presenta a partir de una serie de características que la encasillan en una tradición estética, geográfica o temporal. El conocimiento fragmentado y desarticulado del lenguaje poético se traduce en una serie de contenidos a memorizar, sin utilidad alguna y ajenos a las experiencias de vida del estudiante. Así, muchos de estos problemas parten de la intención de asumir el texto literario como un objeto estático, que debe analizarse para ser clasificado y etiquetado, en lugar de considerar la posibilidad de entablar una relación de mutuo diálogo con la literatura. Ante el interés de proponer una forma de aproximación que recupere el carácter estético del poema se han ensayado

diferentes estrategias, entre las que se destaca aquellas que retoman la creatividad en el aula.

Hacia el final, se llevó a cabo una revisión general de la Escritura Creativa como disciplina académica. A propósito, cabe señalar que a nivel básico suele ser una práctica común orientada al desarrollo lúdico de destrezas lingüísticas y procesos cognitivos relacionados con la facultad de la imaginación. Sin embargo, su presencia en la Educación Media Superior está condicionada por diversos intereses. La escritura pasa a ser entendida como la aplicación o imitación de una serie de preceptos dictados por el modelo formalista que sugiere el género. De esta manera, el ejercicio de escritura se ve despojado de su interés como medio de concreción y producción del conocimiento y adquiere un carácter mimético para la revisión de conceptos como la rima, el metro, el verso y otro tipo de prescripciones formales. Dicho esto, se manifestó la necesidad de articular un modelo de enseñanza y aprendizaje que permita aprovechar las bondades del ejercicio escritural como complemento del diálogo propuesto por la lectura, a fin de promover una actitud de constante desarrollo de las capacidades de recepción, asimilación y producción de conocimiento. Todo ello en miras hacia una formación integral de los estudiantes.

Conviene señalar que, si bien, el interés del presente proyecto se centra en las posibilidades de la escritura creativa como complemento metodológico en la enseñanza de la poesía, el tema se inscribe en contextos de mayor generalidad. Así, por ejemplo, la aplicación didáctica de la escritura puede ser usada en la formación literaria de otros géneros discursivos, en tanto que los ejercicios propuestos sean articulados en función de las características del género. Se puede ir más lejos y plantear a la Escritura Creativa como una estrategia didáctica para la revisión de contenidos que no tienen una relación estricta con la literatura, incluso para tratar disciplinas tan aparentemente distantes como las que engloban las ciencias exactas. Todo esto es justificable si entendemos a la escritura como un ejercicio de producción de conocimiento y, por tanto, aplicable en una amplia diversidad de situaciones debido a que el proceso de aprendizaje se ve caracterizado por fases de recepción y producción de saberes nuevos. Así, por ejemplo, podría proponerse un ejercicio de escritura orientado a reforzar los temas revisados en una clase de

química o matemáticas. Por otro lado, también debe entenderse que la Escritura Creativa es sólo uno de tantos ejercicios que pueden ser empleados para incitar a los estudiantes a la producción de conocimiento. En este sentido, conviene situar a la escritura como parte de una amplia diversidad de estrategias para «crear en el aula»; de manera que la lectura y análisis de un poema pueda resultar no sólo en otro poema, sino en un dibujo, un *collage*, un cómic, una canción, un baile, etc. La variedad de caminos a seguir es tan grande como la propia creatividad del docente. La intención de proponer a la Escritura Creativa obedece al interés de recuperar el ejercicio más próximo a la lectura literario, en miras hacia un conocimiento integral de la literatura.

Capítulo II. De la comprensión lectora a la Escritura Creativa y otras formas de crear en el aula

En una misma turquesa forjaron a caballero y escudero, como suponía el cura. Lo más grande y más consolador de la vida que en común hicieron es el no poderse concebir al uno sin el otro, y que muy lejos de ser dos cabos opuestos, como hay quien mal supone, fueron y son, no ya las dos mitades de una naranja, sino un mismo ser visto por dos lados. Sancho mantenía vivo el sanchopancismo de Don Quijote y éste qui jotizaba a Sancho, sacándole a flor de alma su entraña qui jotisca. Que aunque él dijera «Sancho nació y Sancho pienso morir», lo cierto es que hay dentro de Sancho mucho Don Quijote.⁶¹

Leer es ser anfitrión de otras voces, hospedar en sí el eco de las palabras, dejarles revolotear por nuestras cavernas, y trazar sobre la conciencia aquello que la imaginación figura. Escribir es dejar volar a nuestras primeras aves, abrir las ventanas para ensanchar el cielo, detenerse a mirar aquello que ya se ha visto, y mandar un mensaje en botella al viento. Toda forma de lectura tiene el potencial de ser un ejercicio de *recreación* en la escritura, en tanto que parte del discurso plasmado en el texto para elaborar una significación concerniente a nuestras experiencias. Y toda forma de escritura es un acto de *relectura*, en tanto que parte de una particular concepción de la realidad para su reelaboración en un discurso creativo de interés estético y comunicativo. Así, leer y escribir son actos creativos, y la creación no es más —ni menos— que la reconfiguración de la realidad. Desde esta perspectiva, Don Quijote *reescribe* de continuo la realidad que le circunda, como quien lleva dentro de sí un mundo entero. Y como quien no logra conformarse con la versión desteñida que presentan los hechos, Sancho oscila entre la incertidumbre y la fe, entregándose a ratos a la locura que agiganta los molinos y otras veces cuestionando la realidad descrita por su amo. Caballero y escudero parecieran referir una forma de ser en el mundo y relacionarse con la realidad

⁶¹ Miguel de Unamuno, «Vida de Don Quijote y Sancho» en *Obras completas*, III, edición de Manuel García Blanco (Madrid: Escelicer, 1996), 150. A partir de ahora, cuando cite esta edición de las *Obras Completas* de Unamuno, sólo aparecerán referidas con las siglas *OC*, seguidas del número de tomo en romano y el número de página en arábigo.

semejante a la que entrañan el acto de escritura y de lectura.⁶² Aún más, si se permite esta analogía, es posible entender que ambos elementos no son sino parte de un mismo proceso visto por dos lados y que no pueden concebirse uno sin el otro.

El presente capítulo se ocupa de proponer un modelo teórico-práctico para la enseñanza del género poético. Se parte de una breve descripción de los mecanismos que operan en toda aproximación al texto literario y se sugieren espacios de trabajo sobre los intersticios que articulan el proceso de lectura. De esta manera, se ofrecen algunas pautas para un modelo acorde a las condiciones específicas del aula, integrado por actividades que comprenden procesos previos al ejercicio de lectura, como forma de preparación, y posteriores a la misma, a modo de refuerzo. Más adelante, la atención se centra en la lectura específica de poesía. A partir de una aproximación a las características del poema se propone un método de lectura, en virtud de las necesidades particulares que el género exige. A este propósito se recupera un enfoque tradicional que tiene en consideración los elementos de la forma y el contenido, entendidos a partir de los conceptos de «imagen», «ritmo» y «significado». A su vez, esta perspectiva permite continuar hacia el planteamiento de un modelo de escritura creativa en poesía. La producción de textos de corte creativo implica la recuperación e integración de los saberes acumulados en el proceso de lectura, así como del bagaje cultural y cognitivo de los estudiantes para la edificación de un texto que responde a sus necesidades comunicativas. El propósito general reside en el interés por proponer un modelo integral de enseñanza literaria en poesía a partir de procesos de «recepción» y «generación» del conocimiento, estructurados en prácticas de lectura, interpretación y producción de textos críticos y creativos.

⁶² Unamuno, *Vida de Don Quijote y Sancho*, OC III, 234. El autor vasco comenta con respecto a la muerte del caballero andante «Si Don Quijote volviera al mundo sería pastor Quijotiz, no ya caballero andante de espada; sería pastor de almas, empuñando en vez del cayado la pluma o dirigiendo su encendida palabra a los cabreros todos».

2.1 La lectura como acto creativo. Aproximaciones a un modelo de lectura poética

El acto de leer no se limita a descifrar el significado de las palabras sobre el papel. La lectura no debe entenderse como una actividad pasiva en donde el espectador se ve a sí mismo ante un discurso que desfila frente a sus ojos. De la misma manera que el proceso de aprendizaje no se reduce a la «recepción» del conocimiento, sino que implica diversos procesos orientados hacia la «construcción» del mismo, la lectura involucra cierto grado de participación por parte del lector. Desde esta perspectiva, la idea de proponer un modelo de «lectura poética» puede ser entendida en dos sentidos. Por un lado, la lectura de poemas; la formulación de una serie de técnicas y estrategias orientadas a identificar, entender y disfrutar de cada uno de los elementos del poema. Por el otro, la lectura creativa; una aproximación al texto que se basa en la participación del lector para establecer relaciones significativas entre sus partes y así generar nuevos contenidos. En este sentido, la lectura que nosotros buscamos responde a ambos intereses, pues tiene como propósito la formación de estudiantes capaces de dialogar con el conocimiento. En otras palabras, se busca proponer a la lectura como una forma de escritura; una etapa complementaria de un proceso educativo que implica el desarrollo de habilidades creativas y, su vez, a la escritura como una forma de lectura; una aproximación al texto literario en la que el estudiante entienda la literatura como una disciplina vinculada directamente con sus intereses y experiencias de vida. A este propósito conviene comenzar cuestionando sobre los procesos implicados en el ejercicio de lectura, para proponer formas de optimizar su desarrollo en el aula.

2.1.1 La comprensión lectora como construcción de sentido

Desde la teoría educativa, el constructivismo sugiere que el proceso de aprendizaje constituye un ciclo de recepción, selección, asimilación e incorporación del conocimiento a las propias estructuras mentales, teniendo como base las

experiencias previas del estudiante.⁶³ Algunos de las teorías que postulan al proceso de aprendizaje como construcción del conocimiento son:

I) Teorías del aprendizaje de Jean Piaget (1991): «Etapas del Desarrollo Cognitivo».⁶⁴ Este autor parte de los periodos del desarrollo cognoscitivo (sensomotor preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales), para sostener que en cada periodo cognitivo las estructuras lógicas son incorporadas sobre la base de una estructura previa. Es decir, el desarrollo cognitivo parte de estructuras lógicas que, mediante procesos de organización y adaptación (equilibración, asimilación y acomodación), pasan a formar parte de nuevas estructuras. De esta manera, el desarrollo del sujeto está determinado por procesos acumulativos que se originan en los saberes previos del estudiante y en la relación que éste es capaz de entablar con la información nueva, dando lugar a conocimientos cada vez más complejos. De ahí el papel activo del aprendiz: la importancia de sus estructuras cognitivas y conocimientos previos en la edificación de nuevos saberes.

II) Teoría del aprendizaje de Vygotsky (2003): «Zona del desarrollo próximo».⁶⁵ La construcción del conocimiento de acuerdo a este autor, se articula a partir los procesos cognitivos que acontecen en el plano individual y de la forma en que éstos interactúan a partir de las relaciones sociales con la realidad. Desde esta perspectiva el desarrollo psicológico se trata de un proceso sociocultural. La teoría de la *zona de desarrollo próximo* tiene en consideración la existencia de zonas entre diversas etapas del desarrollo y el carácter social del aprendizaje. Postula que la eficacia de la educación consiste en situarse entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, es decir, entre lo que resulta accesible a las capacidades del alumno y aquello que es capaz de hacer y aprender con ayuda de los

⁶³ Alicia Montero, Luz M. Zambrano y Carlos Zerpa, «La comprensión lectora desde el constructivismo» en *Cuadernos Latinoamericanos*, 25 (2013): 14-16.

⁶⁴ Montero et al., *La comprensión lectora desde el constructivismo*, 16-17.

⁶⁵ Lev S. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Buenos Aires, Editorial Grijalbo, 1979).

demás. El objetivo de este proceso es favorecer su progreso para generar nuevas zonas de desarrollo. Por ello la atención a la pertinencia del conocimiento: la correcta adecuación entre las competencias del estudiante y las exigencias propuestas por la construcción de nuevos esquemas.

III) Teoría de Ausubel (1983): El «aprendizaje significativo».⁶⁶ La repetición mecánica de los contenidos no garantiza una verdadera comprensión y un buen manejo del conocimiento. El autor postula la necesidad de un modelo que parta de los esquemas previos que el estudiante ha construido a partir de sus experiencias, y elabore una serie de relaciones que tengan por propósito asimilar el nuevo material a sus estructuras cognitivas. El andamiaje construido entre lo que el estudiante sabe y aquello que se pretende enseñar favorece de manera significativa los procesos de aprendizaje. Para lograr un aprendizaje significativo es necesario no perder de vista la motivación del estudiante y el papel de la memoria en la construcción de nuevos conocimientos. El objetivo final es “aprender a aprender”: que el estudiante sea capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en diferentes circunstancias. A este propósito resulta de especial importancia la relevancia del conocimiento: en otras palabras, la proximidad de los contenidos a las experiencias de vida del estudiante.

Ante el interés de propiciar una relación con el conocimiento en la que el estudiante sea capaz de dialogar con el texto literario, resulta evidente la necesidad de propiciar un acercamiento creativo ante el discurso. En el ámbito de la lectura esto es fácilmente apreciable en cuanto que el lector se ve en la necesidad de aportar sus propios conocimientos para construir significados y lograr una comprensión cabal del texto. Ahora bien, la comprensión lectora se vale de diferentes procesos mentales o estrategias, tales como la predicción, la inferencia, la formulación y verificación de hipótesis e interrogantes, y la autocorrección.⁶⁷ Estas operaciones pueden dividirse en tres momentos; antes de la lectura, durante ella y al final, siendo necesario en un inicio activar esquemas cognitivos con las primeras señales del

⁶⁶ David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Psicología Educativa*, trad. Mario Sandoval Pineda (México, Trillas, 1983).

⁶⁷ Montero et al., *La comprensión lectora desde el constructivismo*, 13.

texto, luego una confrontación previa de conocimientos y al final formular un modelo de representación global de su sentido.⁶⁸ El objetivo de las estrategias es que el lector se haga consciente de sus propias elaboraciones e ideas para construir significados a partir de la lectura. Es decir, según Montero,⁶⁹ el proceso de lectura se lleva a cabo cuando el lector utiliza estrategias de metacognición. La reflexión recursiva que el estudiante lleva a cabo sobre su propio proceso de lectura constituye, pues, una tarea que el docente sea capaz de propiciar.

De la afluencia del constructivismo se desprende uno de los modelos teóricos de comprensión lectora más importantes: el modelo «construcción-integración» propuesto por Walter Kinstch y Van Dijk. Esta propuesta parte de la construcción o representación cognitiva personal a partir de la interacción entre la información del texto base —nivel literal del texto— y los conocimientos del lector, lo que es denominado como Modelo de Situación (MS).⁷⁰ Si, por ejemplo, el texto base ofrece una descripción de la arquitectura de un castillo, el MS permite proyectar de forma mental su disposición, tamaño, pasillos y galerías como si se tratase de un espacio real. En este sentido, cabe señalar que la información contenida en el esquema mental del lector opera de manera activa sobre la información del texto, en un proceso de continua selección y reconfiguración. De acuerdo con Consuelo Pérez, el MS garantiza la comprensión más profunda del texto, pues es la instancia que permite llegar a la fase de «comprensión transferencial»; es decir, la abstracción y generalización de conocimientos adquiridos para ser aplicados en un contexto diferente.⁷¹ En el caso específico de la enseñanza literaria cabría preguntarse sobre las estrategias y recursos destinados a propiciar este grado de comprensión.

La teoría de la «construcción-integración», puede entenderse como el proceso mediante el cual se edifica un Modelo de Situación. De esta manera,

⁶⁸ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, 2º edición (México, Mac Graw Hill, 2002) citado en Montero et al., *La comprensión lectora desde el constructivismo*, 14.

⁶⁹ Montero, et al., *La comprensión lectora desde el constructivismo*, 15.

⁷⁰ Kintsch (1998), citado en Consuelo Pérez, *Comprensión lectora desde la transferencia del conocimiento*, (Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2017), eLibro, https://elibro.net/es/lc/bibliouaq/login_usuario/?next=/es/ereader/bibliouaq/80156?p.

⁷¹ Pérez, *Comprensión lectora desde la transferencia del conocimiento*.

durante la etapa de «construcción», el lector habrá de seleccionar y ordenar la información de la microestructura textual a partir de las microproposiciones — unidades mínimas de significado, «el esqueleto explícito del texto»— a fin de conseguir una cohesión textual que le permita establecer relaciones con su propia experiencia cognitiva. La selección y relación entre microproposiciones permite inferir o elaborar macroproposiciones que a su vez conforman una macroestructura textual —la comprensión del texto a nivel global, configurado por ideas explícitas e implícitas del texto base. En la segunda etapa, durante la fase de «integración», se lleva a cabo un proceso de selección por parte del lector, en el que la información incoherente o redundante es descartada en favor de aquella que sea más significativa para la comprensión global del texto. Resulta importante, pues recalcar la importancia del bagaje cognitivo y cultural del lector en el procesamiento efectivo de los contenidos del texto a fin de obtener una comprensión global del mismo. El resultado es un proceso cíclico de «construcción-integración» en el que cada contenido pasa por un proceso de vinculación y ajuste con el propósito de reconfigurarse a partir de otras macroproposiciones. Del Modelo de Situación logrado a partir de estos mecanismos se asegura el máximo grado de comprensión lectora.

La propuesta teórica de Van Dijk y Kintsch permite entrever algunas de las particularidades que hacen diferente a la lectura literaria de la lectura de otro tipo de texto. A propósito de estas observaciones conviene recordar las ideas de Eagleton en torno a la lectura para ensayar algunas ideas, al menos provisionalmente. De acuerdo al crítico británico:

La lectura no constituye un movimiento rectilíneo, no es una serie meramente acumulativa: nuestras especulaciones iniciales generan un marco de referencias dentro del cual se interpreta lo que viene a continuación; lo cual, retrospectivamente, puede transformar lo que en un principio entendimos, subrayando ciertos elementos y atenuando otros. Al seguir leyendo abandonamos suposiciones, examinamos lo que habíamos creído, inferimos y suponemos en forma más y más compleja; cada nueva frase u oración abre nuevos horizontes, a los cuales confirma, reta o socava lo que viene después. Simultáneamente leemos hacia atrás y hacia adelante, prediciendo y recordando, quizá conscientes de otras posibilidades del texto que nuestra lectura había invalidado. Más aún, esta complicada actividad se realiza al mismo tiempo en muchos niveles, pues el texto

tiene «fondos» y «primeros planos», diversos puntos de vista narrativos, más de un estrato de significado entre los cuales nos movemos sin cesar.⁷²

Esta experiencia «oscilante» que se mueve hacia adelante y hacia atrás en la lectura del texto literario, hace pensar que las microproposiciones del nivel puramente textual albergan un mayor potencial de entrar en relación dialógica con el conglomerado de experiencias culturales y cognitivas del lector, al grado que la macroestructura textual resultante rebasa considerablemente el nivel de complejidad y significación en relación con cualquier otro tipo de discurso. Desde esta perspectiva resulta evidente la importancia de la centralidad del lector propuesta en las últimas décadas tanto por la crítica y teoría literaria como por la didáctica de la literatura, pues es en el acto de lectura en donde el lector lleva a cabo la actualización de la información contenida en el texto. Incluso podría decirse que el género discursivo que demanda una mayor competencia a los procesos cognitivos de comprensión, y que, por tanto, resulta esencial para estimular su desarrollo, es, pues, el discurso literario.

2.1.2 La lectura como acto creativo

En la primera de sus *Cartas a quien pretende enseñar* resulta especialmente significativa la relación que establece Freire entre leer y escribir. El filósofo brasileño entiende la lectura y la escritura como «procesos que no se pueden separar, como procesos que deben organizarse de tal modo que *ambos* sean percibidos como necesarios para algo».⁷³ Desde esta perspectiva, la producción escrita, como reconfiguración del conocimiento aprendido por la lectura, es el objetivo final del acto de «conocer». A este propósito, el autor señala que en todo acto de lectura y escritura hay un recorrido que va de una «lectura del mundo a una lectura de la palabra» que termina por volver a una «lectura anterior del mundo». «Un ejercicio crítico siempre exigido por la lectura y necesariamente por la escritura es el de cómo franquear fácilmente el pasaje de la *experiencia sensorial*, característica de lo cotidiano, a la *generalización* que se opera en el lenguaje

⁷² Terry Eagleton, *Una introducción a la teoría literaria*, trad. De José Esteban Calderón, 2º ed., (México: FCE, 1998), 98-99.

⁷³ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, trad. Stella Mastrangelo, 2º ed. (Argentina, Siglo Veintiuno, 2008), 55.

escolar, y de éste a lo concreto tangible». ⁷⁴ Es decir, la lectura de la palabra sólo es posible en cuanto que el estudiante haya elaborado estructuras previas en su observación de la realidad cotidiana en que habita, pues sólo de esta manera podrá dotarlas de sentido. Ahora bien, la «lectura de la palabra sobre la lectura del mundo», permite una reelaboración de esa misma realidad a partir de la «generalización»; una nueva lectura a partir de la palabra que ilumina los recovecos oscuros de la forma más mediata de conocer la realidad. En términos sencillos; la «lectura de la palabra» remite a «la lectura del mundo», —ambas lecturas tienen el mismo valor por sí mismas—, de ahí la necesidad de no dicotomizar sino considerar como procesos de un mismo objetivo ambos elementos. Para lograr la «comprensión» es necesaria tanto la lectura del mundo como la de la palabra, pues a un tiempo ambas actividades permiten entender mejor el texto y la realidad.

Llegado a este punto recordemos que el proceso de aprendizaje se encuentra integrado, a su vez, por varios subprocesos: un «proceso de recepción», en el que se percibe aquello que se pretende conocer, uno de «asimilación», en el que se reflexionan e integran las percepciones obtenidas y, uno de «emisión», en el que se cuestiona la validez de los conocimientos propuestos. ⁷⁵ El mismo procedimiento se repite de manera cíclica y constituye lo que podríamos denominar como el carácter dialógico del aprendizaje, debido a que cada uno de ellos mantiene un carácter interdependiente. En la búsqueda de un modelo formativo capaz de propiciar una enseñanza integral en torno a la literatura, es posible seguir un esquema semejante, de acuerdo a estos mismos elementos. La escritura creativa como forma de aproximación al texto literario permite pensar la educación literaria como un proceso comprendido por prácticas de lectura, interpretación y producción muy bien articuladas. Así, la creatividad se ve implicada primero al edificar un significado coherente a partir de la información contenida en la lectura y de los esquemas previos del lector, y después, al usar ese conocimiento en la construcción de un contenido nuevo acorde a sus pretensiones comunicativas. En este sentido, la

⁷⁴ Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, 48.

⁷⁵ Díaz, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, citado en Montero et al., *La comprensión lectora desde el constructivismo*, 14.

perspectiva generativa de la literatura responde a la necesidad de hacer del estudiante protagonista de su proceso de construcción del conocimiento.

En el interés de comenzar a distinguir las condiciones que llevan a una lectura verdaderamente creativa, es posible sugerir que la comprensión lectora y literaria está apoyada en una serie de procesos cognitivos cuya eficacia se encuentra ligada a cuatro consideraciones, principalmente. 1) La pertinencia del material de lectura. Es decir, la correcta adecuación entre las competencias del estudiante y las exigencias propuestas en el texto. Si recordamos la «zona de desarrollo próximo» de Vygotsky⁷⁶ podemos suponer que una lectura apropiada debe partir de las demandas que el estudiante es capaz de satisfacer por sí mismo y, al mismo tiempo, debe representar un desafío que contribuya a su desarrollo. 2) La relevancia del material de lectura. En otras palabras, la proximidad de los contenidos suministrados por el texto a las experiencias de vida del estudiante. Recordando a Ausubel⁷⁷ y sus ideas con respecto al «aprendizaje significativo», para una comprensión cabal del texto es menester que el estudiante sea capaz de establecer relaciones entre sus propias experiencias y aquello que se desarrolla en el discurso. 3) El desarrollo de una conciencia lectora. De manera que el lector se reconozca como un sujeto en diálogo continuo con el texto. Recuperando a Montero⁷⁸ el mayor grado de comprensión del texto se lleva a cabo cuando el lector utiliza estrategias de metacognición. Finalmente, 4) La utilidad de los saberes obtenidos en la lectura. De acuerdo con Consuelo Pérez, la comprensión más profunda del texto consiste en la «comprensión transferencial»; es decir, la abstracción y generalización de conocimientos adquiridos para ser aplicados en un contexto diferente.⁷⁹ La atención a estos cuatro elementos debe articularse en función de los objetivos propuestos por la asignatura o curso en cuestión. En el interés de favorecer la comprensión lectora y de propiciar el desarrollo de las habilidades cognitivas que ello implica, conviene llevar a cabo una evaluación continua de estos presupuestos a fin de verificar la congruencia de cada una de sus partes.

⁷⁶ Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

⁷⁷ Ausubel et al., *Psicología Educativa*.

⁷⁸ Montero et. al., *La comprensión lectora desde el constructivismo*, 14.

⁷⁹ Pérez, *Comprensión lectora desde la transferencia del conocimiento*.

Las formas tradicionales de abordar las problemáticas en torno al proceso de comprensión lectora tiende a desvirtuar el carácter esencialmente comunicativo de la literatura. De frente a las actividades de «recepción» propias de un paradigma cimentado en la adquisición del conocimiento, el proceso de creación literaria como propuesta de aproximación al texto tiene por propósito regresar la palabra al estudiante y hacerlo verdaderamente constructor de su propio conocimiento. Si se entiende la lectura y la escritura como prácticas que forman parte de un mismo proceso, el carácter dialógico de su relación permite responder a las condiciones antes propuestas. Así, la escritura creativa ofrece una buena estrategia de seguimiento para evaluar y ubicar las zonas de desarrollo potencial de los estudiantes; hace de la lectura una actividad de gran relevancia en tanto que funge como espacio de observación o materia prima de aquello que el estudiante pretende desarrollar; representa una constante revisión del proceso lector y escritural al constituirse como una herramienta metacognitiva por excelencia, en donde continuamente se cuestionan las propias prácticas de aproximación al conocimiento; finalmente, permite poner en práctica lo aprendido en la lectura, mediante una reelaboración del texto literario a partir de sus propias inquietudes y experiencias. La escritura crítica y creativa se presenta como una alternativa que permite entablar un vínculo directo entre las experiencias de vida e intereses de los estudiantes y los contenidos de cualquier texto de corte estético o literario. De esta manera, el carácter dialógico que entraña toda obra literaria se presenta como una invitación al lector por hacer de la lectura un pretexto para la construcción de su propio discurso.

2.1.3 La escritura creativa como estrategia de comprensión lectora.

Si el acto de lectura no se limita a descifrar el significado de las palabras sobre el papel, sino que implica toda una serie de procesos abocados a la comprensión del texto y a la construcción de su sentido general, el propósito de «enseñar a leer» debe ser entendido como algo más que la dicción de oraciones y el aprendizaje del vocabulario. A decir verdad, es difícil pensar en la idea de «enseñar a leer» en los mismos términos que «enseñar a escribir». Si bien, el hecho de que una persona escriba peor o mejor que otra es fácilmente entendible en virtud de una mayor o

menor destreza comunicativa, decir que alguien sabe leer mejor o peor que otra persona puede resultar un juicio extraño. ¿Qué significa saber leer?, ¿qué implicaciones tiene?, ¿cómo aprendemos a leer de acuerdo a estos criterios?, ¿existe realmente una formación lectora destinada a preparar a los alumnos para enfrentarse a un escrito? De frente a los retos y exigencias que implica la aproximación a cualquier tipo de texto resulta necesario formar al estudiante en un método de lectura que le permita acceder al mayor grado de comprensión de la obra. Ante la complejidad de procesos que implican el acto de leer, es evidente la necesidad de diseñar estrategias de comprensión que orienten al estudiante sobre los procesos que debe llevar a cabo. A este propósito, Solé parte de las conveniencias de un modelo interactivo donde la lectura se ve como:

una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. En ese procesamiento, el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de poder integrar los nuevos datos que el texto incluye; en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. Pero para que todo ello ocurra, resulta necesario poder acceder al texto, a sus elementos constituyentes y a su globalidad. Así, en esta perspectiva se prioriza la aportación del lector en la construcción del significado, pero se sitúa la importancia del texto —y la importancia de poder manipularlo con habilidad— en el lugar que a nuestro juicio le corresponde.⁸⁰

Desde esta perspectiva comprender un texto «consiste en seleccionar esquemas de conocimientos susceptibles de integrar —acomodándose a él— la información que el nuevo material aporta, y en verificar su adecuación».⁸¹ En otras palabras, el proceso de lectura se encuentra integrado por varios subprocesos, todos ellos orientados a la formulación, adecuación y verificación de hipótesis.⁸² El resultado es una constante revalorización de los datos proporcionados por la lectura, de manera que el estudiante se vuelve consciente de sus propias estrategias e ideas para construir significados. Desde esta perspectiva y, recordando a Montero,⁸³ el proceso de lectura se lleva a cabo cuando el lector utiliza estrategias de

⁸⁰ Isabel Solé, «Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora» en *Infancia y Aprendizaje*, (1987): 5.

⁸¹ Solé, *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*, 9.

⁸² Solé, *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*, 9.

⁸³ Montero et al, *La comprensión lectora desde el constructivismo*, 14.

metacognición. Ante estas circunstancias resulta necesario pensar en la preparación del estudiante para participar activamente en el despliegue significativo del texto literario.

De manera general, es posible entender las operaciones que intervienen en el proceso de lectura a partir de tres momentos; antes de la lectura, durante ella y al final de la misma. Cada una de estas fases es importante por sí misma en tanto que propicia las condiciones adecuadas para el óptimo desarrollo de las demás. Esta esquematización de los procesos resulta de gran utilidad en la práctica docente, debido a que permite organizar cada tiempo en una serie de actividades específicas:

I) «Prelectura»: es el espacio destinado a activar los esquemas cognitivos del estudiante con las primeras señales del texto.⁸⁴ A este propósito se destinan actividades que impliquen ejercicios de predicción o formulación de hipótesis. La especulación sobre el contenido de la obra a partir del título puede ser una buena oportunidad para trabajar estas habilidades. Para ello es posible realizar un breve cuestionamiento grupal antes de la lectura, en donde se haga uso de preguntas como: ¿qué significa el título?, ¿cuáles son sus implicaciones?, ¿qué información se puede suponer a partir de él?, entre otras.

II) «Lectura»: es la parte del proceso en donde existe una confrontación entre los conocimientos previos del lector y la información ofrecida por el texto.⁸⁵ Durante esta fase la recepción de nuevos datos permite confirmar o rechazar las hipótesis formuladas, al tiempo que se originan otras propuestas o se adecuan las ya existentes a partir de la información que surge al transitar por los caminos del texto. Ante el interés de acceder a toda la información contenida en la obra y así propiciar el mayor grado de comprensión posible, el docente debe preocuparse por evaluar de manera constante esta parte del proceso. A este propósito conviene proponer al menos dos lecturas del texto; la primera de forma

⁸⁴ Díaz, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, citado en Montero et al., *La comprensión lectora desde el constructivismo*, 14.

⁸⁵ Díaz, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, citado en Montero et al., *La comprensión lectora desde el constructivismo*, 14.

individual, con la indicación de señalar las palabras que se desconocen y los fragmentos difíciles de comprender. Posteriormente, es importante solventar las lagunas existentes ofreciendo breves explicaciones sobre el significado de las palabras y ejemplificando su uso para garantizar su entendimiento. Durante la segunda lectura se tiene como propósito concretar los fragmentos difíciles y verificar el entendimiento total del texto a partir de la orientación del docente.

III) «Poslectura»: es la parte del proceso en donde se edifica un modelo de representación global del sentido de la lectura.⁸⁶ Durante esta fase se repasan y refuerzan el conocimiento adquirido en los ejercicios previos. Por lo general, este momento suele consistir en el intercambio de impresiones y opiniones por parte de los estudiantes. A este propósito resulta útil el uso de preguntas como: ¿les gustó el texto?, ¿por qué?, ¿cuál fue su parte preferida?, ¿qué no les gustó?, ¿cuál era el tema central?, ¿cómo se resolvió?, entre otras. En el entendido de que el propósito esencial de esta fase es construir un modelo de representación que parta de la información contenida en el texto y que responda a la interpretación propuesta por el lector, resulta importante señalar la pertinencia de la producción discursiva para la consecución de estos objetivos.

La escritura creativa se presenta como parte de las actividades de poslectura que pretenden edificar un modelo de comprensión global del texto literario. En este sentido el ejercicio escritural implica una continua reflexión sobre las formas de estructurar el pensamiento. Al escribir se organizan los contenidos de la consciencia en un código lingüístico siguiendo una serie de pautas y directrices determinadas por el contexto comunicativo y los propósitos específicos del discurso. En general, el ejercicio de la escritura engloba y reúne una serie de prácticas, habilidades y reflexiones sobre las formas propias de entender y relacionarse con el mundo. Ahora bien, en el entendido de que leer un poema implica que el lector (o estudiante) sea capaz de interactuar con las estrategias del discurso a fin de lograr

⁸⁶ Díaz, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, citado en Montero et al., *La comprensión lectora desde el constructivismo*, 14.

una comprensión cabal del texto, resulta necesario conocer cuáles son esas estrategias a fin de preparar al estudiante para que éste sea capaz de establecer un diálogo con ellas. Sobre estas y otras consideraciones se ocuparán las páginas que se presentan más adelante.

2.2 Aproximaciones al género de poesía

No es propósito de este apartado tratar de establecer un concepto de poesía; ello sería vano e inútil, pues la cantidad de autores que se han ocupado del tema es abrumadora y la disparidad de criterios para su distinción lo es aún más.⁸⁷ En el área de la educación literaria y, más específicamente de la didáctica de la literatura, se procuran más bien los conocimientos instrumentales, útiles para el desempeño docente, que aquellos concernientes a una saber teórico o especulativo. Debido a ello, no forma parte de nuestras intenciones descubrir el carácter esencial de la poesía. Sin embargo, en la realidad del ámbito educativo el docente se ve en la necesidad de sugerir una serie de rasgos o características específicas ante la exigencia de abordar al poema como objeto de estudio. En este sentido, el modelo de comprensión del género determina en gran medida el modelo de trabajo para su enseñanza y aprendizaje; las actividades, estrategias y recursos que se emplean para educar en esos contenidos. El enfoque habitual en Educación Media Superior consiste en proponer una aproximación al texto a partir de los conceptos formales de metro, rima, estrofa y verso, además de nociones básicas con respecto a la identificación de figuras retóricas. A este propósito cabe preguntarse si la definición tradicional del género se traduce en prácticas que responden a un interés formativo, o bien, si la forma típica de abordar el texto denota alguna concepción teórica de poesía. Pero, aún más importante, ¿esa idea es adecuada y responde a las necesidades específicas de los estudiantes?, ¿cumple con los criterios de una educación literaria interesada en dialogar con los problemas de la realidad?, ¿busca desarrollar habilidades útiles para su vida diaria? Sí no es así, entonces quizá valdría

⁸⁷ Para el lector interesado en estas cuestiones se recomienda ampliamente la revisión del texto de Jon Cook *Poetry in Theory. An anthology 1900-2000*. (Wiley-Blackwell, 2004).

la pena preguntar ¿cuál es la concepción que estamos buscando?, ¿cómo deberíamos abordar el estudio de la poesía?

2.2.1 Sobre las dificultades de una concepción teórica

Si el intento de definir qué es literatura ha agotado innumerables reflexiones escapando siempre a la esquematización de los más afanados teóricos, tratar de conceptualizar aquello que distingue a lo poético parece ser una tarea inmensurable. En *El arco y la lira*, Octavio Paz abre su introducción con un párrafo dedicado a todo aquello que la poesía «es» desde su carácter más genérico y abarcativo. Comienza proponiendo que «es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar al mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. Pan de los elegidos; alimento maldito [...]»,⁸⁸ y continua en una extensa relación que lejos de concretar la idea termina disgregándola. Si bien, Paz plantea ya la necesidad de distinguir entre la poesía y el poema, la perspectiva que asume sigue siendo poco aprehensible y bien podría sintetizarse en una concepción que toma el concepto en su sentido etimológico *poiesis* (ποίησις) de creación; comenta a este propósito, «la única nota común a todos los poemas consiste en que son obras, productos humanos, como los cuadros de los pintores y las sillas de los carpinteros».⁸⁹ Si bien, la reflexión resulta muy interesante desde un ámbito antropológico, lo cierto es que esta aproximación no ofrece respuestas a nuestros intereses, pues no plantea una forma de aproximación al texto literario. En otras palabras, el concepto se maneja a un nivel puramente abstracto en lo que refiere a la naturaleza del género y lejos de facilitar su acceso al estudiante lo complica aún más.

Si el concepto de poesía resulta inasible aún desde los supuestos de la crítica especializada, quizá lo conveniente sea partir del término concreto, es decir, el poema. En *Cómo leer un poema* Eagleton procura una aproximación que parte de lo que el poema «no es», y continua hacia las características que habría de conservar después de elidir todas esas condiciones, de manera que la construcción de la idea

⁸⁸ Octavio Paz, *El arco y la lira*, 3° ed. (México: FCE, 1972), 13.

⁸⁹ Paz, *El arco y la lira*, 17.

se articula a partir de sus exclusiones. No obstante, ante las enormes dificultades que plantea este proceso, al final opta por ofrecer, no sin cierta ironía, una distinción de grandes generalidades:

Un poema es una declaración moral, verbalmente inventiva y ficcional en la que es el autor, y no el impresor o el procesador de textos, quien decide dónde terminan los versos. Esta definición tan anodina, antipoética hasta el extremo, podría ser la mejor que podemos lograr.⁹⁰

Como será fácil apreciar, Eagleton no hace referencia a la rima, el metro, el ritmo, las imágenes, o demás elementos habituales en la aproximación al concepto, pues argumenta que existen muchos poemas que no hacen uso de estos componentes y mucha prosa que sí. De la misma manera, señala que todo recurso comúnmente considerado poético suele tener también presencia en la prosa; el lenguaje refinado, introspectivo y lírico puede expresarse en una novela, y las narraciones descriptivas y toscas pueden igualmente formar parte de un poema. Es decir, la distinción entre poesía y prosa no puede justificarse en estos recursos. Si bien, es posible considerar a la métrica y la rima como cualidades propias de la poesía, pues en la prosa no se encuentran presentes, lo cierto es que hay poemas que funcionan bastante bien sin estos elementos. Al final se concluye que el único aspecto esencial del poema, sería, pues, la longitud de los versos que el propio poeta decide; en el caso de la prosa, el inicio y la conclusión de los renglones carece de relevancia. Es decir, la disposición formal e intencional de los versos habrá de ser el rasgo distintivo de la poesía; aún en el verso libre, pues es la propia voluntad del poeta la que elige abandonar la versificación tradicional.

Si bien, la propuesta de Eagleton es rigurosa y presume cierta formalidad, no proporciona un modelo satisfactorio a nuestros intereses debido a que se limita a señalar un rasgo específico de la poesía que no basta para entender la totalidad del texto. A este propósito quizá resulte más conveniente la perspectiva planteada por Johannes Pfeiffer en *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*. Ante el cuestionamiento que nos hemos ocupado de abordar, el filósofo alemán parte de una noción aparentemente simple, pero que permite contemplar el tema desde un ángulo más adecuado: «La poesía es arte que se manifiesta por la palabra, como la

⁹⁰ Terry Eagleton, *Cómo leer un poema*, trad. Mario Jurado (Madrid: Akal. 2007), 35.

música es arte que se manifiesta por los sonidos, y la pintura arte que se manifiesta por los colores». ⁹¹ Posteriormente, se ocupa de reflexionar sobre la configuración verbal de la poesía a partir de la comparación entre un pasaje de *El ser y el Tiempo* de Martin Heidegger y un poema de Matthias Claudius, ambos referidos al tema de la muerte. Pfeiffer señala la particularidad de que el argumento de Heidegger se encuentra presente en los versos de Claudius, pero la manera en que se construye y comunica en ambos textos resulta muy diferente. En sus propias palabras

El contenido del razonamiento, que en un caso puede aislarse de la expresión, en el otro existe únicamente gracias al lenguaje; en un caso podemos y debemos franquear la expresión verbal para buscar tras ella el objeto que el lenguaje ha querido ofrecernos. En el otro, en cambio, el objeto sólo se nos da con el lenguaje, en el lenguaje y por medio de él: buscar algo tras la expresión verbal es buscar el vacío. [...] el “como” es intraducible, el contenido no puede darse sino justamente en tal forma y de tal modo. ⁹²

La perspectiva que se desprende de estas consideraciones recupera la distinción tradicional entre el «fondo», el argumento o la idea expresada por el texto, y la «forma», la disposición lingüística a partir de la que se presenta el escrito. ⁹³ De esta manera, la poesía es caracterizada como un discurso cuyo razonamiento se articula en función de sus propiedades formales, y no ya sólo del mensaje que pretende comunicar. Cabe señalar que la concepción del poema que recupera este carácter dicotómico no es exclusiva del género, pues la misma consideración puede aplicarse a cualquier texto literario en mayor o menor grado. Sin embargo, conviene señalar la pertinencia de esta distinción para formular la base de un modelo de trabajo. Si entendemos la «forma» como un elemento que tiene la capacidad de alterar las propiedades del «contenido», el objeto de estudio puede ser orientado hacia ese «cómo». En este sentido las particularidades que

⁹¹ Johannes Pfeiffer, *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*, trad. Margit Frenk, 3º ed. (México: FCE, 1959), 13.

⁹² Pfeiffer, *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*, 16.

⁹³ Pfeiffer, *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*. A este propósito el autor abre la obra antes citada con una aguda observación en torno a estas perspectivas: «El acceso a la poesía se ve siempre amenazado por dos grandes peligros; uno de ellos se llama “diletantismo”, el otro “esteticismo”. Si el diletantismo destruye la unidad de fondo y forma materializando el fondo, el esteticismo, por el contrario, la destruye formalizando la forma. En contraposición con estos dos falseamientos, el análisis de las creaciones poéticas quiere relevar justamente ese punto medio en que esencia y palabra vienen a fundirse, y en que un modo de verdad se ha vuelto realidad en el encanto de la forma». Prólogo II.

manifiesta el poema de frente a cualquier otro tipo de texto, residen en la exigencia de una lectura cuya comprensión no sólo se cifra en el razonamiento comunicado por el discurso, sino en las estrategias que emplea el autor para moldear su contenido. Desde esta perspectiva el poema puede dividirse, al menos provisionalmente, en dos elementos susceptibles de estudio; el «contenido», que corresponde al argumento, mensaje o situación que se pretende comunicar, y la «forma», que sería el conjunto de estrategias discursivas que articulan el sentido del texto.

2.2.2 Hacia conocimiento práctico-procedimental del poema

La distinción entre el sentido literal de un mensaje y cómo éste se ve influido por las condiciones en que se enuncia, no es un tema ajeno a los contenidos de asignaturas como «Lectura y Redacción» en Educación Media Superior. Es común encontrar como parte del programa de la materia un apartado introductorio referido a la comunicación que reúne nociones básicas sobre la relación entre signo y significante y las particularidades de la denotación y connotación. No obstante, la concepción del poema que nos interesa formular dista considerablemente de estos conceptos, por lo que es necesario proponer una manera diferente de abordar el estudio de los artificios poéticos que integran lo que denominamos «forma». Ahora bien, resulta necesario cuestionarse sobre dichas estrategias y cómo es que por sí mismas son capaces de significar. La idea de que la «forma» tiende a «imitar» el contenido que expresa es presentada por Eagleton como la teoría mimética de la forma. A este propósito señala el autor británico que:

La forma se ocupa de aspectos del poema tales como el tono, la altura, el ritmo, la dicción, el volumen, la métrica, la cadencia, el modo, la voz, la distancia del lector, la textura, la estructura, la cualidad, la sintaxis, el registro, el punto de vista, la puntuación y demás elementos afines, mientras que el contenido comprende, entre otros elementos, el significado, la acción, el personaje, la idea, la trama, la visión moral y el argumento. (La «forma» a menudo se toma, en sentido estricto, como sinónimo de «estructura» o «disposición», haciendo referencia a la manera en que los numerosos elementos de la obra literaria se relacionan entre sí; pero no hay razón alguna para restringir el término a esto exclusivamente).⁹⁴

⁹⁴ Eagleton, *Cómo leer un poema*, 81-82.

Continúa señalando que la distinción entre estas dos dimensiones es muy imprecisa, algunas categorías de la «forma» se confunden con las del «contenido» y viceversa; la denominación es puramente instrumental (didáctica). Las variaciones que cada poema construye a partir de estos dos elementos articulan un significado distinto a aquello que la obra pretende comunicar. Bien podría ser que el contenido sea exactamente el mismo pero que la configuración de la forma influya notablemente sobre su percepción, cambiando por completo el mensaje. Es de este juego constante entre forma y contenido de dónde surge la infinita variedad de formas expresivas que alberga la poesía. Después de todo, los temas casi siempre son los mismos, lo que varía es la manera en que se recrea la experiencia en torno a esa situación o idea. Desde esta perspectiva, el significado es producto de la interacción entre diversos componentes estructurales que atenúan o matizan determinadas cualidades del contenido. En este sentido, resulta incoherente tratar de leer poesía ignorando la forma, pues «el tono, el ritmo, la rima, la sintaxis, la asonancia, la gramática, la puntuación y el resto de los aspectos formales son, en realidad, generadores de significado, no simples contenedores de éste. Modificar cualquiera de ellos es modificar el significado mismo».⁹⁵ Entendidas estas consideraciones, conviene formular un modelo de aproximación al poema que tenga en cuenta la interacción entre ambos componentes.

En el interés de cubrir el espectro de las relaciones entre lo que se quiere comunicar y la forma en que se hace, la propuesta a desarrollar parte de tres elementos constitutivos del poema. En primera instancia nos referimos al «contenido» a partir del argumento, razonamiento o «sentido». A este propósito conviene elaborar una distinción entre este último concepto y el «significado». Entendemos por «sentido» al mensaje literal en ausencia de todo tipo de modulaciones que la forma otorga; por otro lado, el «significado» es precisamente el producto de la interacción entre ese contenido y la manera en que se comunica. Conviene recordar que la esquematización es puramente práctica (didáctica) y no funcional. Pues bien, una aproximación plausible al concepto de la configuración verbal, estructura, disposición o «forma», puede darse a partir de dos componentes;

⁹⁵ Eagleton, *Cómo leer un poema*, 83.

el «ritmo» y la «imagen». El primero de ellos resulta especialmente provechoso en tanto que permite agrupar aspectos como el metro, la rima, sintaxis, puntuación, asonancia, cadencia, entre otros, pues todos estos elementos contribuyen en su funcionamiento. Por otro lado, la «imagen» permite unificar la pluralidad de significados que resultan del uso poético del lenguaje. Si bien, cabe señalar que estos tres elementos no cubren todo el espectro de las posibilidades que despliegan los conceptos de «forma» y «contenido», constituyen medios aprehensibles desde la didáctica para formular una aproximación al poema. De esta manera, «ritmo», «imagen» y «sentido/significado» constituyen los tres elementos que habrán de articular nuestro modelo de poesía. Conviene, pues, destinar algunas observaciones a propósito de cada uno de estos conceptos.

2.2.2.1 Ritmo

La expresión escrita tiene como origen el lenguaje oral. El primer contacto con la palabra no es a partir de su representación gráfica, sino de su sonido. En sus orígenes la poesía era destinada al canto y al acompañamiento musical. No es de extrañar, pues, que la sonoridad del lenguaje se encuentre estrechamente relacionada con las emociones que propicia. El poeta se vale de la sonoridad de las palabras para orientar el sentido de la escritura, como si de un instrumento se tratase. A este propósito Paz comenta que «la función predominante del ritmo distingue al poema de todas las otras formas literarias. El poema es un conjunto de frases, un orden verbal, fundado en el ritmo».⁹⁶ Quizá esta idea puede relacionarse con la premisa de Eagleton sobre la versificación intencional como elemento distintivo del poema, quien además afirma que «el ritmo es uno de los más *primordiales* elementos poéticos».⁹⁷ Sea como fuere, la relación entre el carácter musical del lenguaje y su potencial significado resulta evidente, aún en las expresiones creativas más elementales. Ahora, bien, ¿a qué nos referimos con el ritmo? Pfeiffer parte de una distinción inicial que sirve para responder a esta cuestión al señalar que:

⁹⁶ Paz, *El arco y la lira*, 56.

⁹⁷ Resulta de gran interés los orígenes que el autor atribuye a este recurso al señalar que el ritmo «puede consistir meramente en repetición y tono cantarín, o puede brotar de un nivel psíquico más profundo, como una pauta de movimiento e impulso que se aprehende en nuestros primeros años, con firmes raíces somáticas y psicológicas, y que está grabado en los pliegues y entramados del yo». Eagleton, *Cómo leer un poema*, 168.

Todo complejo verbal tiene dos aspectos, el audible y el inteligible: sonido y sentido. En cuanto masa de sonido, el lenguaje tiene de suyo una tonalidad determinada, cierto ritmo y cierta acentuación. En cuanto materia inteligible, significativa, tiene por naturaleza una articulación sintáctica determinada y mienta algo objetivo. En la corriente acústica del lenguaje, el tono, el ritmo y la acentuación expresan la actitud y el estado de ánimo —momentáneo o permanente— del que habla; en la estructura semántica del lenguaje se manifiesta la referencia a un contenido objetivo.⁹⁸

La primera impresión que tenemos con respecto al concepto de ritmo, bien podría ser la de un tiempo dividido en porciones de cierta regularidad; como el golpeteo de un tambor.⁹⁹ Así, la variación de los golpes a diferentes intervalos sirve como medio para propiciar tal o cual sensación en el público. Si transferimos esa relación a las condiciones de la lengua escrita, bien podríamos sugerir la idea del metro como mecanismo de la expresión rítmica. De esta manera, el carácter melódico de la poesía estaría apoyado en la cantidad de sílabas que conforman un verso. A pesar de que la idea es una tentativa bastante apropiada, lo cierto es que el ritmo no se reduce al metro. Mientras que el metro se centra en la relación entre sílabas tónicas y átonas, el ritmo, señala Eagleton «se refiere a las subidas y bajadas del poema, sus pliegues y ondulaciones conforme sigue las inflexiones de la voz hablante».¹⁰⁰ Si bien, la métrica tiene cierta relevancia en este fenómeno, no es el único elemento que contribuye a su efecto. Esas modulaciones que en los tiempos pasados procuraban destinarse al canto, están apoyadas en diferentes recursos de la lengua. En primer término, podemos hablar de la palabra aislada. Hay palabras que suenan diferente dependiendo de la sílaba que sea pronunciada con más fuerza, es decir, su acentuación. Este discurrir de la lectura entre sílabas acentuadas y no acentuadas ya articula un ritmo por sí mismo. Sin embargo, a ello hay que añadir las pausas, tanto aquellas que se dan entre las palabras, como aquellas que se producen en la división de los versos. Además, también es necesario considerar la

⁹⁸ Pfeiffer, *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*, 17.

⁹⁹ Si bien gran parte de la articulación rítmica de un poema se basa en elementos fónicos, conviene señalar que también existe lo que se ha denominado como «ritmo de pensamiento», término propuesto por Amado Alonso en *Ritmo de verso y ritmo de prosa*. A grandes rasgos, este concepto consiste en «la reaparición en el discurso de elementos léxicos, sintácticos, y/o semánticos [...] engloba fenómenos tan diversos como el paralelismo (y demás tipos de simetrías: quiasmo, correlación, anapóstrofo, etc.), el símbolo y las palabras clave, la anáfora (y demás figuras de repetición), el estribillo, la repetición de emociones o situaciones o ideas en un texto, etc.». Isabel Paraíso, *El verso libre hispánico: Orígenes y corrientes* (Madrid, Gredos, 1985), 56-57.

¹⁰⁰ Eagleton, *Cómo leer un poema*, 168.

puntuación y la amplitud o brevedad de cada estrofa.¹⁰¹ El resultado es un conjunto de entonaciones altas y bajas, a una mayor o menor rapidez, y con diversos tonos según sea el carácter de las palabras. Es el conjunto de todos estos recursos sonoros lo que podemos denominar como *ritmo*.

2.2.2.2 Imagen

Al tratar del concepto de imagen nos encontramos ante un tema de gran amplitud. Además de ser un espacio frecuentado por la crítica literaria, cabe señalar que se trata de un término que se presenta con diversos matices y propiedades dependiendo la corriente estética o época en que se desarrolle.¹⁰² En un intento por bordear esa discusión teórica, ya que no resulta útil a nuestros propósitos, conviene recuperar los elementos que resultan más aprehensibles. A grandes rasgos podemos presentar a la imagen como el reflejo de un conjunto de percepciones sensoriales cuya intención consiste en recrear la realidad a partir de las posibilidades del lenguaje. Comenta Pfeiffer que «todo haber y mentar comprensivos de contenidos objetivos es, al mismo tiempo, un intuir y un captar conceptual; y el lenguaje, que de suyo transmite esa comprensión intuitivo-conceptual, reúne en sí la imagen y el concepto».¹⁰³ La palabra suele encontrarse recluida a los límites que la lógica impone; ante el propósito esencial de comunicar o transmitir una idea, el lenguaje procura el mayor grado de objetividad posible para no poner en riesgo la comprensión del mensaje. Un ejemplo de esto es el uso lingüístico académico o científico, en donde se procura el carácter conceptual sobre el intuitivo a fin de eludir posibles ambigüedades. En el caso específico de la poesía, por el contrario, «lo esencial es vivir las palabras en toda su virginal plenitud de sentido y plasticidad; la intuición se eleva sobre la comprensión, la imagen sobre el concepto».¹⁰⁴ De esta manera, el poema es capaz de convocar, mediante la imagen,

¹⁰¹ Tradicionalmente se distinguen cuatro tipos de ritmo. Rafael de Balbín en su *Sistema de rítmica castellana* (Madrid, Gredos, 1968) señala la existencia de cuatro elementos capaces de generar ritmo, relacionados estrechamente con cuatro parámetros fonéticos: cantidad (metro), intensidad (acento), timbre (rima) y tono (estrofa). A estas cuatro distinciones se añade una quinta propuesta por la escuela americana, a saber: las pausas. Véase Paraíso, *El verso libre hispánico: Orígenes y corrientes*, 56.

¹⁰² El lector interesado en estas cuestiones puede referirse a la breve panorámica que ofrece Eagleton en *Cómo leer un poema*, 98-113.

¹⁰³ Pfeiffer, *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*, 25.

¹⁰⁴ Pfeiffer, *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*, 27.

situaciones o ideas que racionalmente sería incompatibles, e incluso contrarias, pero que a través de la relación que el poeta ilumina, revelan una realidad más íntima a las experiencias de vida del lector.

Cuando percibimos un objeto cualquiera —comenta Paz—, éste se nos presenta como una pluralidad de cualidades, sensaciones y significados. Esta pluralidad se unifica, instantáneamente, en el momento de la percepción. El elemento unificador de todo ese contradictorio conjunto de cualidades y formas es el sentido. Las cosas poseen un sentido. Incluso en el caso de la más simple, casual y distraída percepción se da una cierta intencionalidad, según han mostrado los análisis fenomenológicos. Así, el sentido no sólo es el fundamento del lenguaje, sino también de todo asir la realidad. Nuestra experiencia de la pluralidad y ambigüedad de lo real parece que se redime en el sentido. A semejanza de la percepción ordinaria, la imagen poética reproduce la pluralidad de la realidad y, al mismo tiempo, le otorga unidad.¹⁰⁵

La imagen es, pues, el crisol donde los conceptos e ideas se funden para dejar al descubierto esa realidad palpitante que figura el poema. Los recursos más habituales para propiciar esa experiencia consisten en estrategias que ponen en diálogo dos o más ideas, como es el caso de la metáfora o el símil. Así, las relaciones que se establecen entre ambos elementos dan como resultado una particular percepción de las cosas que excede el significado conferido por sus elementos aislados. Por ejemplo, si se quisiera pensar a un mismo tiempo en los conceptos de luz y oscuridad, no hay manera de proyectar mentalmente esas dos ideas de manera simultánea. Es posible establecer relaciones entre los dos conceptos pero no fundirlos en una misma experiencia. El razonamiento lógico de inmediato se opone ante la idea de una oscuridad que sea capaz de iluminar, de ser también luz. Sin embargo, la imagen permite establecer una relación aparentemente imposible entre estos elementos. Así, podemos citar los versos finales de *Job* de Concha Urquiza: «Y no dejó encendida bajo el cielo / Más que la obscura lumbre de sus ojos».¹⁰⁶ Al leer esto las palabras elaboran de inmediato una proyección mental que permite vincular la idea de la luz (la lumbre), con la oscuridad. Pero ello sólo es posible debido a que «reconocemos» la imagen de unos ojos oscuros que relumbran con especial fuerza. De no ser por la posibilidad de «imaginarlo», no podríamos

¹⁰⁵ Paz, *El arco y la lira*, 108.

¹⁰⁶ Concha Urquiza, «Job» en Gabriel Zaid, comp., *Ómnibus de poesía mexicana*, 2º ed., (México, Siglo Veintiuno, 1991), 568.

entender el sentido de los versos.¹⁰⁷ Ahora bien, el funcionamiento de la imagen, su capacidad de construir un significado que interactúe con el sentido del argumento, está sujeta a la capacidad del lector para «reconocer» la experiencia descrita por el poema. Para entender las implicaciones de ello conviene regresar al cuestionamiento en torno a los mecanismos que operan en la construcción del significado.

2.2.2.3 Significado

Leer un poema va más allá de la pretensión de descifrar un mensaje contenido en sus versos. La lectura de poesía exige ciertas consideraciones en virtud de los mecanismos de expresión que ésta emplea. En este sentido, el significado se constituye no sólo a partir del argumento o la idea contenida en el texto sino a partir de los recursos que éste emplea para comunicarlo. Ahora bien, cabe preguntarse, llegado a este punto, sobre la forma en que se constituye dicho significado, siendo el poema un género discursivo de grandes particularidades. A propósito de estas ideas comenta Eagleton que la lectura de las palabras que conforman un poema implica restituir parte de la materialidad perdida al lenguaje. «implica comprenderlas en su sentido expresivo, tonal, rítmico, métrico, emocional, intencional y demás elementos».¹⁰⁸ Desde esta perspectiva el material del lenguaje se hace palpable e influye sobre el significado actuando como una forma de controlar la interpretación. Si bien es común atribuir cierto grado de subjetividad al significado del poema, no es posible considerarlo como un texto a merced de los caprichos hermenéuticos del lector.

La poesía es lenguaje que nos llega sin [...] claves contextuales, y que, por lo tanto, debe ser reconstruida por el lector considerando un contexto que contribuya a darle sentido. Y la cantidad de contextos tales es desconcertantemente elevada. Pero en modo alguno son arbitrarios; al contrario: están conformados a su vez por los contextos culturales por medio de los cuales el lector le encuentra significado a la realidad.¹⁰⁹

¹⁰⁷ Otra de las imágenes que puede propiciar la relación entre los conceptos de luz y oscuridad es la del eclipse.

¹⁰⁸ Eagleton, *Cómo leer un poema*, 134.

¹⁰⁹ Eagleton, *Cómo leer un poema*, 135.

Conviene, entonces, la distinción entre «sentido» y «significado». En el primer caso, nos referimos al contenido de un texto, el conjunto de ideas que le integran o a su razonamiento; un comunicado traducible a un lenguaje objetivo. En el segundo, aludimos a una construcción moldeada en torno al «sentido», mediante una serie de recursos y estrategias lingüísticas que nos hemos ocupado de sintetizar bajo los conceptos de «ritmo» e «imagen». Así, el significado de un poema es más bien un complejo sistema de relaciones que se establecen entre sus propios componentes y la participación activa del lector. Se trata de un proceso, o una serie de procesos que se desarrollan en la lectura y no tanto de un producto oculto bajo los artificios poéticos del texto.¹¹⁰ Podemos recuperar el ejemplo formulado a partir de la construcción de los versos en *Job* de Concha Urquiza:

Él fue quien vino en soledad callada,
Y moviendo sus huestes al acecho
Puso lazo a mis pies, fuego a mi techo
Y cerco a mi ciudad amurallada.

Como lluvia en el monte desatada
Sus saetas bajaron a mi pecho;
Él mató los amores en mi lecho
Y cubrió de tinieblas mi morada.

Trocó la blanda risa en triste duelo,
Convirtió los deleites en despojos,
Ensoyó mi voz, ligó mi vuelo,

Hirió la tierra, la ciñó de abrojos,
Y no dejó encendida bajo el cielo
Más que la obscura lumbre de sus ojos.¹¹¹

En este último fragmento el sentido o argumento se constituye a partir de los conceptos centrales de luz y oscuridad. Ambas ideas remiten ya de manera aislada a una serie de imágenes por relación semántica, pero no es sino hasta la vinculación entre ambos elementos mediante una «mirada», en donde las partes se

¹¹⁰ Señala Paz en relación a la función que desempeña el ritmo en la experiencia lectora: «El ritmo es algo más que medida, algo más que tiempo dividido en porciones. La sucesión de golpes y pausas revela una cierta intencionalidad, algo así como una dirección. El ritmo provoca una expectación, suscita un anhelo. Si se interrumpe, sentimos un choque. Algo se ha roto. Si continúa, esperamos algo que no acertamos a nombrar. El ritmo engendra en nosotros una disposición de ánimo que sólo podrá calmarse cuando sobrevenga «algo». Nos coloca en actitud de espera. Sentimos que el ritmo es un ir hacia algo, aunque no sepamos qué pueda ser ese algo. Todo ritmo es sentido de algo. Así pues, el ritmo no es exclusivamente una medida vacía de contenido sino una dirección, un sentido». Paz, *El arco y la lira*, 56-57.

¹¹¹ Concha Urquiza, «Job» en Gabriel Zaid, comp., *Ómnibus de poesía mexicana*, 568.

desprenden de su significado más inmediato para constituir uno nuevo de mayor complejidad. «Y no dejó encendida bajo el cielo / más que la oscura lumbre de sus ojos». La elección del término «lumbre» juega en concordancia con los versos y estrofas previas que figuran el asedio o la invasión como tópico central. Además, el ritmo regular y repetitivo apoyado en la longitud de los versos y el juego de rimas, se vuelve más rápido hacia el final del soneto con el uso de palabras agudas y la incorporación de comas que cortan la continuidad de los versos. En efecto general realza el tema de la marcha, la conquista y la batalla. La tensión y el diálogo entre cada uno de los elementos del poema; ritmo, imagen y sentido, provoca al lector y le demanda una relación que otorgue significado a la totalidad del texto.

En conclusión, presentar un modelo didáctico de aproximación a la poesía implica responder a las exigencias y particularidades que propone el género. Ante la amplia variedad de discursos teórico/críticos que especulan sobre el carácter esencial de la poesía, resulta necesario formular una concepción del poema accesible a los valores y competencias de los estudiantes. La propuesta del trinomio compuesto por la «imagen», el «ritmo» y el «significado» no sólo permite ofrecer al docente una vía práctica de aproximación al género, sino que hace posible disolver los prejuicios que presentan a la poesía como un arte ajeno a los intereses de los estudiantes y reservado a la comprensión de unos pocos. En este sentido, los tres elementos propuestos permiten formular una aproximación didáctica al género de poesía. Este modelo permite recuperar los contenidos habituales que se presentan en una formación tradicional (métrica, rima, verso, estrofa, metáfora, etc.) e integrarlos por medio de tres componentes que responden a funciones específicas dentro de la estructura del poema. El cambio de enfoque permite establecer una relación directa entre el conocimiento y su utilidad, de manera que las destrezas y saberes desarrollados en el tratamiento de estos contenidos permitan al estudiante acceder a un nivel de comprensión mayor del texto literario.

Recapitulación

Ante la necesidad de proponer una forma de aproximación al texto literario que permita ejercitar habilidades de recepción y producción de conocimiento, se plantea el ejercicio de escritura como correlativo consecuente del ejercicio de lectura para

responder a las necesidades del panorama educativo actual. Sin embargo, conviene señalar que en la realidad de la práctica docente la primera actividad no cuenta con la misma atención que la segunda. En detrimento del proceso formativo del estudiante se coarta el desarrollo de su potencial al hacerlo un oyente *sanchopancesco* de la palabra ajena, en lugar de armarlo caballero andante e incitarlo a escribir desde la propia voz. Esta limitación es fácilmente equiparable a la de negar a Don Quijote el deseo de salir al mundo a enderezar tuertos y desfacer agravios, consolándole con el opaco reflejo del mundo contenido en los libros. Ante esta situación se propone un entendimiento del saber literario, y del género poético en específico, desde el enfoque de la escritura creativa; de manera que las estrategias propias de una concepción generativa del texto permitan al estudiante explorar desde el interior los mecanismos que operan en la configuración del significado de la obra. En otras palabras, se plantea a la escritura creativa como medio para el fortalecimiento de habilidades cognitivas que contribuyen al mejoramiento de los procesos de comprensión lectora y literaria.

En el interés de plantear una lectura poética capaz de recuperar el elemento productivo/creativo que caracteriza a todo proceso de aprendizaje, se indagó en las particularidades específicas del proceso de lectura desde los postulados del constructivismo. A este propósito se llevó a cabo una breve revisión de las teorías centrales que proponen a la educación como construcción de conocimiento, para proponer una aproximación al texto literario. De esta manera, se sugieren las siguientes consideraciones para propiciar un desarrollo oportuno de comprensión lectora y literaria: I) La centralidad del estudiante y la importancia de las estructuras cognitivas y conocimientos previos en el proceso de recepción. II) La pertinencia del material de lectura: la adecuación entre las competencias del estudiante y las exigencias propuestas en el texto. III) La relevancia del material de lectura: la proximidad de los contenidos suministrados por el texto a las experiencias de vida del estudiante. IV) El potencial dialógico del texto, de manera que el proceso propicie en el estudiante el desarrollo de una conciencia lectora capaz de reflexionar sobre sus propias formas de aproximarse a la obra literaria. Y, V) La orientación de los saberes desarrollados durante la lectura hacia un fin práctico en posteriores ejercicios de refuerzo. Además de estas consideraciones resulta importante la

implementación de un ambiente propicio para el proceso de aprendizaje, en donde el conocimiento literario sea socializado en virtud de su potencial comunicativo.

Entendido el proceso de lectura como la interacción entre las estrategias narrativas dispuestas por el autor en la obra y la participación activa del lector para la relación significativa con sus experiencias de vida, la lectura puede entenderse como un ejercicio de recreación en la escritura. En este sentido, el estudiante o lector, contribuye a la creación de la obra literaria. Sin embargo, cabe señalar que seguimos hablando de la palabra ajena cuando el proceso creativo bien podría girar en torno al protagonismo del estudiante. De esta manera, el despliegue de las estrategias dispuestas en el texto habría de responder a las necesidades comunicativas del discente, volviéndolo al mismo tiempo autor y lector; receptor y productor del saber literario. Si bien, parece ser que la relación entre procesos de recepción y producción de conocimiento resulta bastante natural desde la perspectiva planteada, lo cierto es que en la práctica académica sigue siendo un tema deficiente. En el caso específico de poesía ello podría deberse a las particularidades del género, al emplear un lenguaje excepcional que va más allá del intercambio comunicativo cotidiano, la dificultad de acceder a la comprensión del texto es mayor. Ante esta situación se tuvo como propósito formular un modelo de poesía acorde a las competencias comunicativas de los estudiantes y a los intereses formativos de la disciplina.

Con el propósito de bordear la discusión teórica en torno al concepto de poesía, se optó por un enfoque tradicional que recupera la distinción entre fondo y contenido, de manera que las relaciones establecidas entre estos dos elementos pudieran explicar el funcionamiento del discurso poético. Para explicar cada uno de ellos, se retomaron los conceptos de «ritmo», «imagen» y «significado» con el propósito de ofrecer al estudiante un modelo práctico para la comprensión del poema en específico. Así, cada uno de las partes que integran este trinomio permite una aproximación de carácter aprehensible desde los presupuestos que el estudiante ya posee en torno a los conceptos de metro, rima, figuras retóricas, etc. De esta manera, se propone al lector una modelo de lectura que le permite acceder a un mayor grado de comprensión del poema, y que también posibilita una aproximación

de corte creativo. Los mismos elementos constitutivos del discurso poético son susceptibles de estudio y repaso a partir de las estrategias de la Escritura Creativa. En el interés de formular un modelo integral de enseñanza del género poético, se ha procurado, pues, conciliar dos perspectivas que suelen considerarse excluyentes, cuando en realidad forman parte de un mismo proceso educativo.

Capítulo III. Modelo de Intervención Educativa

El poema es una posibilidad abierta a todos los hombres, cualquiera que sea su temperamento, su ánimo o su disposición. Ahora bien, el poema no es sino eso: posibilidad, algo que sólo se anima al contacto de un lector o de un oyente. Hay una nota común a todos los poemas, sin la cual no serían nunca poesía: la participación. Cada vez que el lector revive de veras el poema, accede a un estado que podemos llamar poético. La experiencia puede adoptar esta o aquella forma, pero es siempre un ir más allá de sí, un romper los muros temporales, para ser otro.¹¹²

El verdadero valor del conocimiento reside en su capacidad para influir significativamente en la realidad que lo cultiva. En el ámbito educativo esto es especialmente apreciable, pues se aspira a que los saberes teóricos se encuentren articulados en función de su utilidad práctica. En este sentido, resulta necesario intervenir sobre la realidad para verificar o refutar la validez de nuestras ideas. De acuerdo con Andrade, es posible entender todo proceso de intervención educativa como un «conjunto de actuaciones, de carácter motivacional, pedagógico, metodológico, de evaluación, que se desarrollan por parte de los agentes de intervención, bien sean institucionales o personales, para llevar a cabo un programa previamente diseñado, y cuyo objetivo es intentar que las personas o grupo con los que se interviene alcance, en cada caso, los objetivos propuestos en dicho programa».¹¹³ En otras palabras, se trata de enfrentar las ideas con los hechos. El propósito particular de la intervención que atañe a este proyecto reside en la planeación, ejecución y evaluación de las técnicas y estrategias desarrolladas en la especulación teórica que proponen a la escritura como eje fundamental de la educación literaria. Se pretende, pues, poner a prueba un modelo de trabajo en el aula centrado en la enseñanza de la poesía a partir de las herramientas didácticas de la Escritura Creativa.

A este propósito conviene recordar algunas de las ideas que constituyen la propuesta esbozada hasta este momento. La primera de ellas tiene que ver con la

¹¹² Octavio Paz, *El arco y la lira*, 3º ed. (México: FCE, 1972), 25.

¹¹³ Freire Andrade P. *Intervención educativa: ¿Qué es, cómo y para qué se hace?* (2009), citado en Marena Jordán Padrón et. al «Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa» en *Rev Méd Electrón* (2011) 33, 4. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242011000400017.

justificación del tema de estudio en virtud de la concepción de la poesía como un género que reúne en sí muchas de las problemáticas que enfrenta la enseñanza de la literatura en general. A saber, la tendencia a ser contenido de escaso o nulo interés en todos los niveles educativos; la aproximación al género desde presupuestos lingüísticos-historicistas; la mitificación de la creación artística —y el prejuicio romántico de la literatura—; la consideración exclusiva de la obra literaria (el poema) como objeto estético; y la selección de un corpus ajeno a las competencias y valores de los estudiantes, entre otros. Ahora bien, la reflexión disciplinar ha procurado diversas perspectivas para explorar estrategias que solventen dichas dificultades. La escritura creativa como enfoque didáctico en la enseñanza del género poético destaca por el interés de proporcionar al estudiante una concepción de la literatura vinculada directamente con sus necesidades comunicativas; de esta manera, se propone como un medio capaz de propiciar una relación significativa entre sus intereses y la literatura y el arte en general.

El espacio destinado a estos efectos fue la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro. Esta institución cuenta con diez planteles distribuidos en todo el estado regidos por el mismo interés formativo. Si bien, la Escuela de Bachilleres cuenta con un plan curricular que goza de gran diversidad y que contempla ejes de formación académica relativos a las humanidades y a las áreas de lenguaje y comunicación, lo cierto es que los contenidos correspondientes a la enseñanza de la literatura se presentan sólo como unidades dentro del programa de estudio de las asignaturas de Lectura y Redacción I y II. Podemos decir que el nivel medio-superior es caracterizado por aspirar a la formación de estudiantes en conocimientos básicos en diversas disciplinas que les permitan edificar un saber global sobre el mundo. Además, cumple con el propósito de abrir cauce a las inquietudes e intereses que darán rumbo a su orientación vocacional. La enseñanza de la literatura en este nivel resulta de gran importancia en tanto que ejercita competencias comunicativas indispensables en el ámbito académico superior y propicia una reflexión profunda sobre los valores de la realidad y de sí mismo como individuo. De manera general, se aspiró a que los estudiantes implicados en el proceso experimentaran una aproximación de carácter más personal e íntimo con el lenguaje y con las posibilidades creativas y literarias que éste implica.

Para el desarrollo y la aplicación del proceso interventivo se siguió el esquema general para la acción didáctica propuesto por Magos,¹¹⁴ enmarcado en la investigación cualitativa¹¹⁵ y en la teoría de sistemas. Dicho esquema contempla una serie de fases caracterizadas por una permanente interacción e interdependencia. A saber, 1) Análisis de necesidades: en donde se determina el estado real de la situación, se organizan y seleccionan las necesidades más apremiantes y se enuncia el problema por resolver. 2) Planteamiento de los objetivos: que consiste en determinar el estado ideal de la situación, la manera en que se llegará a la resolución del problema. 3) Planeación: en donde se habrá de trazar el camino entre la situación real y la situación ideal del proyecto; la metodología, los contenidos, las actividades y el manejo de los tiempos determinarán la vía hacia la consecución de los objetivos. 4) Organización: la gestión de los recursos, espacios e instrumentos necesarios para llevar a cabo las actividades designadas. 5) Ejecución: la realización práctica de los procesos planteados en las fases previas. 6) Control: la medición de los conocimientos que han construido los estudiantes a partir del trabajo realizado. Por último, las fases de «comunicación» y «evaluación», que se distinguen del resto por ser procesos constantes cuya revisión debe llevarse a cabo durante cada parte del proyecto. La primera de ellas se refiere a la identificación y supervisión de las formas en que se estará en contacto con los estudiantes y con todos los involucrados en el proceso, mientras que la «evaluación» consiste en la aplicación de métodos e instrumentos que permitan rescatar las experiencias más relevantes a fin de mejorar el proceso interventivo. En las páginas sucesivas se ocupará de desarrollar cada una de las

¹¹⁴ Jaime Magos Guerrero, «Un esquema general para la acción didáctica» en *Memorias del XII Encuentro Nacional de Maestros de Lenguas* (CELE-UNAM. México, 2008).

¹¹⁵ Debido a la diversificación de la nomenclatura en los últimos años tanto en modelos como enfoques de estudio, —algunos autores también le llaman investigación-acción, investigación holística, investigación naturalista o ecológica, investigación etnográfica etc.—, conviene precisar que se entiende por investigación cualitativa aquella que difiere de las ciencias exactas al situar su objeto de estudio en escenarios naturales que integran cada una de las variables de su situación real. Para mayores precisiones con respecto al modelo de investigación véase también Ana Mercedes Colmenares E. y Ma. Lourdes Piñero M., «La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas» en *Laurus*, 14, núm. 27, (2008): 96-114. Y Jaime Magos Guerrero. «La administración de la clase de lengua y la investigación en la enseñanza de las lenguas extranjeras» en *Pensar las Lenguas. Memorias de la Segunda Jornada de Investigación en Lenguas* (México: UNAM, 2010).

siguientes etapas a fin de obtener un conocimiento preciso de las áreas de oportunidad de desarrollo del modelo áulico propuesto.

El proyecto de intervención se encuentra estructurado en dos momentos. La primera parte del proceso se realizó durante el semestre en curso, enero-junio 2022, a partir de un taller extracurricular de Lectura y Escritura Creativa abierto a toda la comunidad estudiantil del turno matutino del plantel. Durante esta primera fase se llevó a cabo una aproximación a contenidos literarios a partir de un enfoque didáctico que daba prioridad al componente creativo del discurso. Los resultados obtenidos en este primer acercamiento permitieron evaluar la pertinencia de las técnicas, estrategias e instrumentos del proceso interventivo. La segunda parte del proceso lo constituyó la intervención en un segundo taller durante el semestre julio-diciembre 2022, ofertado a los estudiantes del turno vespertino. En esta segunda fase se esperaba contrastar los resultados obtenidos hasta el momento a fin de evaluar la validez y efectividad del modelo de trabajo desarrollado. Sin embargo, conviene señalar que la segunda fase de intervención se vio interrumpida debido a la suspensión de clases por un paro estudiantil en la Universidad Autónoma de Querétaro.¹¹⁶ Ante la incertidumbre de una fecha de reincorporación a las actividades académicas se decidió trabajar principalmente con los datos obtenidos en la fase uno, e incluir los resultados parciales que se recopilaron en la fase dos.

3.1 Análisis de necesidades

La pretensión de formular un modelo de enseñanza global, cual panacea que cura todas las enfermedades, puede llegar a ser una práctica nociva en el ámbito académico; sobre todo teniendo en cuenta la vasta diversidad de personalidades que conforman el público estudiantil. Debido a ello, resulta necesario identificar los problemas y las condiciones particulares del grupo de trabajo. Las necesidades pueden ser de diferentes tipos:¹¹⁷ «normativas», al comparar la situación de los

¹¹⁶ Los estudiantes tomaron las instalaciones de todos los campus y planteles de la institución el día 30 de septiembre como reclamo ante la ineficiencia de la universidad para atender las denuncias por violencia de género. Las clases continúan suspendidas hasta el día de hoy, 18 de octubre del año en turno, sin noticias claras sobre la fecha de reincorporación a actividades académicas. Véase el comunicado en las redes sociales de la universidad en el apéndice 1.

¹¹⁷ Miguel Ángel Zabalza, «Diseño y desarrollo curricular», 5° ed., (Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, 1996), citado en Magos, *Un esquema general para la acción didáctica*.

estudiantes con aquello que dictan los programas oficiales; «sentidas», aquellas que el estudiante es capaz de identificar y comunicar; «demandadas», las que la sociedad u otras instituciones exigen; «comparativas», que resultan de la comparación del grupo de estudio con grupos semejantes; «prospectivas», aquellas que responden a las necesidades futuras de los estudiantes; por último, las «necesidades latentes»,¹¹⁸ las que subyacen en el comportamiento de los estudiantes y son causa de problemas en su desarrollo personal y académico. En consideración de estas circunstancias, el proceder para llegar a un conocimiento claro y organizado de las necesidades del grupo de estudio será articulado a partir de tres medios: la contextualización curricular, que permitirá identificar las características del espacio de intervención específico, así como las exigencias que el programa de estudio demanda a los estudiantes y el perfil de egreso contemplado por sus objetivos; la aplicación de encuestas, con el propósito de formular un diagnóstico que permita conocer no sólo el nivel de las competencias de los estudiantes sino también los intereses y motivaciones personales que los caracterizan como grupo; y, por último, la observación directa y constante del comportamiento general de los estudiantes en clase y de las dinámicas efectuadas por el docente, el grado de su eficacia y sus posibilidades de desarrollo. Cada una de estas perspectivas permitirá esbozar la situación real de las condiciones del grupo. Una vez se hayan seleccionado y organizado los problemas que refiere la situación real, la siguiente fase se ocupará de proponer una serie de objetivos que indiquen la situación ideal a la que se aspira, como respuesta a tales necesidades.

3.1.1 Contextualización curricular

Debido a la situación de la Universidad Autónoma de Querétaro, resulta conveniente llevar a cabo una revisión del contexto a nivel institucional y otra a nivel federal, señalando la manera en que la primera se inscribe dentro de las directrices de la Secretaría de Educación Pública.

¹¹⁸ Magos, *Un esquema general para la acción didáctica*. Este tipo de necesidad no es considerado por Zabalza. Sin embargo, Magos la subraya como una categoría importante en tanto que su reconocimiento permite identificar problemas que tienden a volverse un impedimento para el logro de los objetivos de la acción didáctica.

3.1.1.1 Marco Curricular Común de la Educación Media Superior

La Educación Media Superior, tal y como la refiere el Modelo Educativo del 2016 de la SEP, se define como un espacio de formación que prepara a los estudiantes en el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para una participación social plena y productiva. Es posible entender el área y la relevancia de su acción a partir de las cuatro funciones que conjuga: «la culminación del ciclo de educación obligatoria; el carácter propedéutico para aquellos estudiantes que optan por continuar estudios en el ciclo de educación superior; la preparación para ingresar al mundo del trabajo; y el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para el desarrollo integral de las personas».¹¹⁹ A su vez, en consideración de un proyecto educativo que aboga por la formación de una sociedad capaz de enfrentarse a la complejidad de los problemas que asolan al siglo XXI, se proclama un enfoque humanista. Así lo declara el documento que orienta el proceder de las instituciones educativas públicas a nivel nacional: «educar a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad, y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia».¹²⁰ En términos generales, la propuesta educativa nacional en torno a la Educación Media Superior, aboga por la formación de un ser social capaz de dialogar con la realidad de su mundo, de asumir una responsabilidad crítica con su situación individual y colectiva, y un compromiso ético global.

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior tiene como base el desempeño terminal de los estudiantes (perfil de egreso) a partir de un modelo integrado por competencias (genéricas, disciplinares y profesionales).¹²¹ La

¹¹⁹ Secretaría de Educación Pública, *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior* (México, 2017), 46.

¹²⁰ Secretaría de Educación Pública, *Modelo educativo para la educación obligatoria*, 2° ed., (México, 2017), 60.

¹²¹ Se entiende por competencia a «la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. [...] En este sentido podemos entender a las competencias como el logro de capacidades de aprendizaje que permiten a los alumnos adquirir de manera paulatina niveles cada vez más altos de desempeño, las cuales incluyen habilidades humanas, morales, habilidades de pensamiento y resolución de problemas prácticos, teóricos, científicos y filosóficos». Véase SEP. *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*, 47-

organización del saber y de los contenidos se presenta a partir de cinco campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, humanidades y comunicación. Cada una de estas disciplinas es explorada a partir de un grupo de asignaturas específicas que propician el desarrollo de las competencias planteadas por el *currículum*. Las asignaturas que integran el campo disciplinar de las Humanidades son: «Literatura», «Filosofía», «Ética», «Lógica» y «Estética». Las competencias que propician estas materias están orientadas a que el estudiante «reconozca y enjuicie la perspectiva con la que entiende y contextualiza su conocimiento del ser humano y del mundo. También favorecen el desarrollo de intuiciones, criterios y valores para entender y contextualizar su conocimiento del ser humano y el mundo desde perspectivas distintas a la suya».¹²² De esta manera, el interés por propiciar que cada individuo desarrolle la capacidad de entablar un diálogo productivo con perspectivas ajenas a sus valores y esquemas de pensamiento, se ve justificada en virtud de la necesidad de educar en el reconocimiento de los demás como extensión de la propia identidad. Con el tratamiento de tales competencias, se pretende ya no favorecer el desarrollo de un conocimiento estático sobre la realidad, sino la posibilidad de ampliar los horizontes y las experiencias de los estudiantes a fin de lograr una concepción dinámica del saber.

La literatura, como parte del campo disciplinar de las humanidades, asume una serie de consideraciones específicas. Ante el cuestionamiento de su utilidad como parte de la formación de las personas y de la sociedad, se destaca que «favorece el desarrollo de intuiciones, enfoques y valores que permiten entender y contextualizar al mundo desde perspectivas distintas»,¹²³ de manera que propicia la construcción de un pensamiento crítico sobre la realidad. En virtud del interés por proponer contenidos que permitan a los estudiantes establecer relaciones entre la literatura y diversas situaciones sociales, «de manera que haya una interpretación

48. De esta manera, el enfoque que sugiere este concepto matiza el interés por desarrollar en el alumno los saberes y habilidades que le permitan usar y aplicar el conocimiento que se construye en la escuela.

¹²² SEP. *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*, 50.

¹²³ SEP. *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*, 751.

de lo que se lee para reflexionar sobre lo que se vive»,¹²⁴ la experiencia literaria es presentada desde un enfoque investigativo. Así, los contenidos centrales del programa de estudios son planteados mediante preguntas con la intención de que el estudiante asuma las inquietudes sugeridas para explorar tales realidades a partir de la reflexión sobre la literatura y el mundo.¹²⁵ En la misma línea de pensamiento, se señala la importancia de incorporar la escritura como acto creativo, como experiencia de aprendizaje de cada contenido central. De manera que «los estudiantes escriban para leer mejor y lean para escribir mejor y que, en consecuencia, piensen y hablen mejor».¹²⁶ En resumen, el espacio curricular destinado a la literatura tiene como propósito que los estudiantes aprendan no sólo a conocer y valorar la expresión artística mediante la palabra, sino que desarrollen la capacidad para participar en la creación de sus propios discursos. De esta manera, lectura y escritura se conciben como dos procesos que permiten al discente reflexionar sobre sí mismo y sobre la realidad en que habitan, todo ello a partir de la aproximación al texto literario.

3.1.1.2 Marco curricular institucional

De acuerdo al documento oficial, el Plan de Estudios (2019) de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro:

...es de tipo propedéutico y general, con compromiso social que tiene como función el de contribuir a la formación de estudiantes con una perspectiva humanista y científica, centrada en el aprendizaje y en una educación de calidad, a través del desarrollo de procesos cognoscitivos que les permitan entender, comprender e interactuar con la realidad social bajo un enfoque de sustentabilidad orientado al cuidado del medio ambiente.¹²⁷

¹²⁴ SEP. *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*, 751.

¹²⁵ V.g., «¿Sirve la literatura para expresar lo que soy o saber quién soy?», «¿La literatura es el mundo de lo real o es el mundo de lo ideal?», «¿Cuál es el impacto de la literatura en la sociedad: la crea, la destruye o la transforma?», «¿Es la literatura un producto nuestro o somos un producto de ella?», entre otras. Véase SEP. *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*, 750-775.

¹²⁶ SEP. *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*, 752. Resulta de gran interés la mención que el documento oficial elabora con respecto a la escritura creativa, y el énfasis otorgado a la «creación literaria». La brevedad del argumento y su escaso desarrollo permite intuir la noción de un área de trabajo poco explorada por la didáctica de la literatura en nuestro país.

¹²⁷ Conviene matizar dos cuestiones importantes: por un lado, la función propedéutica que se le atribuye al bachillerato en respuesta a la necesidad de preparar al alumnado para continuar sus

En el caso específico de la Escuela de Bachilleres, el plan educativo se encuentra articulado a partir de dos componentes; por un lado, las sugerencias que se establecen en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (2017), específicamente el nuevo Modelo Educativo de la Enseñanza Medio-Superior (EMS) y, por el otro, a partir del Modelo Educativo Universitario (MEU). A propósito de este último, cabe señalar que se trata de un documento fundamental para la formación universitaria que surge a partir de la interacción de tres componentes esenciales. 1) Una filosofía institucional de corte humanista, con compromiso social y sustentable 2) Un enfoque pedagógico que reconoce al estudiante y a su formación como centro del trabajo académico y 3) Una constante innovación educativa que plantea nuevas modalidades de trabajo a partir de las tecnologías de la información.¹²⁸ El resultado de la interacción entre estos dos documentos pretende proporcionar al universitario «una cultura básica, es decir, una formación para que amplíe y profundice sus conocimientos en el futuro inmediato para que pueda acceder, comprender y apreciar la cultura nacional y universal». ¹²⁹ Se propone, pues un plan de estudios de gran diversidad, abocado a la formación integral del estudiante.

Los componentes de la formación básica del bachillerato planteados por el sistema universitario se encuentran integrados en seis ejes: i) Lenguaje y Comunicación, ii) Matemáticas y de razonamiento, iii) Ciencias naturales y experimentales, iv) Humanidades, v) Ciencias sociales y vi) Formación Personal. Tal y como es posible notar, la organización del saber en dichos campos disciplinares coincide con la propuesta por parte del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCC). Sin embargo, conviene señalar algunas diferencias entre ambos sistemas que resultan de gran importancia para nuestro

estudios a nivel superior, o bien, para dedicarse a una ocupación; por el otro, el carácter general y único, caracterizado por la ausencia de líneas de conocimiento terminales para carreras específicas en interés de una formación integral que le permita enfrentarse a los problemas de su realidad. Universidad Autónoma de Querétaro, *Mapa curricular*, (Escuela de Bachilleres, UAQ, 2019), <https://bachilleres.uaq.mx/>.

¹²⁸ Universidad Autónoma de Querétaro, *Modelo educativo Universitario*, (UAQ. 2004), recuperado 05.24.2021, <https://planeacion.uaq.mx/docs/meu/El-Modelo-Educativo-Universitario-MEU.pdf>.

¹²⁹ Universidad Autónoma de Querétaro, *Lectura y Redacción I. Programa de Estudios PRE19* (Escuela de Bachilleres, UAQ. 2019), 7, recuperado el 04 25, 2021, disponible en <https://bachilleres.uaq.mx/>.

propósito. Al interior del área de las Humanidades, el Mapa Curricular de la Escuela de Bachilleres de la UAQ no integra las asignaturas específicas de «Literatura» contempladas por el MCC. Las demás disciplinas que conforman el estudio de las humanidades, a saber, «Filosofía», «Ética», «Lógica» y «Estética» sí se encuentran presentes en el plan de estudios, contando cada una de ellas con al menos una asignatura específica para su revisión, pero en el caso de los estudios literarios no existen las mismas consideraciones. Dicho esto, ¿cómo se lleva a cabo la revisión de estos contenidos? La mayoría de los temas son incorporados como unidades dentro del programa de estudio de las asignaturas de «Lectura y Redacción I y II», de manera que el estudio de la literatura se ve relegado a un tratamiento transversal a partir de contenidos aislados presentes en otras materias.

La asimilación de los contenidos curriculares de una asignatura perteneciente al área de humanidades, como es el caso de la «Literatura», a la de «Lenguaje y Comunicación», implica toda una serie de cambios en virtud de las exigencias específicas de la materia. A fin de cuentas, la perspectiva desde la cual se asume la revisión de una serie de contenidos influye notablemente sobre los temas y las estrategias de enseñanza, debido a que, con frecuencia, los objetivos propuestos se ven trastocados. El propósito general de las asignaturas correspondientes al área de «Lectura y Redacción» es «desarrollar las competencias comunicativas: escuchar, leer, hablar y escribir con énfasis en la comprensión y producción de textos, mediante el estudio de la lengua y la práctica sistemática recursiva, gradual y crítica de las habilidades comunicativas para expresar y comprender mensajes con adecuación, cohesión y coherencia».¹³⁰ La enunciación de estas intenciones alberga una perspectiva centrada en la formación en conocimientos lingüísticos y discursivos propios del área de «Lenguaje y Comunicación».

Conviene señalar que los criterios propuestos por la formación meta responden a un tenor semejante. Los ámbitos del perfil de egreso a los que contribuyen las asignaturas en su carácter general son:¹³¹

¹³⁰ UAQ, *Lectura y Redacción I. Programa de Estudios PRE19*, 10.

¹³¹ UAQ, *Lectura y Redacción I. Programa de Estudios PRE19*, 11.

- Lenguaje y comunicación: Se expresa con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en lengua indígena en caso de hablarla.¹³² Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Pensamiento crítico y solución de problemas: Utiliza el pensamiento lógico y matemático, así como los métodos de las ciencias para analizar y cuestionar críticamente fenómenos diversos. Desarrolla argumentos, evalúa objetivos, resuelve problemas, elabora y justifica conclusiones y desarrolla innovaciones. Asimismo, se adapta a entornos cambiantes.
- Apreciación y expresión artísticas: Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan sentido a su vida. Comprende su contribución al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales.¹³³
- Colaboración y trabajo en equipo: Trabaja en equipo de manera constructiva, participativa y responsable, propone alternativas para actuar y solucionar problemas. Asume una actitud constructiva.¹³⁴

Como es posible apreciar, las asignaturas en cuestión integran en su perfil de egreso un conjunto de saberes que procura favorecer tanto la apreciación como la expresión artística. Aunado a ello se destaca la integración de conocimientos, prácticas y actitudes de tipo axiológico como vínculo que establece la educación literaria con el desarrollo individual y social de los estudiantes. Al mismo tiempo, sugiere la relación entre estas competencias y aquellas concernientes al pensamiento crítico y la solución de problemas, lo cual parece ser producto de un enfoque basado en el desarrollo de competencias comunicativas. Si bien la integración de diversas competencias en el estudio de una misma disciplina es normativa —incluso deseable— a toda organización curricular, lo cierto es que resulta necesario cuestionar la pertinencia de la amplitud y diversidad de los propósitos con respecto al número y naturaleza de las materias y a la carga horaria destinada a su tratamiento. Es en este punto donde comúnmente la teoría comienza a distanciarse de la práctica, pues resulta difícil conciliar los intereses de la primera con las posibilidades de la segunda.

¹³² Resulta necesario remarcar el carácter cuestionable de esta intención, pues la forma en que está redactada la idea sugiere la formación lingüística tanto en español como en una lengua indígena, lo cual, según el programa de estudio de la Escuela de Bachilleres, no forma parte de su propuesta educativa.

¹³³ Este ámbito es considerado sólo en la asignatura del primer semestre Lectura y Redacción I.

¹³⁴ Este ámbito es considerado sólo en la asignatura del segundo semestre Lectura y Redacción II. Véase Universidad Autónoma de Querétaro, *Lectura y Redacción II. Programa de Estudios PRE19* (Escuela de Bachilleres, UAQ. 2019), 9, recuperado el 04 25, 2021, disponible en <https://bachilleres.uaq.mx/>.

El desarrollo de contenidos en el programa de estudios de la materia «Lectura y Redacción I» se estructura en seis unidades dispuestas de la siguiente manera: 1) «La comunicación»: elementos de la comunicación, el lenguaje, la lengua y sus funciones; 2) «Estructura del texto»: morfosintaxis, enunciado, párrafo, texto; 3) «Comprensión y producción de textos literarios» —espacio de interés para el presente proyecto—: generalidades de la historia literaria, poesía, calavera literaria y cuento; 4) «Comprensión de textos de divulgación científica»; 5) «Comprensión y producción de textos periodísticos»; y 6) «Comprensión y producción de textos de interacción social». En el caso de la asignatura de Lectura y Redacción II, las unidades son: 1) «Ensayo»; 2) «Comprensión y producción de textos literarios»; 3) «Comprensión y producción de textos periodísticos»; 4) «Comprensión de textos políticos»; y 5) «Comprensión y producción de textos publicitarios». Es posible notar que el estudio de los contenidos literarios asume una perspectiva cronológica a partir de la tipificación de los géneros discursivos de acuerdo a las competencias genéricas y disciplinares que se procura desarrollar en el estudiante.

Las asignaturas de «Lectura y Redacción I y II», a través de la unidad «Comprensión y producción de textos literarios» (presente tanto en el primer como en el segundo semestre), son el único espacio curricular destinado para el estudio específico de la literatura. De esta manera, durante el primer semestre los alumnos se ocupan de la revisión de los géneros de cuento y poesía, mientras que la fábula y la novela son contenidos reservados para el segundo semestre, en «Lectura y Redacción II». Además, en ambas asignaturas se ofrece, a manera introductoria, una suscita revisión de la historia de la literatura; sus principales autores, las obras más representativas y las características más sobresalientes. Cabe mencionar que no existe como parte del programa de estudios una indicación que comprometa la revisión del género dramático¹³⁵ y que el abordaje con respecto a la historia literaria adquiere un enfoque general que no ahonda en las particularidades específicas de cada periodo histórico. Dado que el proceso de intervención se contextualiza en los

¹³⁵ A propósito de este tema tan importante y poco explorado véase la tesis de posgrado de Diana P. Cruz Delgadillo «La entrada en el significado: Propuesta de integración curricular del género dramático para el desarrollo de la significación literaria en Educación Media Superior», (Universidad Autónoma de Querétaro, 2023).

contenidos propios de las unidades «Comprensión y producción de textos literarios», conviene ofrecer una explicación más detallada de sus especificaciones y planteamientos.

La unidad «Comprensión y producción de textos literarios» en «Lectura y Redacción I» enuncia como propósito que el estudiante «produce textos literarios propios a partir de la comprensión de los conocimientos teóricos y de su relación con el entorno para expresar percepciones y experiencias personales».¹³⁶ De esta manera, contempla como contenidos: I) Generalidades de la historia de la literatura, II) Poesía, III) Calavera literaria, IV) Cuento, y V) Léxico y semántica: figuras retóricas, analogías y signos de puntuación. Como parte de las habilidades por desarrollar se pretende que el estudiante sea capaz de representar sus percepciones y experiencias en textos literarios, al tiempo que adopta una actitud sensible ante las expresiones del lenguaje literario. Además, se plantean tres metas como parte de los aprendizajes esperados, de manera que el estudiante:¹³⁷

- 1) Distingue los principales autores y obras de las literaturas antiguas, medieval y renacentista.
- 2) Analiza, interpreta y compone un poema lírico o una calavera literaria con base en un método de análisis textual que considere recursos gramaticales, léxicos, semánticos y retóricos.
- 3) Analiza, interpreta y compone un cuento con base en un método de análisis textual que considere recursos gramaticales, léxicos, semánticos y retóricos.

En el caso de «Lectura y Redacción II», se proclaman como propósitos de la unidad: «distinguir la estructura, características, personajes y elementos propios de la fábula y la novela para elaborar análisis literarios atendiendo las normas básicas de la redacción» y «conocer algunas generalidades de la historia de la literatura de la época barroca a la época contemporánea para enriquecer su bagaje cultural, considerando la relación entre los contextos históricos y las corrientes literarias».¹³⁸ «Comprensión y producción de textos literarios» propone los siguientes temas: I) La fábula, II) La novela, III) Generalidades de la historia de la literatura, y IV) Morfosintaxis: formación de palabra y la oración. Como parte de

¹³⁶ UAQ, *Lectura y Redacción I. Programa de Estudios PRE19*, 25.

¹³⁷ UAQ, *Lectura y Redacción I. Programa de Estudios PRE19*, 25.

¹³⁸ UAQ, *Lectura y Redacción II. Programa de Estudios PRE19*, 20.

las habilidades por desarrollar se pretende que el estudiante sea capaz de analizar y reconocer las características de la fábula y la novela, al tiempo que aprecia el valor de las obras literarias en relación a su vida cotidiana. Además, se plantean tres metas como parte de los aprendizajes esperados, de manera que el estudiante:

- 1) Redacta una fábula original.
- 2) Lee una novela corta, la analiza y la discute.
- 3) Identifica las obras y a los autores principales de la época barroca a la época contemporánea.

Para la revisión de estos contenidos son asignadas un total de trece horas en el primer semestre y dieciséis en el segundo. Entre las competencias genéricas y disciplinares señaladas para estas unidades se destacan las siguientes:

Competencias genéricas¹³⁹

- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Competencias disciplinares

- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
- Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
- Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.

Competencias disciplinares extendidas

- Difunde o recrea expresiones artísticas que son producto de la sensibilidad y el intelecto humanos, con el propósito de preservar su identidad cultural en un contexto universal.
- Determina la intencionalidad comunicativa en discursos culturales y sociales para restituir la lógica discursiva a textos cotidianos y académicos.

¹³⁹ UAQ, *Lectura y Redacción II. Programa de Estudios PRE19*, 25-26.

La disposición de cada uno de estos aprendizajes a partir del desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes antes citados, sugiere el interés de brindar un primer acercamiento al estudio de la literatura desde los géneros más breves y los elementos formales más asequibles a las experiencias previas del estudiante. De esta manera, se procura un acercamiento continuo y directo con las obras literarias que le permita al estudiante percibir el arte como una forma de aproximación a la realidad y como una vía para la expresión personal mediante la creación. Para ello se señala la importancia del desarrollo de competencias relacionadas con el análisis, la reflexión, la interpretación y la valoración de obras literarias, teniendo en consideración el contexto social y cultural como medio para el reconocimiento de sí mismo y de los demás, a fin de propiciar una concientización sobre la diversidad. Por último, se indica el interés de que el estudiante desarrolle propuestas de creación individual a partir del contacto cotidiano con el lenguaje y la literatura.

En conclusión, la asimilación curricular que integra los contenidos destinados de una asignatura específica de literatura como parte del programa de «Lectura y Redacción», no sólo reduce violentamente el tiempo concedido a su revisión, sino que desvirtúa la orientación humanística bajo la que fueron concebidos los estudios literarios a nivel Medio Superior, forzando su inclusión como parte de un enfoque de matiz lingüístico-comunicativo. Los objetivos generales planteados por ambos planes de estudio responden a necesidades diferentes, y la subordinación de unos a otros, afecta la integridad y coherencia curricular. El resultado es una concepción de la literatura como un género discursivo «más», de manera que la lectura literaria pierde en el proceso su carácter estético y la oportunidad de propiciar una recepción favorable de parte de los estudiantes. Así, el acceso al texto literario se ve condicionado por una serie de situaciones que reducen la literatura a una serie de nombres, fechas, rasgos característicos y otros tantos datos enciclopédicos destinados a ser memorizados y repetidos metódicamente. La intención que enuncia el propósito de la unidad en donde el estudiante «produce textos literarios propios a partir de la comprensión de los conocimientos teóricos y de su relación con el entorno para expresar

percepciones y experiencias personales»¹⁴⁰ se encuentra desfasada con respecto a los contenidos y la forma en que éstos se presentan dentro del programa de estudios. Desde esta perspectiva resulta cuestionable el interés por llegar a producción de textos creativos desde un conocimiento teórico-conceptual de lo literario. Resulta pues, necesario, replantear la forma de aproximación al texto literario acorde a un conocimiento práctico-procedimental capaz de propiciar en el estudiante el desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarios para que sea capaz de producir por sí mismo de manera creativa.

3.1.2 Cuestionario diagnóstico

Además de la contextualización curricular y, con la intención de reunir información con respecto a algunas de las necesidades de los estudiantes, se destinó una parte del proceso a la elaboración y aplicación de un instrumento diagnóstico.¹⁴¹ Este documento, presentado bajo el formato de un cuestionario, se encuentra integrado por una serie de preguntas que contemplan la clasificación de los diferentes tipos de necesidades propuesta por Zabalza.¹⁴² De esta manera, se plantean incisos destinados a indagar en la situación de los estudiantes de acuerdo a las competencias propuestas por el programa de estudios (necesidades normativas); las carencias que el estudiante es capaz de identificar y comunicar (necesidades sentidas); y aquellos conocimientos exigidos a nivel institucional y social (necesidades demandadas). A propósito de las necesidades que resultan de la comparación del grupo de estudio con grupos semejantes (comparativas), aquellas que responden a las necesidades futuras de los estudiantes (prospectivas) y las que subyacen en el comportamiento de los estudiantes y son causa de problemas en su desarrollo personal y académico (latentes¹⁴³), conviene señalar la dificultad del cuestionario diagnóstico para evaluar estas áreas. Tales categorías son objeto de análisis de la observación directa del grupo durante el transcurso de las sesiones que integran el proceso de intervención. El cuestionario diagnóstico constituye una herramienta de gran alcance que permite,

¹⁴⁰ UAQ, *Lectura y Redacción II. Programa de Estudios PRE19*, 25.

¹⁴¹ Véase apéndice 3.

¹⁴² Zabalza, *Diseño y desarrollo curricular*, citado en Magos, *Un esquema general para la acción didáctica*.

¹⁴³ Magos, *Un esquema general para la acción didáctica*.

además de la identificación de las necesidades específicas del grupo de estudio, sus conocimientos previos y las zonas de desarrollo potencial, las motivaciones e intereses que le caracterizan y que permiten al docente establecer un andamiaje entre el conocimiento y sus experiencias de vida.

En el interés de situar las observaciones que se ofrecerán a continuación, conviene hacer mención de algunas generalidades y aclaraciones a propósito del proceso, que serán útiles para la interpretación de los resultados. Cabe recordar que, debido a la ausencia de asignaturas específicas para el estudio de la literatura, se ha optado por ofertar un taller extracurricular de «Lectura y Escritura Creativa». Para la promoción de este curso, se publicaron carteles¹⁴⁴ en las instalaciones del Plantel Sur y se acudió a cada uno de los salones para invitar de forma personal a cada grupo. La importancia de lo anteriormente expuesto radica en que nos encontramos ante un grupo que no corresponde a las condiciones habituales de heterogeneidad propias de una clase curricular; la convocatoria publicada reúne a un grupo de personas que comparten intereses semejantes. En otras palabras, la modalidad extracurricular implica trabajar con un grupo específico que ya posee un interés genuino por la literatura, y no con la diversidad estudiantil a la que se enfrenta un docente en un curso del plan de estudios. Sin embargo, estas consideraciones no demeritan los datos obtenidos, sino que permiten entender las circunstancias y motivaciones que aproximan a un grupo de estudiantes a los estudios literarios, lo cual resulta de gran valor si se pretende replicar estas circunstancias en otros contextos.

El cuestionario diagnóstico fue aplicado durante la primera de las sesiones que integraron el taller, en dos grupos diferentes. Para el grupo del turno matutino se contó con un total de 27 participantes, mientras que en el grupo matutino acudieron 8 estudiantes. Se decidió hacer uso de la plataforma Google Forms debido a la accesibilidad que ofrece tanto para registrar las respuestas como para la consulta de los datos obtenidos. Para aquellos estudiantes que no contaran con acceso a internet, se previnieron varios juegos de copias del cuestionario.¹⁴⁵ El

¹⁴⁴ Véase apéndice 2.

¹⁴⁵ Los resultados de esta presentación fueron vaciados posteriormente a Google Forms para integrarlos en un mismo formato.

tiempo total destinado para contestar el documento fue de 15 minutos. La decisión de destinar tiempo de la clase a su solución radicó en el interés de asegurar la participación de la totalidad del grupo. De manera conjunta se les entregó a los estudiantes un consentimiento informado¹⁴⁶ y se les explicó la naturaleza del proyecto de investigación y las particularidades de su participación en el mismo, señalando en todo momento las formalidades propias de este tipo de procesos.

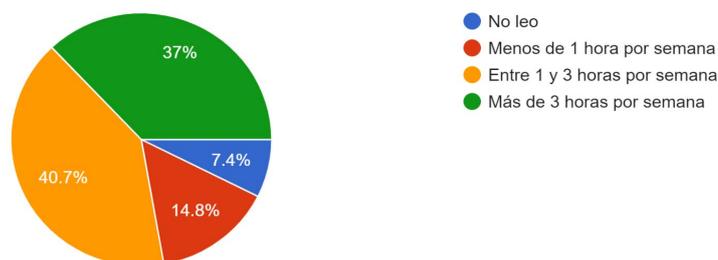
Los resultados obtenidos a partir de este instrumento permiten formular las siguientes observaciones:

1. Leer es un hábito en un número significativo de los asistentes. El 75% (grupo matutino) y el 77.7% (grupo vespertino) de los asistentes al taller dedica al menos una hora a la semana a la lectura, mientras que el 37% en el primer turno y 37.5% en el segundo, declara destinar al menos tres horas a esta actividad. Esto permite pensar que el grupo interesado se compone de un gran número de estudiantes que ya posee un hábito lector. Por otro lado, resulta de gran relevancia señalar la presencia voluntaria de estudiantes que confiesan leer muy poco e incluso no leer fuera de sus obligaciones académicas, lo cual bien podría sugerir un interés latente por la literatura. Un 22.2% y un 25%, respectivamente, se inscriben en este sector y representan un público significativo para las intenciones de la intervención. Tal y como se había previsto, el auditorio convocado por un taller extracurricular de literatura se compone de estudiantes que ya poseen un hábito de lectura.

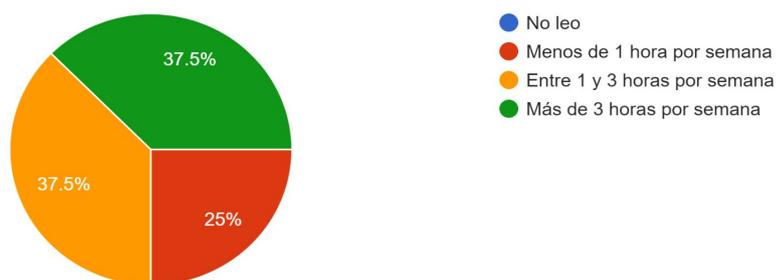
¹⁴⁶ Véase apéndice 4.

Sin tener en cuenta las lecturas encargadas por tus profesores, ¿con qué constancia acostumbras leer por interés propio?

27 respuestas



8 respuestas



Gráfica 1. La superior corresponde al grupo del turno matutino compuesto por un total de 27 estudiantes; la inferior es del grupo del turno vespertino, en donde participaron 8 estudiantes. Gráficos tomados de Google Forms.

2. El bagaje de lecturas de los estudiantes es común y se compone principalmente de obras juveniles. Sin embargo, cabe mencionar la presencia de algunos referentes a escritores reconocidos como parte del canon académico, entre los que figuran: Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Jane Austen, Pablo Neruda, Julio Verne, Edgar Allan Poe, Charles Dickens y Carlos Fuentes. Lo que respecta a la filiación temática, resulta importante señalar que, entre los tópicos de amor, fantasía, ciencia ficción, terror, detectivesco, filosófico y cómico, destacan por su interés los tres primeros. En el primer grupo, ante la petición de ordenar los temas de acuerdo a sus preferencias, 44% de los estudiantes manifestó preferir la literatura de corte amoroso por sobre los demás, mientras que 28% se decantó por la fantasía. La ciencia ficción se constituyó como el segundo género preferido de una parte considerable del grupo, con 28% de aprobación. Los géneros de la comedia y lo filosófico fueron los menos favorecidos, pues ninguno de los

dos se constituyó como el tema predilecto de ningún estudiante. En el caso del segundo grupo, ante la petición de seleccionar los tres géneros que más llamaban la atención del estudiante, los resultados coincidieron, pues los géneros de amor, ciencia ficción y fantasía figuraron con 62% de sus selecciones, mientras que comedia, terror y filosófico, contaron tan sólo con 25% de preferencia. La única variable fue el género detectivesco, que en el primer grupo se posicionó en la media, mientras que en el segundo ganó 75% de aprobación.

3. Aunado al interés por la literatura, un número significativo de estudiantes manifestó disfrutar del género poético. Para el primer grupo de 27 asistentes, 14 declararon que les gusta leer poesía (52%), 7 dijeron que en ciertas ocasiones o determinado tipo de poemas (26%), y solamente 6 negaron rotundamente tal afición (22%). Por otro lado, en el segundo grupo 7 asistentes manifestaron su gusto por la poesía (87.5%) y sólo uno de ellos declaró su disgusto (12.5%).
4. Los principales problemas que los estudiantes dicen experimentar al momento de leer un poema pueden sintetizarse en las siguientes situaciones:
 - a. El desconocimiento del significado de muchas palabras y/o expresiones.
 - b. Dificultades para concentrarse durante la lectura.
 - c. Dificultades para relacionar el significado individual de cada verso o figura retórica con el mensaje expresado en la totalidad del poema.

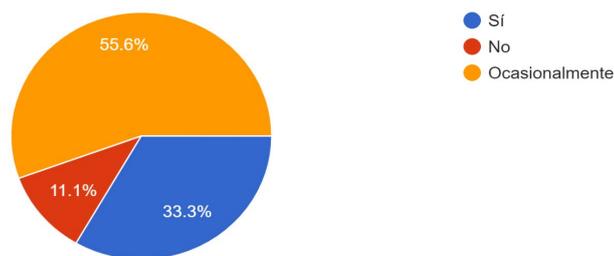
El inciso más reiterativo a este respecto fue el primero. La ausencia de vocabulario conduce a la incomprensión, lo que se traduce en desinterés por parte de los estudiantes.

5. Con respecto a intereses y hábitos escriturales, resulta significativo que un número considerable de participantes haya manifestado dedicar tiempo a la escritura creativa y/o reflexiva. 33.3% (grupo matutino) y 50% (grupo vespertino) aseguró practicar esta actividad, mientras que 55.6% en el primer grupo y 37.5% en el segundo, afirmó escribir de manera ocasional. Tan sólo 11.1% y 12.5%, respectivamente, declararon no tener el hábito de la escritura más allá de sus obligaciones académicas. El tipo de escritura que

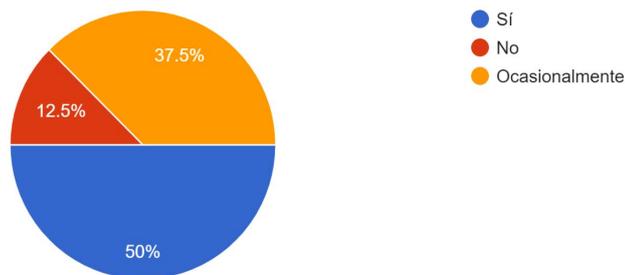
se presenta con mayor frecuencia entre sus intereses es el diarístico y el epistolar, en el grupo vespertino; en el segundo grupo, la novela, el poema y la carta, figuran como los géneros preferidos. A este propósito cabe señalar que, durante las sesiones, algunos de los estudiantes incluso afirmaron que se encontraban escribiendo novelas o cuentos por sí mismos y su inscripción al taller obedecía a la intención de mejorar su práctica.

Más allá de la escritura académica de trabajos o tareas, ¿tienes el hábito de escribir con propósitos creativos/reflexivos (diarios, cartas, poemas, etc.)?

27 respuestas



8 respuestas



Gráfica 2. La superior corresponde al grupo del turno matutino compuesto por un total de 27 estudiantes; la inferior es del grupo del turno vespertino, en donde participaron 8 estudiantes. Gráficos tomados de Google Forms.

6. Los principales problemas que los estudiantes dicen experimentar al momento de escribir son:
 - a. Dificultad para concentrarse por un periodo de tiempo prolongado.
 - b. Incapacidad para concretar las ideas/emociones que experimentan en un discurso escrito.
 - c. Conflictos en la organización de cada uno de los elementos del texto de acuerdo a sus ideas y a un propósito específico.

d. Dificultades para iniciar o dar continuidad a sus historias. Dicen tener claro el desenlace, pero enfrentar varios problemas para llegar a él.

e. La ausencia de material para escribir: no saber sobre qué escribir.

7. A propósito de las competencias normativas, ante la petición de relacionar diferentes figuras retóricas con un ejemplo literario los resultados fueron muy positivos. En el caso de la metáfora, 50% en el primer grupo, y 59.3% en el segundo, relacionaron correctamente el ejemplo. El porcentaje de acierto con la comparación fue 75% en el primer grupo y 81.5% en el segundo; con la aliteración 50% y 44.4%; por último, con el hipérbaton 62.5% y 44.4%, respectivamente.

“Talle de avispa, cutis de ala, / ojos traviosos de colegiala” Gutiérrez Nájera



“¡Oh viejas moscas voraces, / como abejas en abril” Antonio Machado



“Carne de yugo ha nacido/más humillado que bello/con el cuello perseguido/por el yugo para el cuello” Miguel Hernández



“Con el dolor de la mortal herida,/de un agravio de amor me lamentaba./me lamentaba de un agravio de amor con el/dolor de la mortal herida” Sor Juana



Gráfica 3. Resultados con respecto a la identificación de figuras retóricas en ambos grupos. Gráficos tomados de Google Forms.

8. Ante la última pregunta, referida a las expectativas del taller y que cuestionaba al estudiante sobre aquello que quería aprender, las respuestas se resumen en los siguientes incisos.
- Conocer nuevos autores y obras literarias
 - Mejorar la comprensión lectora
 - Desarrollar habilidades escriturales
 - Socializar con estudiantes con intereses comunes

Dentro de estas expectativas la más recurrente es aquella que involucra a la Escritura Creativa en diversos aspectos; v.g. cómo organizar ideas, cómo vencer bloqueos, cómo saber qué escribir, cómo expresar sus pensamientos, etc. En el grupo matutino, 23 de los 27 estudiantes manifestaron de manera explícita este interés, mientras que 7 de los 8 estudiantes del grupo vespertino declararon su aspiración a escribir sus propios textos literarios.

En resumen, las respuestas obtenidas mediante el cuestionario nos sitúan ante un grupo con ciertas particularidades, lo cual es normal apelando a la vasta diversidad del público estudiantil. La modalidad extracurricular del taller implica una recepción conformada por estudiantes con inclinaciones humanísticas; ello es particularmente notorio en los datos obtenidos con respecto a los hábitos lectores del grupo. Además de evidenciar que los estudiantes sí leen —lo cual es de por sí bastante beneficioso— conviene señalar que, si bien su enciclopedia personal se compone de obras juveniles (caracterizadas por un fuerte matiz comercial) también figuran diversos nombres que gozan de gran reconocimiento por la calidad de su obra. Los temas predilectos encajan con aquella literatura reprochada como medio de evasión, pero que responde a los intereses cambiantes de la adolescencia. En pocas palabras, son estudiantes que parecen hallarse en un periodo de transición en el que las obras juveniles han perdido atractivo y ahora se encuentran en la búsqueda de un discurso que responda a sus inquietudes más íntimas. Todo ello a partir de la ampliación de su horizonte de lecturas.

Contrario a la expectativa más inmediata, la poesía no es un género completamente ajeno a los intereses del grupo. Los datos presentados sugieren que el poema se muestra como un discurso que goza de cierta notoriedad entre los participantes, pero que también es caracterizado por su poca accesibilidad. Sin embargo, parece ser que la causa no reside por completo en la configuración lingüística del poema, sino en el proceso de lectura y los hábitos de los estudiantes. El desconocimiento de muchas de las palabras que se emplean en este tipo de textos es señalado como el principal problema de su acceso. De ahí la confusión ante determinadas expresiones y, con ello, ante las relaciones entre cada una de las partes del poema, lo cual lleva inevitablemente a su incomprensión. Este razonamiento sugiere la ausencia de una formación preocupada por brindar a los estudiantes un método de lectura; se les pide leer, pero no se les instruye en las prácticas y estrategias que permiten una comprensión completa —y con ello un verdadero goce— de la obra literaria.¹⁴⁷ De esta manera, las exigencias que presenta la lectura

¹⁴⁷ V.g. El hábito de buscar en un diccionario el significado de las palabras desconocidas, por muy básico que resulte, es una práctica ignorada incluso por estudiantes universitarios. Y resulta sorprendente lo mucho que puede contribuir esta costumbre en el desempeño académico a cualquier nivel formativo. A este propósito los avances que la investigación ha hecho con respecto al proceso

de un texto literario a diferencia de cualquier otro género discursivo, son resentedas con mayor fuerza en el caso específico de la poesía. Conviene, pues, repensar la formación lectora y literaria desde sus más inmediatas bases.

A propósito de la escritura creativa, los resultados también fueron muy significativos, pues dejaron en evidencia un interés ampliamente difundido entre los estudiantes. Aún más, permitieron entrever que gran parte de los asistentes estaban muy motivados por aprender más sobre la escritura, de manera que ello les permitiera dar continuidad a sus proyectos personales. Semejante a la situación planteada con el ejercicio de la lectura, las principales dificultades que los estudiantes declaran experimentar ante la escritura, sugieren que el verdadero problema reside en la ausencia de una formación escritural. En gran parte de sus asignaturas se les solicitan tareas o actividades que implican redactar diferentes tipos de textos, pero no hay una orientación adecuada que guíe al estudiante a través del proceso de escritura.¹⁴⁸ Queda claro que la inquietud por dar forma a su propio discurso a partir de las experiencias personales es una necesidad latente en gran parte de la comunidad estudiantil y una forma de aproximación viable a los estudios literarios.

3.1.3 Observación de grupo de trabajo

El análisis de necesidades de un grupo en la intervención educativa es una fase recursiva que consiste en la evaluación continua de los procesos de aprendizaje y en la adecuación de los contenidos y actividades de acuerdo a los problemas y dificultades que se presenten. En este sentido, la observación atenta y sistemática del grupo de trabajo constituye una práctica permanente durante todo el proceso de intervención. Conviene señalar la pertinencia de esta forma de conducción para identificar necesidades «comparativas»: que resultan de la comparación del grupo de estudio con grupos semejantes, «prospectivas»: aquellas que responden a las necesidades futuras de los estudiantes, y «latentes»: las que subyacen en el

de lectura y a la comprensión literaria deberían verse reflejados en una educación que enseñe cómo leer literatura (y cualquier otro tipo de texto), por muy elemental que ello parezca.

¹⁴⁸ La perspectiva que asumen las materias encargadas de la formación en estos contenidos, como «Lectura y Redacción», tienden a educar en las características y funciones de los géneros discursivos, pero rara vez ofrecen pautas para un conocimiento procedimental de su creación.

comportamiento de los estudiantes y son causa de problemas en su desarrollo personal y académico.¹⁴⁹ Con la intención de cumplir con este propósito se ha optado por la escritura, revisión y análisis de un diario de investigación. Al término de cada una de las sesiones planeadas por el docente, éste se ocupó de conceder un tiempo específico para la escritura de las observaciones más significativas durante el desarrollo de las actividades. Ello permitió una posterior lectura a fin de contrastar las impresiones más inmediatas con una perspectiva sumativa de los acontecimientos durante la totalidad del curso.

En el caso específico de la intervención educativa llevada a cabo bajo la modalidad de taller, conviene señalar algunas observaciones generales que se enlistan a continuación en forma de resumen:¹⁵⁰

1. Existen muchas preconcepciones falsas con respecto a la literatura y, más específicamente, a la poesía. Debido a la formación previa de los estudiantes y al conocimiento que han adquirido a través de diversos canales de comunicación, la perspectiva que se asume ante la obra literaria puede llegar a ser un problema significativo. Durante la encomienda de un ejercicio de escritura, por ejemplo, uno de los estudiantes manifestó dificultades debido a su pretensión por incorporar recursos como la métrica o la rima a su poema, sin que ello hubiera sido una indicación expresa por parte del docente. Este tipo de situaciones, comúnmente, originan frustración en los aprendices al no poseer los conocimientos y/o habilidades previas requeridas para implementar estos recursos en su escritura. Conviene, pues, trabajar desde un inicio con las preconcepciones que el grupo mantiene con respecto al objeto de estudio, a fin de desmitificar la literatura en beneficio de su accesibilidad; teniendo en cuenta que se trata de un nivel básico que pretende desarrollar bases sólidas de trabajo.

¹⁴⁹ Zabalza, *Diseño y desarrollo curricular* y Magos, *Un esquema general para la acción didáctica*.

¹⁵⁰ Es importante señalar que las observaciones que a continuación se presentan corresponden al grupo del turno matutino, es decir, a la primera fase de la intervención. Debido a causas de fuerza mayor la segunda fase se vio interrumpida y no fue posible recopilar los datos suficientes como para sustentar una observación válida.

2. Una de las principales motivaciones de los estudiantes al incorporarse de manera voluntaria al taller fue el interés por conocer a personas que compartieran sus aficiones. El grupo en general disfrutó de las actividades que implicaron socializar con sus compañeros y trabajar de manera colectiva. Ello es significativo en tanto que se opone a la concepción habitual de la lectura y escritura como actividades aisladas que deben realizarse en silencio; compartir experiencias de lectura y escritura debe ser un objetivo importante dentro del taller. En este sentido, la socialización del conocimiento resulta de gran importancia en tanto que permite establecer relaciones interpersonales capaces de motivar el aprendizaje.

3. Las actividades propuestas por el taller implican una constante valoración del proceso de escritura, dejando en segundo término la calidad del producto obtenido. Esto responde al interés introductorio del programa; los objetivos en torno a estos primeros momentos son de carácter motivacional y formativo. Se pretende sentar las bases de un ambiente de trabajo propicio para el aprendizaje y la enseñanza de lo literario. Esta situación, en la que no existe una constante evaluación numérica de los productos obtenidos, extrañó notablemente a los estudiantes, pues estaban habituados a tal dinámica como parte de la mayoría de sus asignaturas curriculares. El resultado es una reacción ambivalente por parte del grupo; algunos asumen la nueva modalidad como una oportunidad para expresarse de manera más libre y personal en sus propios trabajos de escritura; otros, por el contrario, no pueden evitar sentir cierto abandono por parte del docente. En interés por aprovechar esta situación y evadir los problemas que implica, se optó por hacer explícita la metodología a seguir ante los estudiantes, dejando en claro los intereses del curso y las razones que motivaban el proceder de la evaluación.

Las tres situaciones arriba descritas permitieron formular un panorama general de la condición del grupo. Sin embargo, la observación debe ser entendida como un medio permanente de evaluación. Así como existen problemas de cierta generalidad, la atención concedida a los estudiantes permite identificar detalles

importantes y regular la práctica docente en función de estas circunstancias; ya sea la necesidad de refuerzo ante un tema difícil de entender, la ausencia de conocimientos previos para recibir un contenido, la timidez o inseguridad de los estudiantes ante sus escritos, etc., cada una de estas situaciones es fácilmente atendida si se identifica a tiempo, y su resolución es muy significativa en tanto que proporciona las condiciones óptimas para un buen ambiente de aprendizaje.

3.1.4 Organización y selección de necesidades

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, es posible entender los resultados obtenidos en las siguientes necesidades:

- Un conocimiento básico de la literatura nacional e internacional que les permita seleccionar lecturas de acuerdo a sus intereses y así trazar su propio bagaje cultural.
- Una forma de aproximación a la lectura que atienda a cada una de las partes del proceso para asegurar la comprensión y disfrute del texto.
- La desmitificación del arte y la literatura como áreas inaccesibles a sus posibilidades.
- El fomento de una perspectiva de la escritura y la creatividad como procesos de trabajo que requieren ciertos compromisos por parte del estudiante.
- Una propuesta de trabajo que permita que el estudiante sea capaz de planificar o estructurar sus ideas en un texto con intereses específicos.
- Un proceso de aprendizaje de carácter interpersonal y social; la escritura y la lectura como formas de comunicación con el *otro*.

En interés de esquematizar las ideas presentadas hasta el momento, es posible condensar los puntos señalados en varios incisos. De esta manera, los propósitos del proceso interventivo estarán orientados a responder a las siguientes necesidades de los estudiantes:

- Un enfoque humanista de los estudios literarios capaz de recuperar el carácter estético del texto literario y de conectar con los intereses y experiencias de los estudiantes.

- Una formación lectora integral que tenga en consideración saberes prácticos, conceptuales y actitudinales (hábitos, conocimientos y habilidades) para la correcta aproximación a cualquier tipo de texto.
- Un conocimiento práctico-procedimental del texto literario capaz de propiciar en el estudiante el desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarios para que sea capaz de producir por sí mismo de manera creativa.

3.2 Planteamiento de objetivos

En interés de proponer una situación ideal que represente la solución o respuesta antes las necesidades antes citadas, conviene avisar los siguientes horizontes:

3.2.1 Objetivos generales, particulares y específicos

- Desarrollar competencias literarias de recepción y producción (leer, escuchar, escribir, hablar) conformadas por conocimientos, habilidades y actitudes para la comprensión y el disfrute de lo literario.
 - Proponer un modelo de lectura de poesía a partir de técnicas y estrategias que faciliten el acceso al poema.
 - Abordar la lectura del poema desde los conceptos de *imagen, ritmo y significado*.
 - Proponer un modelo de escritura de poesía a partir de técnicas y estrategias que orienten la creación de un poema desde sus elementos básicos.
 - Abordar la escritura del poema desde los conceptos de *imagen, ritmo y significado*.
- Proponer un acercamiento a la literatura a partir de las necesidades comunicativas de los estudiantes, que desemboque en la escritura creativa.
 - Sugerir un corpus de lecturas integrado por temas de interés para los estudiantes.
 - Plantear a la lectura y la escritura como dos actividades complementarias que se nutren mutuamente.
 - Incitar a la escritura creativa como una práctica libre de prejuicios.

- Fomentar una actitud de trabajo que reconoce al proceso creativo como la puesta en práctica de un conjunto de conocimientos y habilidades que se pueden aprender y desarrollar.
- Orientar el interés de los estudiantes por la escritura y la lectura a fin de proponerlas como hábitos de estudio.
 - Propiciar actitudes de constancia, disciplina y dedicación como base del proceso creativo.
 - Ensayar técnicas y estrategias de lectura y escritura aplicables a cualquier tipo de texto.

Propuestos los anteriores objetivos, conviene presentar el plan de acción que habrá de trazar el camino entre la situación real del grupo y la situación ideal a la que se aspira.

3.3 Planeación

La planeación que se ofrece a continuación fue llevada a la práctica en dos fases como parte de las actividades del proceso interventivo. En un primer momento, se pretendió poner a prueba no solo los contenidos y ejercicios que tenían a la Escritura Creativa como centro de pivote, sino también la propia forma en que este conjunto de acciones fueron organizadas.¹⁵¹ El taller en cuestión, se inscribe en un contexto curricular que aspira a cubrir la ausencia de las asignaturas de «Literatura», por lo cual se plantea de acuerdo a las competencias y aprendizajes esperados que señala el programa de estudios de las materias de «Lectura y Redacción». De esta manera, el modelo de trabajo obedece al interés de profundizar en la formación literaria propuesta por el *currículum* institucional. La conclusión de esta primera aproximación permitió formular una serie de ajustes y modificaciones al plan de actividades en interés de mejorar su desempeño. Así, la versión que se presenta en las siguientes páginas es el resultado final, y se presume como la más apta para su

¹⁵¹ Es de saber la enorme importancia que la administración de la clase tiene en los procesos educativos. Véase Jaime Magos Guerrero, *La administración de la clase de lengua*, (UAQ, 2005).

aplicación. Cabe mencionar que, debido a causas de fuerza mayor,¹⁵² no fue posible recopilar datos suficientes con respecto a la respuesta de los estudiantes ante esta segunda administración, como para elaborar una comparación válida entre ambos grupos. Sin embargo, los datos parciales obtenidos y las sugerencias y reflexiones, producto de la investigación y de los resultados de la primera fase, permiten justificar el modelo final como el más óptimo para ser desarrollado frente al grupo.

Los viajes inmóviles. Taller de Lectura y Escritura Creativa

3.3.1 Introducción

El taller de lectura y escritura creativa obedece al interés de proporcionar al estudiante un espacio destinado a la reflexión, construcción y expresión de las ideas gestadas a partir de sus experiencias académicas y personales. El interés de servir como introducción o primer acercamiento a la disciplina obedece a la necesidad de establecer una serie de fundamentos y consideraciones importantes que permitirán propiciar un desarrollo óptimo en el estudio y ejercicio de la escritura. En otros términos, el taller se encuentra orientado al cultivo de una serie de hábitos lectores y escriturales, así como al aprendizaje y ensayo de herramientas básicas que permitan a los estudiantes experimentar con las posibilidades creativas de la palabra. A este propósito se destina una serie de actividades y ejercicios que contemplan prácticas de lectura, interpretación y producción de contenidos literarios en cada una de las sesiones que integran el taller. Debido a las particularidades lúdicas de la palabra en la composición poética, el género habrá de propiciar muchas de estas prácticas escriturales. De manera que, los componentes específicos que determinan el funcionamiento de la poesía serán motivo de estudio y práctica por parte de los participantes. Se espera que al final de las sesiones el estudiante cuente con las experiencias necesarias para propiciar un acercamiento propio a las actividades de lectura y escritura como hábitos de estudio.

Propósito

¹⁵² Tal y como se había mencionado unas páginas antes, la UAQ suspendió actividades debido a un paro. Los estudiantes tomaron las instalaciones de todos los campus y planteles de la institución el día 30 de septiembre como reclamo ante la ineficiencia de la universidad para atender las denuncias por violencia de género.

Introducir a los estudiantes en los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para la producción de textos de tipo creativo. Las actividades se encuentran encaminadas a fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes (leer, escribir, escuchar, hablar) al mismo tiempo que propician el desarrollo de las competencias específicas del área disciplinar de la literatura. En este sentido, se pretende fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas (percepción, comprensión, evaluación, análisis, entre otras) a través de la escritura creativa. Más allá de una formación teórica y enciclopédica en torno a los procesos de producción creativa, se aspira a un primer contacto con la literatura a partir de la escritura de textos de diversa índole en consonancia con los intereses personales de los estudiantes.

Duración: martes y jueves de 14:00 a 15:00 hrs. Del 3 al 24 de mayo.

Lugar: Escuela de Bachilleres, Universidad Autónoma de Querétaro. Plantel Sur. Edificio “M”.

Público al que se dirige: Estudiantes de preparatoria pertenecientes al segundo, cuarto y sexto semestre de formación, con una edad que oscila entre los 15 y 18 años.

3.3.2 Competencias

Competencias genéricas¹⁵³

- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Competencias disciplinares

- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.

¹⁵³ Tanto las competencias generales como las disciplinares son tomadas literalmente de los programas de *Lectura y Redacción I y II* de la Escuela de Bachilleres de la UAQ. El contenido específico en el que se plantea esta unidad didáctica se inserta de manera extracurricular en semestres posteriores, con el propósito de evaluar y dar seguimiento a la formación literaria desarrollada por ambos cursos. Así, el presente taller responde al contexto curricular que sirve de encuadre a la fase interventiva de mi proyecto.

- Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.

Competencias disciplinares extendidas

- Difunde o recrea expresiones artísticas que son producto de la sensibilidad y el intelecto humanos, con el propósito de preservar su identidad cultural en un contexto universal.
- Determina la intencionalidad comunicativa en discursos culturales y sociales para restituir la lógica discursiva a textos cotidianos y académicos.

Aprendizajes esperados

- 1) Analiza, interpreta y compone un poema con base en un método de análisis textual que considere recursos gramaticales, léxicos, semánticos y retóricos.¹⁵⁴
- 2) Reconoce las posibilidades expresivas del lenguaje poético y lo utiliza para comunicar sus ideas o pensamientos.
- 3) Desarrolla hábitos de lectura y escritura que incorpora a sus procesos de aprendizaje.

3.3.3 Metodología

Durante cada una de las sesiones del taller se llevarán a cabo diversos ejercicios con el propósito de estimular habilidades escriturales y dotar a los estudiantes de las herramientas básicas para comenzar a ensayar textos de corte literario. Estos ejercicios, orientados en diferentes ejes; memoria, percepción, creatividad y observación, son el punto de partida para la escritura. Se espera que cada uno de ellos brinde un saber metódico o procedimental que contribuya en el desarrollo de habilidades específicas de la escritura. Para el desarrollo, planeación y ejecución de las unidades didácticas¹⁵⁵ se ha decidido tomar como base la estructura propuesta por Magos para la revisión de un texto literario.¹⁵⁶ A continuación se presenta una

¹⁵⁴ En concordancia a la nota previa, este inciso es tomado de manera literal del programa de *Lectura y Redacción I* en el interés de dar respuesta a las inquietudes del marco curricular institucional. UAQ, *Lectura y Redacción I. Programa de Estudios PRE19*, 25-26.

¹⁵⁵ Entendemos aquí como unidad didáctica una serie de actividades «en donde cada una de ellas responda a una lógica ya sea conceptual (referida al tema tratado), estratégica (relacionada con las funciones mentales que se estén ejercitando) o procesual (una actividad es la preparación para las que siguen o el resultado de las anteriores)». Jaime Magos Guerrero, «4MAT Y la didáctica de las lenguas extranjeras» en *Memorias del VI Foro Internacional de Especialistas en Enseñanza de Lenguas* (México, Universidad de Colima, 2013).

¹⁵⁶ Jaime Magos Guerrero, «El diseño de unidades didácticas para la clase de lengua» en *Memorias del IX Foro de Especialistas en Lenguas* (México, Universidad de Chetumal, 2013).

tabla con la organización sugerida:

No.	Fase	Objetivo
1	Preparación	Conocer estructuras cognitivas previas. Practicar con los alumnos el proceso mental ¹⁵⁷ que más adelante solicitaremos que realicen.
2	Introducción	Definir el trabajo que se hará y crear un marco de referencia común. Ubicar a los alumnos en el tema motivo de estudio y realizar predicciones a partir de sus enciclopedias personales. Activación de los conocimientos y esquemas cognitivos previos.
3	Recepción	Permitir la entrada de los datos nuevos a partir de la comprensión auditiva y/o lectura.
4	Reflexión	Promover el movimiento de los datos en el estudiante para reconstruir el conocimiento. Para ello se hace trabajar a los estudiantes relacionado los datos nuevos con sus saberes previos.
5	Producción	Promover que el estudiante hable y/o escriba a partir de los datos recibidos, el tema asignado y los procesos mentales determinados previamente
6	Repaso y refuerzo	Corregir, ampliar y profundizar en el tema desde los resultados. Partir de los errores o equivocaciones cometidos para “afinar” el conocimiento.
7	Evaluación	Volver a repetir todo el proceso, pero con un tema diferente y con miras a “calificar” al alumno. El estudiante debe demostrar que es capaz de realizar el proceso mental que se está buscando y que ha logrado los objetivos trazados al principio del proyecto.

¹⁵⁷ Para la clasificación de los procesos mentales véase Magos, *El diseño de Unidades didácticas*, 5.

La selección del esquema anterior para la organización de cada una de las unidades didácticas obedece a diversas razones. En primera instancia, conviene resaltar la importancia que se concede a cada una de las fases de manera individual, sin descuidar los procesos implicados en su relación con otras. En otras palabras, cada uno de los momentos trabaja con los resultados del proceso anterior, de manera que el aprendizaje es siempre recursivo, lo cual resulta esencial para lograr que el estudiante se involucre en su propio aprendizaje. Además, debe mencionarse que otorga especial atención a los espacios destinados a la recepción y producción del saber, lo cual responde al interés de plantear la lectura y la escritura como dos partes de un mismo proceso. Más aún, considera que el trabajo no finaliza con la producción, sino que resulta necesario volver sobre el tema para corregir y profundizar en la información, de manera que al final el estudiante sea capaz de repetir el proceso por sí mismo. Todas estas consideraciones responden a los intereses y objetivos propuestos por el proceso de intervención. A continuación, se presentan las planeaciones de cada una de las sesiones que integraron el taller tomando como base dicho modelo.

3.4 Organización de unidades didácticas

Ante el interés de informar sobre las principales modificaciones que se hicieron al plan de trabajo original a partir de los resultados obtenidos en la primera fase, se resumen, a continuación, los principales cambios realizados.

1. Duración de sesiones. Una de las problemáticas más importantes consistió en la administración del tiempo. El total asignado a cada sesión en la primera fase fue de sesenta minutos. Sin embargo, en la práctica fue posible notar que la disposición real es de tan solo cincuenta minutos debido a diversas situaciones (apertura del salón, retraso de alumnos, organización de material, etc.). En interés de desarrollar en su totalidad cada una de las actividades destinadas a cada clase, la segunda versión considera una duración de cincuenta minutos por sesión.
2. Organización de las unidades didácticas. En un principio se procuró diseñar unidades didácticas que correspondieran al tiempo destinado por sesión; esto resultó contraproducente, pues el contenido era muy amplio para ser

abordado en sesenta minutos (cincuenta en la práctica). Debido a estas razones se extendió la duración de cada unidad, y con ello el número de actividades destinadas a la revisión de cada tema. Para su ejecución, cada unidad se dosificó en sesiones de cincuenta minutos, de manera que el resultado fue una planeación que contempla cuatro unidades didácticas desarrolladas en ocho sesiones.

3. Material de lectura. Se añadieron diversos textos a la planeación didáctica. Si bien, los resultados demostraron que las lecturas propuestas en la primera fase fueron del agrado de los estudiantes, algunas de ellas fueron cambiadas debido a su dificultad para ejemplificar el concepto central abordado en la unidad. En este sentido, cabe señalar que la función de los textos literarios es modélica, un «pre-texto» para la producción de otros textos, por lo cual, su elección responde a la eficacia con la que se desempeña en ese papel.
4. Abordaje del concepto de ritmo. El tema que representó mayores dificultades de comprensión para los estudiantes fue el del ritmo. En la búsqueda de una perspectiva diferente para abordar el concepto se hizo uso de la canción; una vez ahí se transitó hacia el texto escrito mediante la letra que sirve de acompañamiento a la música. Con ello también se cubrió un vacío importante con lo que respecta al desarrollo de competencias comunicativas, a saber, el de la escucha.
5. Ampliación de actividades. Se complementó el desarrollo de diversas actividades a partir de pasos o secuencias que sirven para garantizar la eficacia del proceso. Caso de especial atención merece la lectura, en la fase de recepción, que se vio enriquecida por subprocesos que contemplan tanto el momento previo a la lectura, como el posterior a la misma.
6. Planteamiento de objetivos. Debido a la diversidad de cambios y ajustes realizados, se verificó la congruencia de los objetivos de cada unidad didáctica de acuerdo a los objetivos generales y particulares planteados por el proceso interventivo.

A continuación, se presenta el resultado final, después de las modificaciones antes citadas.

3.4.1 Unidad Didáctica 1 - Todos tenemos algo que decir

Aprendizajes esperados:

- Comprende la escritura como un proceso de trabajo.
- Reconoce sus experiencias de vida como materia prima para el ejercicio escritural.
- Establece una relación dialógica entre la realidad y la ficción.

Competencias:

- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
- Difunde o recrea expresiones artísticas que son producto de la sensibilidad y el intelecto humanos, con el propósito de preservar su identidad cultural en un contexto universal.

Preparación (8 min):

Presentación del tema por parte del docente y explicación del itinerario de clase; los contenidos centrales, objetivos y la manera en que éstos se articulan de acuerdo a una utilidad específica en la escritura.

Actividad: «Freewriting».¹⁵⁸

1. Los estudiantes deberán escribir de manera libre durante cinco minutos continuos. El tema puede ser cualquiera y no es necesario preocuparse por la ortografía, sintaxis o coherencia del escrito; el objetivo es dejar fluir el pensamiento libremente. La única condición es no detenerse en ningún momento, la escritura debe ser continua sin importar lo digresivo, incongruente o disparatado que resulte el texto.

Introducción (15 min):

¹⁵⁸ La técnica es propuesta en Peter Elbow, *Writing without teachers*, (New York, Oxford University Press, 1973), 3-11. Este ejercicio cumple con la función de preparar al estudiante para las actividades posteriores. En este sentido, permite enfocar la atención en un “aquí y ahora” favoreciendo la concentración. Resulta de gran utilidad considerando el grado de dispersión con el que comúnmente los estudiantes acuden a clase.

Actividad de presentación: «Escribiendo un epíteto».¹⁵⁹

1. Explicación de la figura retórica del epíteto y presentación de ejemplos paradigmáticos de la literatura: «Aquiles, el de los pies ligeros», «Héctor, el domador de caballos» y del mundo contemporáneo «Superman, el hombre de acero», «Batman, el caballero de la noche» «Coraje, el perro cobarde», etc.
2. Petición de ejemplos populares del cine, la televisión o los videojuegos que los alumnos conozcan.

Indicaciones:

1. Descripción. Los estudiantes deberán elaborar una lista de 20 elementos positivos propios de su identidad: cualidades, habilidades, características físicas o de comportamiento; incluso pueden mencionar objetos o lugares que guarden una relación significativa con tu personalidad, como pasatiempos o *hobbies*.
2. Se deberán escoger los 5 elementos que más les gusten de la lista anterior, aquellos que resulten más significativos y se procederá a escribir una oración por cada uno que explique, amplíe o profundice dicha relación. Por ejemplo, si la palabra fue «distráido», el estudiante deberá explicar qué es lo que hace pensarse de esa manera
3. Selección de dos de esas situaciones o cualidades descriptivas. A partir de lo escrito se deberá formular una oración para cada una, a modo de epíteto, que acompañe el nombre del autor.
4. Reformulación. Se deberá seleccionar el resultado más significativo o que más haya agradado al estudiante y trabajar sobre él. Los estudiantes deberán pensar en otras formas de decir lo mismo usando palabras distintas y modificando algunos elementos, para ello pueden añadir o suprimir lo que consideren pertinente.
5. Compartición del producto con el resto del grupo, a manera de presentación.¹⁶⁰

Recepción (15 min):

¹⁵⁹ Con esta actividad inicial se pretende llevar a cabo las presentaciones correspondientes en todo inicio de curso. Al mismo tiempo, el estudiante escribe y crea desde un primer momento, lo cual resulta muy útil para propiciar y mantener la motivación e interés por parte de los asistentes.

¹⁶⁰ El primer temor ante esta actividad es que se originen burlas o se expongan vulnerabilidades entre los participantes. En el interés de fungir como un ejercicio de presentación ante el resto de los asistentes y de propiciar cierto grado de introspección como preparativo a las siguientes actividades, mantuvimos la decisión de centrarnos en la personalidad del estudiante. De manera preventiva, el docente interesado en aplicar la actividad puede señalar el carácter positivo de los elementos a trabajar, así como la preferencia o gusto que se debe tener ante estos atributos.

Lectura guiada de material impreso:¹⁶¹

1. Especulación sobre el contenido del texto a partir del título. Aclaración de términos desconocidos y cuestionamiento sobre el sentido de las palabras. Uso de preguntas: ¿qué significa el título?, ¿cuáles son sus implicaciones?, ¿qué información se puede suponer a partir de él?, etc.
2. Lectura individual y en silencio. Indicación a los estudiantes de encerrar las palabras desconocidas¹⁶² y subrayar aquellos fragmentos que les hayan resultado difíciles de entender.
3. Aclaración del significado de las palabras y/o expresiones desconocidas. Incitación al resto del grupo para esclarecer los fragmentos complicados.
4. Lectura en voz alta por parte del docente. Indicación a los estudiantes de señalar sobre el texto las frases y/o palabras que más les haya gustado.¹⁶³
5. Compartición de impresiones y opiniones por parte de los estudiantes. Uso de preguntas: ¿les gustó el texto?, ¿por qué?, ¿cuál fue su parte preferida?, ¿qué no les gustó?, ¿cuál era el tema central?, ¿cómo se resolvió?, etc.

Reflexión (15 min):

Trabajo en equipos:

1. Indicación de conversar entre los integrantes y responder a las siguientes preguntas: ¿cuál es el tema central del texto?, ¿quiénes son los personajes?, ¿cómo es el ambiente?, ¿cuál es el conflicto del relato?, ¿cómo se resuelve?, etc.

Diálogo grupal:

1. Compartición de las conclusiones formuladas por cada equipo.
2. Presentación del relato fantástico como un género que esencialmente pone en conflicto la estabilidad de la realidad del mundo narrado con un elemento sobrenatural.
3. Identificación del elemento sobrenatural del cuento.

Producción (30 min):

Actividad: «El invasor».

¹⁶¹ Chesterton, «El árbol del orgullo» en *Antología de la literatura fantástica* edición de Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo (México, Penguin Random House, 2012), 146-147. Las lecturas usadas se incluyen al final del documento para facilitar la consulta del lector. Véase apéndice 6.1.

¹⁶² Este tipo de recursos no deben pasarse por alto; pueden ser aprovechados como materia de posteriores ejercicios, lo cual resulta muy conveniente para ampliar y reforzar el vocabulario de los estudiantes.

¹⁶³ De manera semejante, este tipo de señalizaciones permite recuperar material (palabras, ideas, frases sueltas) con las cuales se puede trabajar posteriormente en ejercicios de composición.

Indicaciones:

1. Los estudiantes deberán escribir una lista de 10 momentos significativos de su vida. Podrán usar una palabra o frase para referir el recuerdo, por ejemplo: la primera vez que visitaron el mar, el primer beso, el primer enamoramiento, etc.
2. Selección de uno de los recuerdos para su desarrollo mediante la escritura. Se deberá describir de la manera más detallada posible lo que sucedió. Uso de preguntas guía: i) ¿hace cuánto tiempo fue?, ¿cómo era el espacio en el que estabas?, ¿era de día o de noche?, ¿hacía frío o calor?, ¿a qué olía?, ¿qué se escuchaba a lo lejos? ii) ¿quiénes estaban implicados?, ¿cómo eran?, ¿cuál era su actitud en ese momento? iii) ¿qué fue lo que pasó?, ¿cuál fue tu primera reacción?, ¿cómo te sentiste?
3. Alteración de uno de los elementos del recuerdo. El propósito es partir del recuerdo real y avanzar hacia la ficción mediante la modificación de uno de sus elementos. Si, por ejemplo, el protagonista de la historia viaja al mar por primera vez, a) es posible cambiar el espacio por su contrario y proponer que pisa tierra después de vivir toda su vida en el mar; b) se puede variar el ambiente temporal y trasladarlo a la Edad Media, donde los viajes marítimos representaban muchos peligros y se desconocía la totalidad del globo terrestre; c) el conflicto original de un viaje al mar, podría ser planteado como el arribo a una tierra desconocida después de vivir toda una vida navegando.
4. Adecuación del resto del relato. Este elemento invasor o sobrenatural se ocupará de contaminar el recuerdo entero, por lo que los estudiantes recibirán la encomienda de modificar algunos detalles de su escrito para que la historia se mantenga coherente y goce de verosimilitud. Siguiendo el mismo ejemplo, la rareza del suelo firme y la vegetación serían un gran tema a desarrollar. ¿Cómo describiría una flor alguien que sólo ha visto estrellas y corales?

Repaso y Refuerzo (15 min):

Trabajo en equipos:

1. Conversación sobre los resultados obtenidos. ¿Alguna de estas experiencias puede servir para escribir un poema? Cada integrante del equipo compartirá sus ideas con el resto de sus compañeros.

Diálogo grupal:

1. Reflexión grupal. Uso de preguntas guía. ¿De dónde surgen las historias?, ¿cómo es que a los escritores se les ocurren todas esas ideas?, ¿de dónde surge la inspiración?

2. Explicación por parte del docente sobre la creatividad como un proceso que construye nuevos contenidos mediante la combinación de elementos previos dispuestos en un orden determinado. Para llegar a la ficción es necesario partir de la realidad.

Evaluación (2 min):

Actividad: «One-minute essay».¹⁶⁴

1. Escritura de un breve ensayo. Los estudiantes dispondrán de dos minutos para escribir un texto de no más de cinco líneas en el que deben responder a dos cuestiones: 1) ¿Qué es lo más interesante que aprendiste en la sesión de hoy?; 2) ¿Cuáles son las preguntas que conservas con respecto al tema revisado?

3.4.2 Unidad Didáctica 2 - Imagen

Aprendizajes esperados:

- Reconoce el concepto de imagen como parte constitutiva del poema.
- Establece una relación dialógica entre la forma y el contenido de cualquier texto literario.
- Escribe un haiku a partir de la observación y reflexión de una obra ajena.

Competencias:

- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Determina la intencionalidad comunicativa en discursos culturales y sociales para restituir la lógica discursiva a textos cotidianos y académicos.

¹⁶⁴ La técnica es propuesta en Young Art, *Teaching Writing Across the Curriculum*, (New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006), 13-15. Además de servir como proceso metacognitivo en donde el estudiante evalúa sobre su propio aprendizaje, este recurso brinda al docente un medio que le permite dar un seguimiento continuo a las necesidades del grupo. Al ser una producción muy breve es fácil de consultar y puede servir de punto de partida para la siguiente sesión. Ante el interés de aplicar este ejercicio conviene modular el tiempo concedido a los estudiantes; debe ser suficiente para que expresen sus dudas, pero no demasiado para que represente un texto difícil de consultar (esto teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que hay en un grupo y el número de trabajos por leer). Se recomienda conceder entre 1 y 2 minutos. Véanse evidencias de esta actividad en el apéndice 7.1.

Preparación (10 min):

Actividad: «¿Qué es la poesía?». ¹⁶⁵

1. Lluvia de ideas en torno al concepto de poesía. El docente deberá escribir las nociones propuestas por los estudiantes en el pizarrón. Uso de preguntas guía: ¿qué características tiene?, ¿cuáles son sus componentes?, ¿qué temas maneja?, ¿qué ejemplos conocen?, etc.
2. Exposición de los prejuicios en torno al género. El docente se ocupará de cuestionar la validez de los atributos propuestos por los alumnos. Uso de preguntas guía: ¿todos los poemas riman?, ¿deben estar escritos en verso?, ¿qué hay de la métrica?, ¿hay poemas que cuentan historias?, etc.

Introducción (5 min):

1. Presentación de modelo de lectura y escritura de poesía a partir de un diagrama que considere los elementos: *Imagen, ritmo y significado*.
2. Presentación del tema (imagen) y explicación del itinerario de clase.

Recepción (15 min):

Lectura guiada de material impreso: ¹⁶⁶

6. Especulación sobre el contenido del texto a partir del título. Aclaración de términos desconocidos y cuestionamiento sobre el sentido de las palabras. Uso de preguntas: ¿qué significa el título?, ¿cuáles son sus implicaciones?, ¿qué información se puede suponer a partir de él?, etc.
7. Lectura individual y en silencio. Indicación a los estudiantes de encerrar las palabras desconocidas y subrayar aquellos fragmentos que les hayan resultado difíciles de entender.
8. Aclaración del significado de las palabras y/o expresiones desconocidas. Incitación al resto del grupo para esclarecer los fragmentos complicados.
9. Lectura en voz alta por parte del docente. Indicación a los estudiantes de señalar sobre el texto las frases y/o palabras que más les haya gustado.
10. Compartición de impresiones y opiniones por parte de los estudiantes. Uso de preguntas: ¿les gustó el texto?, ¿por qué?, ¿cuál fue su parte preferida?, ¿qué no les gustó?, ¿cuál era el tema central?, ¿cómo se resolvió?, etc.

¹⁶⁵ El propósito de esta actividad no es definir el concepto de poesía, sino disipar los prejuicios que se tienen con respecto al género. Ello es indispensable si se pretende proponer ejercicios que impliquen que los estudiantes escriban poemas, pues las preconcepciones al respecto suelen ser obstáculos ante la encomienda.

¹⁶⁶ José Juan Tablada, «Claro de luna», «Tortuga» y «Sandía» en *Ómnibus de poesía mexicana*, comp. Gabriel Zaid, 476-477. Además, el material incluye un breve escrito que trata sobre el concepto de la imagen en la poesía, destinado a la lectura en casa. Véase apéndice 6.2.

Reflexión (20 min):

Trabajo en equipos:

1. Discusión sobre las imágenes que proyectan los textos en la mente del lector. Uso de preguntas, ¿qué sucede?, ¿hay movimiento?, ¿se escucha algo?, ¿cómo es el olor?, ¿y el sabor?, ¿cómo se siente?, etc.

Diálogo grupal:

1. Compartición grupal de las conclusiones obtenidas. ¿Qué es una imagen?, ¿cuáles son sus elementos?, ¿qué características puede tener?, ¿que tipo de mensajes es capaz de comunicar?, etc.
2. Construcción del concepto de imagen a partir de las observaciones llevadas a cabo por los estudiantes.

Producción (25 min):

Ejercicio de escritura: «Haiku». ¹⁶⁷

1. Presentación del material visual. El docente se encargará de proyectar fotografías o asignar cualquier otro tipo de material visual a los estudiantes, ya sea de manera grupal o individual.
2. Observación. El estudiante deberá mirar detenidamente la imagen poniendo atención en cada uno de los elementos que la integran.
3. Descripción del material visual. Los estudiantes deberán escribir sobre aquello que perciben en la imagen a partir de tres incisos; i) aquello que es posible ver, ii) aquello que no se puede ver, pero se puede inferir a partir de sus elementos, iii) aquello que la imagen hace pensar o sentir al espectador.
Uso de preguntas guía:
4. Selección del material más relevante. Los estudiantes deberán subrayar las tres oraciones o ideas más importantes de su escrito.
5. Reescritura. Deberán escribir un haiku usando entre 3 y 5 versos a partir de su selección. Se pueden añadir los conectores o ideas que se juzguen convenientes, o bien, suprimir los elementos innecesarios. ¹⁶⁸

Repaso y Refuerzo (20 min):

Trabajo en equipos: ¹⁶⁹

1. Los estudiantes deberán reunirse en equipos de entre 3 y 4 integrantes.

¹⁶⁷ La escritura del haiku como medio de exploración de la imagen es una estrategia didáctica propuesta por Marco Ángel en el curso *Técnicas y Estrategias de la Escritura Creativa. Poesía* (enero-junio 2018) en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro.

¹⁶⁸ Véase evidencia en apéndice 7.2.

¹⁶⁹ Esta actividad es una variación del juego de mesa *Dixit* de Jean-Louis Roubira y Marie Cardouat, publicado por Libellud (Francia) y distribuido en Norte America por *Asmodee*.

2. El material impreso de las fotografías, pinturas o imágenes de cada uno, deberá ser mezclado de manera que no se sepa a quién pertenece. El material deberá situarse sobre la mesa, a la vista de todos.
3. Compartición del producto. Cada estudiante deberá leer su haiku a sus compañeros y éstos tratarán de identificar la imagen a la que hace alusión.
4. Una vez identificado, el autor del escrito explicará cuáles son las ideas que decidió tomar para elaborar su trabajo, y se ocupará de aclarar las relaciones confusas, en caso de haberlas.

Diálogo grupal:

1. Resolución de dudas por parte del docente.
2. Compartición de descubrimientos. Preguntar a los alumnos qué otras características podemos añadir al concepto de imagen propuesto al inicio de las actividades.

Evaluación (2 min):

Actividad: «One-minute essay».¹⁷⁰

2. Escritura de un breve ensayo. Los estudiantes dispondrán de dos minutos para escribir un texto de no más de cinco líneas en el que deben responder a dos cuestiones: 1) ¿Qué es lo más interesante que aprendiste en la sesión de hoy?; 2) ¿Cuáles son las preguntas que conservas con respecto al tema revisado?

3.4.3 Unidad Didáctica 3 - Ritmo

Aprendizajes esperados:

- Comprende la sonoridad del lenguaje como un elemento constitutivo del poema.
- Reconoce la influencia del ritmo sobre las impresiones del receptor.
- Escribe un poema colectivo a partir de la interpretación de una obra musical.

Competencias:

- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.

¹⁷⁰ Véase evidencia en apéndice 7.2.

- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.

Preparación (10 min):

Ejercicio de escucha:

1. Cuestionamiento sobre los gustos musicales de los estudiantes y las razones que los perfilan de esa manera.
2. Audición de dos canciones: *Oblivion*¹⁷¹ de Astor Piazzolla y *Summer*¹⁷² de Vivaldi. Petición a los estudiantes de cerrar los ojos y escuchar de manera atenta, imaginando las situaciones que propone cada canción.
3. Diálogo en grupo. Relación entre las canciones escuchadas y los pensamientos y/o emociones que refieren. Uso de preguntas guía: ¿qué es lo primero que piensas al escuchar la canción?, ¿cómo se siente?, ¿a qué te recuerda? Si tuviera letra, ¿de qué crees que hablaría?
4. Cuestionamiento de apertura: ¿Cómo se relacionan las particularidades de una canción con las ideas y sentimientos que despierta en el oyente?

Introducción (5 min):

1. Presentación del tema (ritmo) y explicación del itinerario de clase.

Recepción (20 min):

Audición de canción sin letra:

1. Escucha de una obra musical que originalmente posee letra, pero que se presenta sólo musicalizada. En este caso se trata de *Ojalá* de Silvio Rodríguez.¹⁷³
2. Indicación a los estudiantes de escribir en la libreta una lista de las ideas o pensamientos que refiere la melodía.
3. Breve intercambio de impresiones de manera grupal.

¹⁷¹ Astor Piazzolla, *Oblivion*, Lumi Entertainment Ltd., 2011, Youtube <https://youtu.be/eEXHe9TZnYg>.

¹⁷² Antonio Vivaldi, *Summer*, por St. Mark's Philharmonic Orchestra, Big Eye Records, 2008, Youtube <https://youtu.be/t0Dizy9PHvc>.

¹⁷³ Silvio Rodríguez, *Ojalá*, por El Mario Music, 2020, Youtube https://youtu.be/97Qgmk_rZ5E.

Lectura guiada de material impreso:¹⁷⁴

1. Especulación sobre el contenido del texto a partir del título. Cuestionamiento sobre el sentido de las palabras. Uso de preguntas: ¿qué significa el título?, ¿cuáles son sus implicaciones?, ¿qué información se puede suponer a partir de él?, etc.
2. Lectura individual y en silencio. Indicación a los estudiantes de encerrar las palabras desconocidas y subrayar aquellos fragmentos que les hayan resultado difíciles de entender.
3. Aclaración del significado de las palabras y/o expresiones desconocidas. Incitación al resto del grupo para esclarecer los fragmentos complicados.
4. Escucha de la canción en su versión original, con letra.¹⁷⁵ Indicación a los estudiantes de señalar sobre el texto las frases y/o palabras que más les gusten.
5. Compartición de impresiones y opiniones por parte de los estudiantes. Uso de preguntas: ¿les gustó la canción?, ¿por qué?, ¿concordó con las ideas iniciales de la melodía sin letra?, ¿de qué manera?, ¿cuál fue su parte preferida?, ¿qué no les gustó?, ¿cuál era el tema central?, etc.

Reflexión (15 min):

Trabajo en equipos:

1. Discusión sobre la forma en que la letra de la canción se relaciona con la música. Uso de preguntas guía, ¿tienen algo que ver los instrumentos?, ¿la velocidad?, ¿la repetición?, ¿los tonos son agudos o graves?, ¿ello significa algo?, etc.

Diálogo grupal:

2. Compartición grupal de las conclusiones obtenidas. ¿Qué es el ritmo?, ¿cómo se origina?, ¿qué características puede tener?, ¿de qué manera afecta la percepción de las cosas?, ¿es capaz de comunicar ideas y/o sentimientos?, etc.
3. Construcción del concepto de ritmo a partir de las observaciones llevadas a cabo por los estudiantes.

Producción (30 min):

Actividad: «Escribiendo de oído».

¹⁷⁴ Consiste en la letra de la canción *Ojalá* de Silvio Rodríguez. Además, el material incluye un breve escrito que trata sobre el concepto del ritmo en la poesía, destinado a la lectura en casa. Véase apéndice 6.3.

¹⁷⁵ Silvio Rodríguez, «Ojalá» en *Al final de este viaje*, 1978, Youtube <https://youtu.be/JB8c9deYEF>.

1. Audición de una canción sin letra.¹⁷⁶ Indicación a los estudiantes de cerrar los ojos e imaginar una situación a partir de aquello que les sugiere la música.
2. Repetición de la canción. Los estudiantes deberán escribir una lista de palabras que refieran su sentir o pensar con respecto a lo que escuchan; conviene organizar sus hallazgos en dos columnas, una de sustantivos y otra de verbos.
3. Selección de elementos más significativos. Se deberán unir con una línea al menos seis elementos de la columna de los sustantivos para formar pares con las palabras de la columna de los verbos.
4. Los estudiantes deberán formar seis frases a partir de las relaciones resultantes. No importa la incongruencia de las palabras, antes bien, es preferible.
5. Se deberá dividir el resultado de la escritura en versos de acuerdo al ritmo que se pretenda, para ello se pueden realizar los cambios, adiciones y omisiones que se consideren pertinentes.
6. Comparte en el grupo de Whatsapp entre 3 y 5 de tus mejores versos. La intención es construir un poema hilando la aportación de cada uno de los integrantes del taller¹⁷⁷.

Repaso y Refuerzo (15 min):

1. Lectura musicalizada. El docente se encargará de leer el producto de la escritura colectiva en voz alta acompañado de la canción que le sirvió de fundamento.
2. Diálogo grupal. Preguntas guía: ¿la letra propuesta consiguió armonizar con la música?, ¿todas las aportaciones coincidieron en el tema a tratar?, ¿a qué creen que se deba?, etc.
3. Exposición frontal por parte del docente. Conteo de sílabas del poema colectivo y explicación sobre la influencia de la métrica sobre el ritmo. Resolución de dudas.
4. Compartición de descubrimientos. Preguntar a los alumnos de qué otras maneras es posible aprovechar el ritmo en la construcción de un poema.

Evaluación (2 min):

Actividad: «One-minute essay».

3. Escritura de un breve ensayo. Los estudiantes dispondrán de dos minutos para escribir un texto de no más de cinco líneas en el que deben responder

¹⁷⁶ Se recurrió una vez más a Vivaldi debido al dinamismo de su música. Antonio Vivaldi, *Winter*, por St. Mark's Philharmonic Orchestra, Big Eye Records, 2008, Youtube <https://youtu.be/FeJFs6LJjU>.

¹⁷⁷ Véase evidencia en apéndice 7.3.

a dos cuestiones: 1) ¿Qué es lo más interesante que aprendiste en la sesión de hoy?; 2) ¿Cuáles son las preguntas que conservas con respecto al tema revisado?

3.4.4. Unidad Didáctica 4 - Significado

Aprendizajes esperados:

- Identifica los elementos que contribuyen a la construcción del significado en un poema.
- Analiza e interpreta las ideas contenidas en un texto literario.
- Escribe de manera creativa a partir de argumentos específicos.

Competencias:

- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Determina la intencionalidad comunicativa en discursos culturales y sociales para restituir la lógica discursiva a textos cotidianos y académicos.

Preparación (10 min):

Actividad: «símiles que simulan».¹⁷⁸

1. Un estudiante seleccionado al azar deberá escribir una frase en el pizarrón que figure un símil (v.g. “el amor es como...”).
2. Los demás estudiantes deberán pasar a escribir una frase que concilie la idea, pasando el plumón para rolar el turno; cada uno deberá escribir al menos tres complementos, y de ser posible se deberá llenar el pizarrón. El docente puede alentar la participación por medio de preguntas: v.g. ¿a qué sabe el amor?, ¿a qué huele?, ¿de qué color es?, ¿cómo se siente?, ¿se puede escuchar?, etc.
3. Lectura en voz alta. El docente deberá leer las relaciones establecidas por los estudiantes.
4. Intercambio de opiniones. Uso de preguntas: ¿cuál idea les parece más

¹⁷⁸ Véase evidencia de esta actividad en el apéndice 7.4.

certera?, ¿cuál es su comparación favorita?, ¿les parece que el concepto central responde a todas las relaciones?, etc.

Introducción (5 min):

Presentación del tema (significado) y explicación del itinerario de clase.

Recepción (15 min):

Lectura guiada del material impreso:¹⁷⁹

11. Especulación sobre el contenido del texto a partir del título. Aclaración de términos desconocidos y cuestionamiento sobre el sentido de las palabras. Uso de preguntas: ¿qué significa el título?, ¿cuáles son sus implicaciones?, ¿qué información se puede suponer a partir de él?, etc.
12. Lectura individual y en silencio. Indicación a los estudiantes de encerrar las palabras desconocidas y subrayar aquellos fragmentos que les hayan resultado difíciles de entender.
13. Aclaración del significado de las palabras y/o expresiones desconocidas. Incitación al resto del grupo para esclarecer los fragmentos complicados.
14. Lectura en voz alta por parte del docente. Indicación a los estudiantes de señalar sobre el texto las frases y/o palabras que más les haya gustado.
15. Compartición de impresiones y opiniones por parte de los estudiantes. Uso de preguntas: ¿les gustó el texto?, ¿por qué?, ¿cuál fue su parte preferida?, ¿qué no les gustó?, ¿cuál era el tema central?, ¿cómo se resolvió?, etc.

Reflexión (20 min):

Trabajo en equipos:

1. Discusión sobre el sentido general del texto. Uso de preguntas guía: ¿cuál es el tema central del poema?, ¿quién es el protagonista?, ¿cuáles son los elementos más recurrentes?, ¿cómo se relacionan entre sí?, etc.

Diálogo grupal:

1. Compartición grupal de las conclusiones obtenidas. ¿Qué es lo que dice el texto?, ¿y qué significa?, ¿en qué elementos se apoya para defender la idea?, ¿cómo la comunica al lector?, ¿de qué recursos se vale para enriquecer la experiencia?, etc.

¹⁷⁹ Jorge Luis Borges, «Poema de los dones» en *El hacedor* (México, Penguin Random House, 2012). Y Miguel Hernández «No cesará este rayo que me habita» en *El rayo que no cesa* (Madrid, Alianza, 2010). Además, el material incluye un breve escrito que trata sobre la construcción del significado en la poesía, destinado a la lectura en casa. Véase apéndice 6.4.

2. Distinción entre el concepto de fondo y la forma a partir de las observaciones llevadas a cabo por los estudiantes.

Producción (30 min):

Actividad: «Cuestiones que no se agotan».

Indicaciones:

1. Planteamiento de preguntas. Los estudiantes deberán formular dos cuestionamientos a partir de cada uno de los incisos señalados a continuación:
 - 1.1. La pregunta más difícil que te han hecho
 - 1.2. La pregunta que siempre quisiste decir, pero no lo hiciste
 - 1.3. La pregunta que prefieres ignorar
 - 1.4. La que siempre has esperado que te hagan, pero nadie lo ha hecho
 - 1.5. Aquella a la que esperas encontrar una respuesta algún día
 - 1.6. A la que renunciaste hace mucho tiempo
 - 1.7. La que te haces todos los días
 - 1.8. La que te haces todas las noches
 - 1.9. La que no te interesa en lo más mínimo
2. Selección de ideas. Cada estudiante deberá escoger las tres preguntas que más le hayan gustado y deberá encerrar en un círculo las palabras que considere más importantes para entender el sentido de la oración.
3. Para cada de sus elecciones, los estudiantes deberán elaborar una lista de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos) que guarden alguna significación con el concepto principal.
4. Sustitución de términos. Las preguntas deberán ser reformuladas a partir de la sustitución de los términos señalados, usando las palabras propuestas en el inciso anterior. Se puede cambiar cualquier elemento de la pregunta, pero se debe mantener el sentido de la misma. Ejemplo: «¿Qué es el amor?» — «¿Qué es esa sensación insaciable de mi pecho? El propósito es “aterrizar” los términos abstractos en impresiones comunes pero significativas.
5. Contestación. El estudiante deberá proponer respuestas a sus preguntas; para ello puede hacer uso de la lista de palabras elaborada en el inciso tres.
6. Confección de un breve escrito, ya sea en verso o en prosa, a partir de los enunciados resultantes. Se puede modificar, añadir o suprimir aquello que se considere conveniente.

Repaso y Refuerzo (20 min):

Trabajo en parejas:

1. Intercambio de preguntas. Los estudiantes deberán escribir en una hoja en blanco las tres preguntas resultantes de su trabajo previo, sin respuesta, e intercambiarla con su compañero.
2. Una vez hecho el intercambio, deberán responder las cuestiones de su compañero escribiendo un breve texto, no mayor a 3 líneas.
3. Compartición de resultados. Los estudiantes deberán leerse entre sí y conversar sobre el acierto o desacierto de sus preguntas y respuestas.

Diálogo grupal:

1. Resolución de dudas por parte del docente.
2. Compartición de descubrimientos. Uso de preguntas guía. ¿Cómo se constituye el significado de un discurso?, ¿cuáles son los elementos que influyen en él?, ¿hay alguna diferencia entre «lo que se dice» y «lo que significa»? ¿cuál es la diferencia entre el lenguaje poético y el prosaico?, ¿cuál resulta más eficaz?, etc.

Evaluación (2 min):

Actividad: «One-minute essay».

4. Escritura de un breve ensayo. Los estudiantes dispondrán de dos minutos para escribir un texto de no más de cinco líneas en el que deben responder a dos cuestiones: 1) ¿Qué es lo más interesante que aprendiste en la sesión de hoy?; 2) ¿Cuáles son las preguntas que conservas con respecto al tema revisado?

3.5 Control

Ante la necesidad de cuantificar el grado de eficiencia del modelo de trabajo propuesto, así como de indagar en las fortalezas y debilidades de cada una de las unidades didácticas, se llevó a cabo un cuestionario de evaluación.¹⁸⁰ El instrumento fue aplicado después de la última de las sesiones que integraron el taller. Las preguntas que conforman el documento están orientadas a reunir información con respecto a varias cuestiones; la pertinencia del material del trabajo, la efectividad de las actividades y ejercicios, la conducción del docente y la accesibilidad de las lecturas, entre otras. A este propósito conviene aclarar algunas cuestiones, pues resulta necesario establecer el contexto en el que deben ser

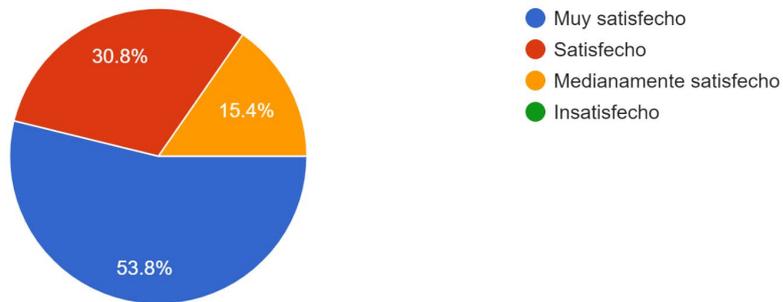
¹⁸⁰ Véase apéndice 5.

interpretados los datos. Durante la primera fase, de un número inicial de 27 estudiantes, solamente 20 asistieron hasta el final del taller; y de esos 20 tan solo 13 contestaron el formulario situado en la plataforma Google Forms. En la segunda fase, el número inicial de participantes fue de 8, aumentó a 9 hacia el final del curso; sin embargo, únicamente 5 de ellos respondieron el formulario en internet. Resulta necesario tener en cuenta que el número de evaluaciones obtenido en la primera y segunda fase es desigual, lo cual puede dificultar, hasta cierto punto, una comparación fidedigna entre ambos grupos. Dada esta situación es necesario recordar lo importante que resulta otorgar un tiempo específico en todo proceso interventivo para resolver este tipo de documentos, pues de otra manera no se garantiza la participación de la totalidad del grupo. A pesar de estas consideraciones, cabe mencionar que el nivel de satisfacción manifestado por los asistentes resulta muy alentador, pues deja claro que las prácticas llevadas a cabo en clase se encuentran orientadas por buen rumbo. A continuación, se resumen algunas observaciones formuladas a partir de las respuestas de los estudiantes.

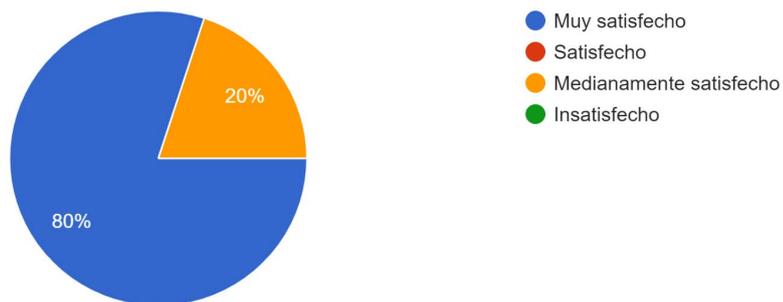
Es posible entender la satisfacción general del estudiante a partir de la relación entre sus expectativas iniciales y los resultados obtenidos en el curso. La siguiente pregunta obedece al interés de comprobar en qué medida dichas expectativas fueron alcanzadas y que tan conforme se encuentra el estudiante con el trabajo realizado. En la primera fase de la intervención, que corresponde al grupo matutino, 58% dijo estar «muy satisfecho» con el taller, 30.8% indicó estar «satisfecho», mientras que el 15.4% parece tener cierta reserva ante el cumplimiento de sus ideas iniciales, señalando «medianamente satisfecho». En el caso de la segunda fase, con el grupo vespertino, los cambios realizados en la planeación parecen haber modificado el porcentaje de aprobación: 80% de los participantes dijo estar «muy satisfecho» mientras que el 20% restante se situó en la opción «medianamente satisfecho». Como podrá apreciarse, el mayor grado de satisfacción aumentó considerablemente, ganando gran parte del número concedido a la categoría «satisfecho». Sin embargo, también hay un leve aumento en la opción «medianamente satisfecho», lo que podría ser indicativo de fallos en las adecuaciones realizadas a la planeación original.

De acuerdo con tus expectativas iniciales, ¿qué tan satisfecho te encuentras con el taller?

13 respuestas



5 respuestas



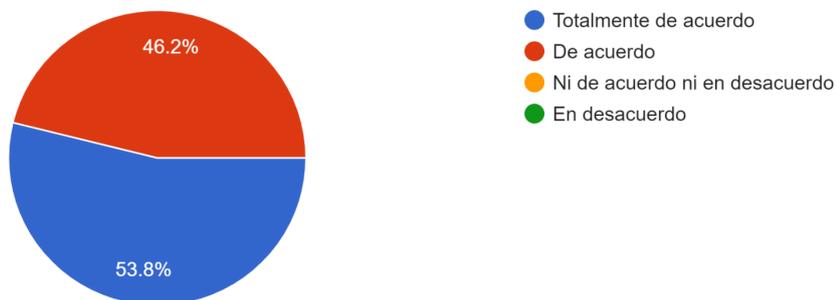
Gráfica 4. La superior corresponde al grupo del turno matutino del que se obtuvo un total de 13 evaluaciones; la inferior es del grupo del turno vespertino, en donde participaron 5 estudiantes. Gráficos tomados de Google Forms.

Ahora bien, con respecto a la utilidad o pertinencia de las actividades en miras hacia la escritura creativa, los alumnos manifestaron estar de acuerdo en que éstas fueron de utilidad para mejorar su proceso. En este caso, hubo una aprobación general por parte del grupo y no hubo participantes que mostraran algún grado de desacuerdo. Durante la primera fase, 53.8% de los participantes respondió «totalmente de acuerdo» ante el cuestionamiento sobre la utilidad de los ejercicios para mejorar la escritura, mientras que la segunda fase, después de los cambios y modificaciones realizadas a la planeación, contó con una aprobación del 80% en la misma categoría. Esto es especialmente significativo pues además de evidenciar un aumento importante en la recepción positiva de las actividades, indica que los estudiantes fueron capaces de percibir cambios en su forma de aproximarse al ejercicio escritural. Si se tiene en cuenta que el objetivo central de esta primera etapa del proceso tiene como propósito la formación de hábitos de estudio y la construcción de un modelo de trabajo personal ante la escritura, la recepción de los estudiantes ante el portafolio de actividades resulta muy alentadora, en tanto que

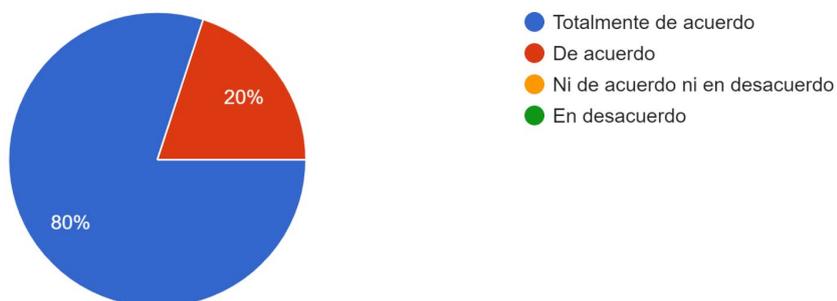
permite una aproximación eficaz entre los contenidos literarios y sus intereses y motivaciones.

¿Las actividades y ejercicios llevados a cabo te ayudaron a mejorar tu escritura?

13 respuestas



5 respuestas



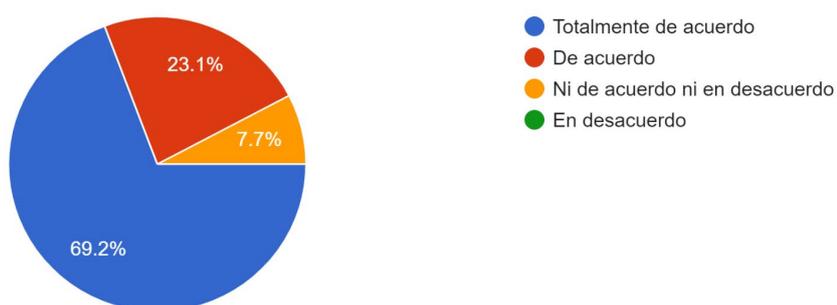
Gráfica 5. La superior corresponde al grupo del turno matutino del que se obtuvo un total de 13 evaluaciones; la inferior es del grupo del turno vespertino, en donde participaron 5 estudiantes. Gráficos tomados de Google Forms.

En lo que respecta al material de lecturas propuesto, parece haber una aprobación considerable por parte de los estudiantes. La selección de textos se llevó a cabo por el docente y estaba integrada por poemas de diversos autores mexicanos. El proceso de lectura habitual consistía en la revisión de alguno de los textos en clase, dejando el resto como recomendación para su lectura en casa. Si bien, se tuvo en consideración los temas de mayor aprobación entre los asistentes señalados por el cuestionario diagnóstico, lo cierto es que se dio prioridad a la capacidad del texto para ejemplificar los aspectos revisados en cada sesión (ritmo, imagen, significado). Así, durante la primera fase, el mayor grado de aprobación contó con 69.2%, mientras que durante la segunda la opción «totalmente de acuerdo» aumentó hasta llegar a 80%. Gran parte de las modificaciones realizadas entre la primera y la segunda fase tienen que ver con el corpus de lecturas usado para la unidad didáctica

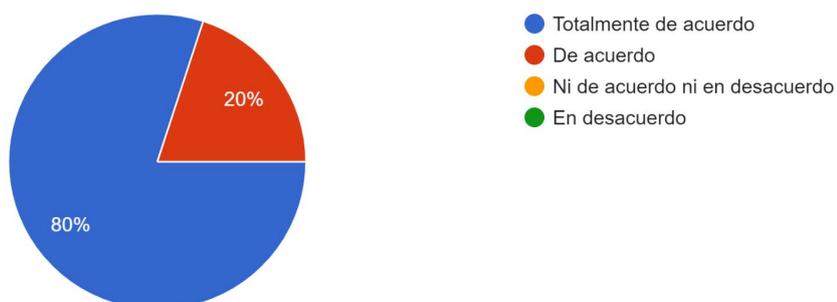
cuyo tema central es el «ritmo». Ante la complejidad que implica la apreciación del ritmo en un poema, se optó por un cambio de perspectiva a partir del uso de canciones. Así se trabajó a partir de la música y de la letra de obras cercanas a sus experiencias. El resultado parece haber sido positivo, pues el estrés generado ante la incomprensión del concepto a través de un poema, disminuyó considerablemente con el uso de la canción, lo que evidencia la importancia de operar dentro del conjunto de valores cercanos a las experiencias del estudiante.

¿Las lecturas proporcionadas por el docente fueron de tu interés y agrado?

13 respuestas



5 respuestas



Gráfica 6. La superior corresponde al grupo del turno matutino del que se obtuvo un total de 13 evaluaciones; la inferior es del grupo del turno vespertino, en donde participaron 5 estudiantes. Gráficos tomados de Google Forms.

Las actividades y ejercicios propuestos como forma de abordar los temas del taller, fueron el elemento que tuvo mayor diversidad de opiniones. De entre los ejercicios propuestos, destacaron tres, dos de ellos presentados como forma de «calentamiento» y el tercero a partir de imágenes. La técnica de *free writing* y «símbolos que simulan» fueron actividades breves que servían de preparación a cada una de las sesiones; en este sentido fungieron como ejercicios de concentración: «pude notar cuando lo practiqué fuera del taller, mi escritura fluyó más» —comenta una de las estudiantes. Los asistentes manifestaron su preferencia por este tipo de

actividades debido a que les concedía un espacio en donde podían expresarse libremente: «me quitaba mi idea de que no podía escribir cuando yo quería» — señala otro— debido a la flexibilidad con la que fue propuesto el ejercicio. El tercer ejercicio corresponde a la escritura a partir de imágenes, más específicamente el Haiku. Las razones estriban en la facilidad de transitar de la percepción visual a la escritura, en otras palabras, la razón aparente por la que fue un recurso tan exitoso radica en el descubrimiento de la poesía en otros medios: «porque me enseñó que es más fácil escribir un poema de lo que pensaba». Tal parece que en este primer nivel se confirma la hipótesis con respecto a la relevancia de una introducción adecuada que logre desmitificar el ideal de poesía y permita al estudiante entender la proximidad del poema a sus experiencias cotidianas.

Por otro lado, cabe señalar el rechazo que los estudiantes manifestaron por algunas actividades específicas. En la primera fase «Escribiendo de oído», por ejemplo, resultó especialmente complicada debido a su nivel de exigencia, pues los estudiantes decían no poder identificar del todo el ritmo de las palabras. Conviene señalar que la unidad didáctica correspondiente hubo de ser replanteada en su totalidad en interés de responder a tales consideraciones. Durante la segunda fase, con la introducción del tema a partir de la música y de canciones en específico, el entendimiento y disfrute de los contenidos y ejercicios dejó en evidencia la efectividad de esta nueva perspectiva. De esta manera, resulta importante entender que, tratándose de una disciplina nueva para los estudiantes, conviene partir siempre de aquellos conocimientos más próximos a su bagaje cognitivo. La escritura creativa debe entenderse como un proceso de varias etapas; llevar a cabo actividades demasiado complicadas para su nivel caerá en el peligro de afectar el entendimiento, originar frustración y desalentar al grupo.

En general, es posible decir que la valoración del modelo de trabajo llevado a cabo durante las sesiones del taller ha sido muy provechosa. La perspectiva en torno a la literatura como un discurso que no solamente puede ser recibido mediante la lectura sino también producido por cada uno de los estudiantes resultó innovadora y atractiva. Tanto los comentarios de los participantes como las observaciones llevadas a cabo durante las sesiones, permiten empezar a sugerir modificaciones a

cada parte del proceso, de manera que sea posible subsanar los errores iniciales o ajustar aquellos espacios que impidieron una aproximación objetiva sobre la situación. Los datos obtenidos a partir de la evaluación final confirman los postulados sugeridos previamente a partir del constructivismo, a saber, i) la correcta adecuación entre las competencias del estudiante y las exigencias propuestas, tanto en la lectura como en la escritura texto; ii) la proximidad de los contenidos suministrados por los contenidos a las experiencias de vida del estudiante; iii) el reconocimiento de un diálogo continuo con el texto literario y iv) la utilidad práctica del conocimiento. La enseñanza de la poesía a partir de la didáctica de la escritura creativa debe atender a estas consideraciones con especial cuidado, en virtud de las problemáticas a las que la disciplina se ve enfrentada de continuo. En el interés de propiciar un acercamiento provechoso al texto poético, se exige un seguimiento atento y cuidadoso, una continua evaluación de cada parte del proceso a fin de ajustar los métodos y recursos al grupo de estudiantes.

Resultados y conclusiones

El proceso de intervención llevado a cabo en el Plantel Sur de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro fue planteado a partir de un taller extracurricular y dividido en dos fases. La primera de ellas convocaba a la población del turno matutino, martes y jueves del 3 al 24 de mayo en un total de 6 sesiones. Para la promoción y difusión del evento se colocaron carteles en las instalaciones del plantel y se acudió a cada uno de los grupos para invitarlos personalmente. El total de participantes que asistieron a la primera sesión fue de 27, pero este número fue reduciéndose durante el desarrollo del curso hasta llegar a 20 en la última de las sesiones. En el caso de la segunda fase de la intervención se convocó a los estudiantes del turno vespertino, los días lunes y miércoles del 19 de septiembre al 12 de octubre en un total de 8 sesiones. En esta ocasión, la promoción y difusión del evento se llevó a cabo a través de una convocatoria que fue compartida por la coordinación del plantel con los jefes de grupo. El total de participantes que asistieron a la primera sesión fue de 8, y aumentó a 9 durante las dos primeras semanas de actividades. Lamentablemente, esta segunda fase de la intervención no pudo ser concluida, pues el 30 de septiembre estudiantes de

diversas facultades y planteles tomaron las instalaciones de la universidad como manifestación ante el desempeño de la Unidad de Atención para la Violencia de Género de la institución, suspendiendo todas las actividades académicas y administrativas durante más de 30 días.

Durante el análisis de necesidades, la revisión del mapa curricular institucional permitió advertir la ausencia de asignaturas específicas de literatura. En gran medida, la propuesta de un taller extracurricular obedece a estas circunstancias, pues no había un espacio para el tratamiento de los estudios literarios sobre el cual intervenir. Si bien, el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior en México, establece un lugar para las asignaturas de «Literatura I y II», el plan curricular de la Escuela de Bachilleres de la UAQ integra los contenidos propuestos para estas materias como parte del programa de estudio de las asignaturas de «Lectura y Redacción I y II».¹⁸¹ El resultado es una unidad titulada «Comprensión y producción de textos literarios» que se imparte durante el primer y segundo semestre de formación de los estudiantes. Las implicaciones de esta adecuación resultan perjudiciales para la educación literaria; más aún considerando que la unidad pretende cumplir con los mismos objetivos y competencias diseñados originalmente para una asignatura de un semestre de duración.

Además de una reducción considerable de los contenidos literarios y del tiempo concedido a su revisión, nos enfrentamos a una desviación en lo que refiere a la perspectiva desde la cual se enseña la literatura, debido a la incongruencia de los objetivos de la unidad con los objetivos de la asignatura. «Lectura y Redacción» asume un enfoque orientado al desarrollo competencias comunicativas, con lo cual, la unidad «Comprensión y producción de textos literarios» es comúnmente abordada desde esta perspectiva, sin tomar en consideración las competencias específicas de la literatura. Dicho esto, en realidad lo que se requiere es una propuesta curricular que recupere el estudio de la literatura desde un enfoque humanista, que conceda atención a las aportaciones que es capaz de ofrecer la

¹⁸¹ SEP, *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*, 750- 775.

literatura desde sus ámbitos de estudio y que responda a las necesidades específicas de su enseñanza. Sin embargo, debido a las limitaciones temporales de este proyecto, el proceso de intervención asumió como propósito trabajar desde el espacio extracurricular en el mejoramiento de las competencias literarias, al tiempo que recopilaba información para el desarrollo de un modelo de enseñanza de la literatura susceptible de ser aplicado en el ámbito curricular.

Los resultados obtenidos durante el proceso de intervención, permitieron establecer algunas directrices en lo que respecta a los elementos indispensables para un modelo de enseñanza literaria a partir de la escritura creativa.

1. La administración de la clase. La organización de cada una de las actividades de la unidad didáctica es un aspecto fundamental de la docencia en cualquier disciplina. La disposición de fases (preparación, introducción, recepción, reflexión, producción, repaso y refuerzo y evaluación) que contemplan el ejercicio de diversos procesos cognitivos como parte del aprendizaje de los estudiantes, así como los tiempos y materiales requeridos para su desempeño contribuye significativamente en la eficacia del modelo de trabajo. Ante el interés de hacer de la escritura creativa una parte importante del proceso, el esquema seguido permitió trabajar sobre varios procesos previos, de manera que llegado el momento de la producción el estudiante ya contaba con los recursos requeridos para su desarrollo. Aún más, el camino no terminaba ahí, sino que daba pie a etapas posteriores de refuerzo y evaluación de los aprendizajes.
2. El trabajo con las preconcepciones del tema de estudio. Los prejuicios que los estudiantes tienen con respecto al arte y la literatura es un problema que debe tratarse desde un inicio. Si la literatura es entendida como un discurso difícil y ajeno a las experiencias de los participantes, la propuesta de trabajar la escritura creativamente será recibida con inseguridad y desinterés. Conviene, pues, desmitificar el tema de estudio acortando las distancias que hay entre los prejuicios que se tienen al respecto y las experiencias personales e inmediatas que se viven en el aula. Para lograr este propósito, resultó especialmente provechoso trabajar con actividades que integraban

las propias vivencias de los estudiantes en la escritura de textos breves, de manera que a un mismo tiempo descubrieron que también ellos podían escribir y que lo podían hacer desde su propia personalidad.

3. Una aproximación práctica-procedimental de la lectura y la escritura. La concepción, tanto de la lectura como de la escritura, como procesos que integran a su vez varios subprocesos, resulta indispensable en la formación de competencias literarias (de recepción y producción). Este enfoque permite al estudiante un acercamiento guiado, paulatino y sistemático que proporciona los saberes y habilidades requeridos para un desempeño adecuado en cada una de las fases del proceso de aprendizaje. La práctica habitual de indicar al estudiante que lea o escriba sobre determinado tema, sin una instrucción a propósito de cómo hacerlo, tiende a fracasar, ya sea en la comprensión o creación de un texto, sea éste literario o no. Durante las sesiones del taller, al sugerir actividades que desglosaban los procesos de lectura y escritura, los estudiantes pudieron escribir y leer con mayor facilidad y confianza, pues contaban con la preparación suficiente para enfrentarse a cada parte del proceso. Todo ello contribuyó de manera significativa a la motivación y el interés por seguir aprendiendo.
4. La elección de un corpus de lectura adecuado. Aunado al punto anterior, resulta indispensable la selección de un material de lectura acorde a las competencias literarias de los estudiantes; esto es, accesible a sus capacidades, pero también dentro de la zona de desarrollo que sigue representando un reto. Además, conviene recordar la importancia de seleccionar un corpus capaz de entablar un diálogo con los intereses y las inquietudes de los lectores, de manera que la lectura no sea sólo accesible y provechosa, sino también disfrutable. A este propósito, el cuestionario diagnóstico llevado a cabo en las primeras sesiones del taller, permitió realizar una selección adecuada a las necesidades de los participantes. El tópico del amor fue especialmente provechoso tanto en las actividades de lectura como en las de escritura.
5. La socialización del conocimiento. Tradicionalmente se asume la lectura como una actividad que se lleva a cabo en silencio y de manera aislada. Sin

embargo, resulta necesario recordar que el aprendizaje significativo tiene en consideración la construcción del conocimiento a partir del diálogo con el «otro». La escritura creativa es una actividad que no puede realizarse en solitario, pues ante la figura del autor siempre existe un lector. El trabajo en equipo contribuye al fortalecimiento de actitudes de estudio, al tiempo que propicia una constante evaluación de los procesos y resultados del propio esfuerzo. En este sentido el taller de Lectura y Escritura Creativa siempre tuvo en consideración las necesidades comunicativas de los estudiantes; las actividades propuestas contaron con un espacio reservado al diálogo con el resto de integrantes.

En conclusión, el modelo de trabajo propuesto a partir de la Escritura Creativa como forma de aproximación a lo literario constituye una vía eficaz para la enseñanza de la literatura en Educación Medio Superior, siempre y cuando sea formulado de acuerdo a las necesidades y características específicas del grupo. Ante la práctica habitual de la clase de lengua y/o literatura que asume la obra literaria como un conocimiento estático que se estudia a partir de nombres, características y resúmenes —pocas veces de su lectura directa— la escritura creativa se propone como una aproximación que recupera el proceso productivo del conocimiento. Al proponer un abordaje que tenía en consideración una fase de producción como parte del aprendizaje, los estudiantes del taller reconocieron en la literatura un conjunto de saberes relacionados con sus propias experiencias e intereses. De esta manera, la lectura y la escritura se convirtieron en actividades interdependientes. Queda claro que la aplicación de la didáctica de la escritura creativa como forma de aproximación a lo literario es una propuesta que debe trabajarse en otros contextos, a fin de verificar la eficacia de su funcionamiento. Sin embargo, el indicador más evidente de su conveniencia radica en que tanto la escritura como la lectura pueden ser entendidos como procesos de recepción y producción de saberes, es decir, representan fases de los procesos cognitivos implicados en todo proceso de aprendizaje. Aprender a leer y a escribir, va más allá de descifrar letras y plasmarlas sobre el papel, implica, pues, la posibilidad de asimilar el mundo e influir significativamente sobre el mismo.

Conclusiones

Al principio de estas páginas, se recuperó un cuestionamiento abordado por Durkheim durante la primera mitad del siglo XX. Si la educación tiene por propósito responder a las necesidades de la sociedad, ¿qué significa en nuestros tiempos la formación de ese «ser social»? ¿cuáles son las necesidades específicas de nuestra época? Y ¿cuál es la función de la literatura en la formación de ese individuo? Durante el desarrollo del presente proyecto se procuró construir una respuesta satisfactoria a tales problemáticas. Si bien, al principio las premisas parecían bastante claras, no hubo de pasar mucho tiempo antes de entender que cada una de las cuestiones eran en realidad parte de un cuestionamiento mayor, que situaba al problema en una categoría de grandes generalidades, o bien, que para ensayar algunas respuestas era necesario descomponer esas mismas cuestiones en preguntas más particulares, en problemáticas más específicas. Ello resulta entendible si se considera a la Educación como un sistema; un todo conformado por diversas partes interdependientes y por la naturaleza de sus relaciones. De esta manera, en el interés de avisar el problema desde su carácter más general, se partió de la relación que la sociedad establece con el saber; su concepción, utilidad, propósito, etc. Y así se propuso una distinción inicial entre un paradigma abocado a la «preservación» y «transmisión» del conocimiento y uno orientado en la «producción» del mismo. Desde esta perspectiva, fue posible justificar la idea de que la sociedad actual requiere estudiantes activos, dialogantes, capaces de usar la creatividad a su favor para ir más allá de lo que dicta el manual y proponer soluciones que se ocupen de las necesidades de la realidad.

La elección del género de poesía como tema de estudio respondió al interés de adoptar una perspectiva específica del problema de la enseñanza de la literatura; si desde un extremo se consideró la situación educativa desde su carácter más general, desde el otro se procuró tomar un caso específico, a fin de poder extender ante los propios ojos un panorama lo suficientemente amplio como para propiciar una reflexión válida. Indagar en la situación de la enseñanza de la poesía en Educación Media Superior permitió un conocimiento abarcativo en torno a las principales problemáticas del género, así como de las propuestas que se han elaborado al respecto. Al mismo tiempo, muchas de estas circunstancias

permitieron formular aproximaciones al panorama más amplio de la enseñanza de literatura en general. Ante el interés principal de situar al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, y la necesidad de formar en las habilidades y conocimientos necesarios para dialogar con el saber, se propuso un modelo integral de lectura y escritura creativa. En otras palabras, se remarcó la necesidad de concebir la enseñanza de la literatura como un proceso integrado por dos partes que tienden a ser consideradas como polos opuestos, cuando en realidad son parte de un mismo recorrido; la recepción y la producción del conocimiento, es decir, la lectura literaria y la escritura creativa. A este propósito se destinaron varios apartados, primero para justificar la relación didáctica y causal entre los procesos de lectura y escritura, y luego para formular una serie de criterios o directrices en torno a un conocimiento práctico de ambos ejercicios. De esta manera se procuró un modelo de lectura y escritura de poesía, a partir del ritmo, la imagen y el significado como elementos constitutivos del poema, lo cual permitió una aproximación de carácter procedimental hacia contenidos literarios específicos. Así, el estudiante se encontraría en las condiciones óptimas para reconocer cada uno de los elementos y entender la manera en que cada recurso es usado en miras hacia su desarrollo y aplicación en un texto que respondiera a sus propias necesidades comunicativas.

Llegado a este punto conviene establecer una distinción entre el propósito de «enseñar literatura» y «educar a partir de la literatura».¹⁸² A este respecto quizá resulte útil preguntarse sobre aquello que se pretende lograr al incitar a los estudiantes al conocimiento de la obra literaria. Si hemos convenido que no se trata de propiciar un conocimiento memorístico en torno a autores, fechas, características genéricas o formales, ¿entonces a qué nos referimos? Enseñar literatura no debe ser reducido al interés de que el estudiante sea capaz de nombrar de memoria los autores mexicanos más importantes del siglo XIX y sus principales obras. Tampoco a que engulla, sin más, las dos partes enteras de *Don Quijote* y toda la producción novelística de Cervantes. Después de todo, este tipo de saberes se olvidan con el

¹⁸² Jaime Magos Guerrero, «Marcovaldo y la didáctica de la literatura» en *Italo Calvino y la Cultura de Italia. Cátedra Extraordinaria Italo Calvino*, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México, 2007.

paso del tiempo al no ser utilizados en la realidad cotidiana. La enseñanza de la literatura tiene por propósito la formación en una serie de habilidades y destrezas específicas que al parecer son especialmente ejercitadas por las exigencias del texto literario. A un nivel específico podemos hablar de competencias de recepción, interpretación y producción de conocimiento: un conjunto de saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales; a un nivel más general podemos decir que la enseñanza de la literatura tiene por propósito que el estudiante sea capaz de realizar, principalmente, dos actividades, con todos los procesos y subprocessos que ambas implican: leer y escribir. Desde esta perspectiva, la educación literaria se interesa más por las habilidades que el estudiante adquiere a partir de la literatura que de la propia literatura. Y ello es natural, tratándose de una disciplina formativa que tiene por objetivo «enseñar a aprender», de manera que el discente se vuelva partícipe activo de su propio proceso de aprendizaje. Si se piensa con cuidado, ello nos llevaría a proponer que en el ámbito educativo la obra de arte no es indispensable, pero la experiencia y/o creación artística resulta fundamental.

El panorama general del desarrollo de una didáctica de la literatura parece haber registrado un progreso significativo en las últimas décadas. Son numerosos los artículos publicados al respecto y algunos autores comienzan a ser reconocidos por sus contribuciones en el ámbito educativo.¹⁸³ Sin embargo, la renovación propuesta por el paradigma de la Educación Literaria aún no ha comenzado a cosechar sus frutos. Lo cierto es que en la realidad académica cotidiana la situación no ha experimentado cambios importantes; en la mayoría de los espacios educativos continúan imperantes las prácticas tradicionales en el abordaje del texto literario. Esta situación, que podríamos entender como la ausencia de una articulación sólida entre teoría y práctica, es un problema de gran complejidad que puede ser atribuible a una amplia variedad de causas; después de todo, la educación es un organismo cuyo movimiento depende de la coordinación de diversas instancias interdependientes: modelos educativos, *curricula*, perspectivas institucionales, orientaciones pedagógicas, esquemas didácticos, entre otros. En el caso específico

¹⁸³ Algunos de estos autores son: Teresa Colomer, catedrática de didáctica de la literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona; Josep Ballester del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Valencia, Antonio Mendoza Fillola del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universitat de Barcelona, entre otros.

de la enseñanza de la literatura, los modelos teóricos sugeridos por la investigación académica se han inclinado por conocimientos analítico-conceptuales que tienen como base prácticas de lectura, interpretación y análisis del discurso literario. Si bien, esto puede ser natural y hasta provechoso de acuerdo a los intereses institucionales que alberga la educación, lo cierto es que no se pueden ignorar las problemáticas que el protagonismo de este paradigma ha provocado. Ante el interés de responder a la importancia que la «educación literaria» concede al lector, resulta necesario, descentralizar dichas prácticas y recuperar un enfoque práctico-procedimental que realmente postule al estudiante como productor de su conocimiento. Se trata de regresar la literatura a los estudiantes, y con ello, el reconocimiento de sus necesidades comunicativas y la importancia de su propia voz.

Se ha insistido en la necesidad de entender la Educación como un organismo que requiere del funcionamiento coordinado de cada una de sus partes para su movimiento. De esta manera, el docente se desarrolla dentro de un programa de estudios, que implica la revisión mínima de ciertos contenidos para el desarrollo de determinadas habilidades, todo ello al amparo de un mapa curricular consolidado bajo los intereses de la orientación institucional. Ante la complejidad que esconden los problemas más simples, conviene preguntarse ¿cuál es la función del docente como parte de este organismo?, ¿en dónde inicia y dónde termina su labor?, ¿qué es lo que realmente puede hacer de forma aislada ante los problemas de la enseñanza de la literatura? A este propósito sirva de ejemplo la ausencia de asignaturas específicas dentro del programa de estudios de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, una instancia que comúnmente resulta inaccesible a las funciones del docente. Si no existe un espacio curricular apropiado para la educación literaria, ¿qué es lo que podemos hacer como docentes para no descuidar la formación en esta área del conocimiento?

En *Writing Across Curriculum*, Young propone el uso de la escritura como herramienta didáctica aplicable a varios de los procesos de aprendizaje y útil en diversas disciplinas sin importar su orientación humanística o científica. Ante una situación académica que se presenta como una realidad ya configurada, y no como

una tabla rasa sobre la que se puede edificar a voluntad, lo más sensato y realista sería trabajar a partir de las condiciones ya dadas. Siguiendo el ejemplo de Young, lo más sensato sería llevar a cabo una capacitación docente que tenga por propósito la formación literaria a través del *currículum*. Es decir, la formación de los profesores en una «didáctica literaria» que tenga por propósito recuperar el conocimiento de la disciplina al tiempo que permita diversificar las dinámicas de trabajo en torno a la asignatura en cuestión: enseñar química o biología aprovechando las bondades del lenguaje poético para explicar varios de los fenómenos del campo de estudio; historia mediante la lectura de una novela que sitúe a los estudiantes en la perspectiva de sus protagonistas; física desde los presupuestos de un cuento de ciencia ficción; o geografía a partir de las fantásticas crónicas de viaje cultivadas por numerosos autores. El desarrollo de esta didáctica literaria implicaría la sistematización de los recursos producto del conocimiento literario acorde a las exigencias de cada disciplina en cuestión. El proyecto en cuestión resulta muy ambicioso por sí mismo, y requeriría de un trabajo inter y transdisciplinar de grandes proporciones, capaz de propiciar un modelo de enseñanza a partir de la literatura. Sin duda alguna, el producto sería de una utilidad invaluable en el ámbito educativo, específicamente en la realidad práctica del ejercicio docente. De esta manera, la literatura recuperaría su antigua y esencial función de educar a los pueblos en el pasado y porvenir de la sociedad.

La didáctica de la Escritura Creativa en la enseñanza del género poético inició como un tema de indagación que, poco a poco, se fue ensanchando hasta convertirse en una ventana que invitaba a contemplar el panorama más amplio de la educación del ser humano. En retrospectiva, resulta complicado hablar de la particularidad del tema de estudio si no es en relación con contextos de mayor generalidad. Podemos comenzar señalando que tanto la literatura en su carácter general, como la poesía en su situación específica, constituyen medios para el desarrollo de habilidades y conocimientos que permiten al estudiante dialogar con las circunstancias de su realidad cotidiana. De esta manera, la Escritura Creativa se presenta como parte de una serie de recursos para el desarrollo de competencias literarias de recepción y producción del conocimiento. Aunque también es posible asumir que la educación literaria se inscribe en la categoría más amplia de la

formación humanística, una empresa que, a su vez, desde un plano más general se sitúa como parte de la formación integral del individuo. Es así como la reflexión producto del recorrido que se llevó a cabo en las páginas precedentes lleva de manera inevitable al cuestionamiento sobre la situación del ser humano ante el conocimiento en el siglo XXI. Si partimos del supuesto de que los saberes, la inteligencia o cultura del mundo permiten al hombre el desarrollo de diversas actividades abocadas a mantener y salvaguardar su bienestar —teniendo como sustrato el instinto primitivo de supervivencia—, podemos suponer que la educación se origina como un proceso de preparación de las generaciones más jóvenes para la vida individual y colectiva. Se trata, pues, de la formación en los conocimientos y habilidades necesarios para vivir en sociedad. Sin embargo, esa realidad social resulta dinámica e impredecible, avanza de manera vertiginosa a través del tiempo generando problemas cada vez más complejos que representan un reto al conocimiento acumulado por las generaciones pasadas. Ante esta situación se requiere un conocimiento versátil, adaptable a la diversidad de circunstancias, que sea capaz de entablar relaciones entre los saberes ya existentes para crear nuevas ideas. Y podemos entender a la capacidad para llevar a cabo estos procesos como «creatividad». La creatividad se presenta, de esta manera, como una de las competencias fundamentales de la educación del siglo XXI. Y las disciplinas artísticas y humanísticas como ejes fundamentales del porvenir de la sociedad.

Bibliografía

- Ausubel, David P. Joseph D. Novak y Helen Hanesian. *Psicología Educativa*. México: Trillas, 1983.
- Aldrich, Mark C. “En torno a la poesía en la enseñanza del español: Unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla.” *Actas Congresos de ASELE, Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, vol. X (1999): 59-64.
- Alzate Piedrahita, María Victoria. “Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin.” *Revista de Ciencias Humanas*, vol. 23 (2000). Consultado 02.05.2021. <https://www.academia.edu/>.
- Ángel, Marco. “¿O bohemio o galeote?: algunos fundamentos epistémicos de la escritura creativa.” En *Recetas para el misterio. Ensayos de escritura creativa*, 9-22. Madrid: Anthropos, 2006.
- Ballester, Josep. *La formación lectora y literaria*. Graó, 2015.
- Ballester, Josep, y Noélia Ibarra Rius. “La poesía en la educación lectora y literaria.” *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. 72, (2016): 8-15.
- Bloom, Benjamin. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. 10ª edición. Buenos Aires: El Ateneo, 1990.
- Bordons, Glòria. “Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción.” *EDETANIA*, vol. 49 (2016): 45-60.
- Bordons, Glòria, et al. “Apuntes para la renovación de la enseñanza de la poesía.” En *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, 387-396. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.
- Bordons, Glòria, y Ana Díaz-plaja. “La literatura comparada: Propuestas de trabajo.” En *Simposio "Didáctica de Lengua y Cultura"*, 325-331. España: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións, 1993.

- Chesterton, Gilbert K. "El árbol del orgullo" En *Antología de la literatura fantástica*, edición de Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo, 146-147. México: Penguin Random House, 2012.
- Borges, Jorge Luis. *El hacedor*. México: Penguin Random House, 2012.
- Burgos, Campo Elías. "La lógica de la investigación científica. Segunda parte." *La Lámpara de Diógenes*, 12, núm 22-23 (2011): 22-23.
- Castellet, José María. *La hora del lector*. Barcelona: Seix Barral, 1957.
- Colmenares E., Ana Mercedes y Piñero M., Ma. Lourdes. (2008) "La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas." *Laurus*, vol. 14, núm. 27, (2008).
- Colomer, Teresa. "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria." *Comunicación, Lenguaje y Comunicación*, vol. 9 (1991): 21-31.
- Colomer, Teresa. "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación." En *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, 123-142. ICE Universitat Barcelona-Horsori, 1996.
- Colomer, Teresa. "La evolución de la enseñanza literaria." *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, vol. 8, (1996): 127-171.
- Corrales, José Luis. "Formación de profesorado en Creación Literaria: una necesidad." *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 28 (1992) 67-79.
- Delors, Jacques. "Los cuatro pilares de la educación." En *La educación encierra un tesoro*, 89-103. México: UNESCO, 1996.
- Durkheim, Émile. *Educación y sociología*. Barcelona: Península, 2003.
- Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. Traducción de José Esteban Calderón. 2º edición. México: FCE, 1998.

Eagleton, Terry. *Cómo leer un poema*. Traducción de Mario Jurado. Madrid: Akal, 2007.

Elbow, Peter. *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press, 1973.

Fraile Amador, María del Pilar. “Textos sobre escritura creativa. El origen de una disciplina.” *Tropelias. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, vol. 29, (2018): 381-402.

Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Traducción de Stella Mastrangelo. 2º edición. Argentina: Siglo Veintiuno, 2008.

Gómez Toré, José Luis. “Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula?” *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa.*, vol. 41 (2011):165-176.

González Flores, José Reyes. “La función de la literatura en el mundo globalizado.” *Sincronía*, vol. 69 (2016): 282-303.

Hernández, Miguel. *El rayo que no cesa*. Madrid: Alianza, 2010.

Jordán Padrón, Marena (2011) “Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa.” *Rev Méd Electrón*, vol. 33, núm. 4 (2011). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242011000400017

Magos Guerrero, Jaime. “Marcovaldo y la didáctica de la literatura”. En *Italo Calvino y la Cultura de Italia. Cátedra Extraordinaria Italo Calvino*. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. México, 2007.

Magos Guerrero, Jaime. “Un esquema general para la acción didáctica.” En *Memorias del XII Encuentro Nacional de Maestros de Lenguas*. México: CELE-UNAM, 2008.

Magos Guerrero, Jaime. “La administración de la clase de lengua y la investigación en la enseñanza de las lenguas extranjeras.” En *Pensar las Lenguas. Memorias de la Segunda Jornada de Investigación en Lenguas*. México: UNAM, 2010.

- Magos Guerrero, Jaime. "4MAT Y la didáctica de las lenguas extranjeras." En *Memorias del VI Foro Internacional de Especialistas en Enseñanza de Lenguas*. México: Universidad de Colima, 2013.
- Magos Guerrero, Jaime. "El diseño de unidades didácticas para la clase de lengua." En *Memorias del IX Foro de Especialistas en Lenguas*. México: Universidad de Chetumal, 2013.
- Mendoza, Antonio, y Francisco. J. Cantero. "DLL: aspectos epistemológicos." En *Didáctica de la lengua y la literatura*, 4-24. Madrid: Prentice Hall, 2003.
- Mendoza Fillola, Antonio. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>.
- Montero, Alicia, Luz M. Zambrano y Carlos Zerpa "La comprensión lectora desde el constructivismo." *Cuadernos Latinoamericanos*, 25 (2013): 09-27.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. Santillana, 1999.
- Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Traducción de Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa, 2005.
- Ortega, Esperanza. "La enseñanza de la poesía; una tarea imposible." *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, vol. 21, (1999).
- Paraíso, Isabel. *El verso libre hispánico: Orígenes y corrientes*. Madrid: Gredos, 1985.
- Paz, Octavio. *El arco y la lira*. 3º edición. México: FCE, 1972.
- Pérez, Consuelo. *Comprensión lectora desde la transferencia del conocimiento*. Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2017. eLibro, https://elibro.net/es/lc/bibliouaq/login_usuario/?next=/es/ereader/bibliouaq/80156?p.
- Pfeiffer, Johannes. *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*. Traducción de Margit Frenk. 3º edición. México: FCE, 1959.

- Piazzola, Astor. *Oblivion*. Lumi Entertainment Ltd. 2011. Youtube. <https://youtu.be/eEXHe9TZnYg>.
- Pimentel, Luz Aurora. *Relato en perspectiva*. México: Siglo XXI, 1998.
- Rodríguez, Silvio. “Ojalá” en *Al final de este viaje*. 1978. Youtube. <https://youtu.be/JB8c9deYEfE>.
- Rodríguez, Silvio. *Ojalá*, por El Mario Music. 2020. Youtube. https://youtu.be/97Qgmk_rZ5E.
- Ruiz Casanova, José F. “Canon y teaching anthologies: En torno a la enseñanza de la poesía y la pervivencia de ambas.” *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, vol. 18 (2009): 115-128.
- Scolari, Carlos A. *Narrativa transmedia: cuando todos los medios cuentan*. España: Deusto, 2013.
- Secretaría de Educación Pública. *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*. México, 2017.
- Secretaría de Educación Pública. *Modelo educativo para la educación obligatoria*. 2º edición. México, 2017.
- Solé, Isabel. “Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora.” *Infancia y Aprendizaje*, 39-40 (1987): 1-13.
- Tablada, José J. “Claro de luna”, “Tortuga” y “Sandía” En *Ómnibus de poesía mexicana*, edición de Gabriel Zaid, 2º edición, 476-477. México: Siglo Veintiuno, 1991.
- Todorov, Tzvetan. *La literatura en peligro*. Traducción de Noemí Sobregués. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2017.
- Unamuno, Miguel. *Obras completas*. 9 vols. Edición de Manuel García Blanco. Madrid: Esceliser, 1966-1971.
- Universidad Autónoma de Querétaro. *Modelo educativo Universitario. Planeación*. UAQ, 2004. Recuperado 05 24, 2021.

<https://planeacion.uaq.mx/docs/meu/El-Modelo-Educativo-Universitario-MEU.pdf>.

Universidad Autónoma de Querétaro. *Mapa curricular. Escuela de Bachilleres*, UAQ, 2019. Recuperado el 04 25, 2021. <https://bachilleres.uaq.mx/>.

Universidad Autónoma de Querétaro. *Lectura y Redacción I. Programa de Estudios PRE19*. Escuela de Bachilleres, UAQ, 2019. Recuperado el 04 25, 2021. <https://bachilleres.uaq.mx/>.

Universidad Autónoma de Querétaro. *Lectura y Redacción II. Programa de Estudios PRE19*. Escuela de Bachilleres, UAQ, 2019. Recuperado el 04 25, 2021. <https://bachilleres.uaq.mx/>.

Urquiza, Concha. "Job" En *Ómnibus de poesía mexicana*, edición de Gabriel Zaid, 568. 2º edición. México: Siglo Veintiuno, 1991.

Vygotsky, Lev. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Editorial Grijalbo. 1979.

Vygotsky, Lev. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal, 2003.

Vygotsky, Lev. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Editorial Grijalbo, 1979.

Vivaldi, Antonio. *Summer*, por St. Mark's Philharmonic Orchestra. Big Eye Records. 2008. Youtube. <https://youtu.be/t0Dizy9PHvc>.

Vivaldi, Antonio. *Winter*, por St. Mark's Philharmonic Orchestra. Big Eye Records. 2008. Youtube. https://youtu.be/_FeJFs6LJjU.

Young Art. *Teaching Writing Across the Curriculum*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006.

Zaid, Gabriel. *La poesía en la práctica*. México: Random House. 2010.

Apéndice

1. Comunicado paro estudiantil



Centro Universitario a 10 de octubre de 2022.

A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA Y A LA SOCIEDAD EN GENERAL:

El Programa Universitario de Derechos Humanos manifiesta que, en tanto estamos de paro de actividades académicas y administrativas, todos los plazos previstos en el calendario de nuestra universidad tendrán que ser repuestos en cuanto reiniciemos actividades.

Así mismo, exhortamos a que, mientras dure el paro, nos enfoquemos de manera prioritaria en atender las situaciones de violencia que motivaron ese movimiento, y a reactivar el diálogo entre las partes involucradas, a fin de alcanzar compromisos y encontrar las soluciones pertinentes.

Convocamos al estudiantado y al personal académico que asuma que se han violado sus derechos humanos o universitarios con motivo del paro estudiantil, a recibir asesoría y orientación por parte del Programa Universitario de Derechos Humanos mediante los correos electrónicos: **unidhos@uaq.mx**, **unidhos.sjr@uaq.mx** y **unidhos@gmail.com** en tanto se mantenga la suspensión de labores académicas.

"UniDHos Construimos la Paz"
"Educo en la Verdad y en el Honor"

2. Convocatoria



LOS VIAJES INMÓVILES

TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA CREATIVA

DEL 3 AL 24 DE MAYO

Martes y jueves de
14:00 a 15:00 hrs.

Escuela de Bachilleres
Plantel Sur
Salón por confirmar.

Mayores informes al 442 446 4508

Regístrate
escaneando el
código QR.



3. Cuestionario diagnóstico

Datos generales

Nombre: _____

Edad:

- 15 años
- 16 años
- 17 o más

Hábitos de lectura y escritura

1. Sin tener en cuenta las lecturas encargadas por tus profesores, ¿con qué constancia acostumbras leer por interés propio?

- No leo
- Menos de 1 hora por semana
- Entre 1 y 3 horas por semana
- Más de 3 horas por semana

2. De las siguientes situaciones, ¿cuál describe de mejor manera tu relación con la lectura? Puedes marcar más de una opción.

- Me gusta leer todo tipo de libros y de temas diversos.
- Me gusta leer pero sólo algunos tipos de textos (comic, manga, blogs, etc.).
- Me gusta leer pero no tengo tiempo para hacerlo.
- Tengo interés por las historias pero leer me aburre con facilidad.
- He intentado leer pero me distraigo fácilmente o no entiendo lo que dice el texto.
- Otra... _____.

3. ¿Te gusta leer poesía?

- Sí
- No

4. Si tu respuesta anterior fue negativa, ¿cuáles son las principales razones de ello?

- Los poemas son muy difíciles de comprender.
- La poesía habla de temas cursis que no me gustan.
- Este tipo de textos no trata temas que sean de mi interés
- Otra: _____.

5. Si has leído alguno de los siguientes títulos marca la casilla correspondiente.

- Harry Potter
- El principito
- Los tres mosqueteros
- Los viajes de Gulliver
- Maze Runner
- Bajo la misma estrella
- Oliver Twist
- El mago de Oz
- El llano en llamas
- Pinocho
- La isla del tesoro

6. De los siguientes géneros marca la casilla de los 3 que más llamen tu atención.

- Ciencia ficción
- Comedia
- Detectivesco
- Amor
- Terror
- Fantasía
- Filosófico

7. Más allá de la escritura académica de trabajos o tareas, ¿tienes el hábito de escribir con propósitos creativos/reflexivos (diarios, cartas, poemas, etc.)?

- Sí
- No
- Ocasionalmente

8. Si tu respuesta anterior es afirmativa, ¿qué tipo de textos escribes? Puedes marcar más de una opción.

- Diario
- Canciones
- Cuentos
- Poemas
- Novela
- Otros: _____
- Cartas

9. ¿Cuáles son las principales dificultades a las que te enfrentas al momento de escribir, (ya sea un texto creativo o uno de corte académico)?

- Me es difícil concentrarme.
- No sé sobre qué escribir.
- No sé cómo iniciar o continuar una historia.
- No encuentro las palabras adecuadas para expresar lo que pienso.
- No tengo ninguna dificultad al escribir.
- Otra: _____

Gustos e intereses

10. Marca la casilla correspondiente si estudias o practicas alguna de las siguientes actividades, ya sea actualmente o en el pasado.

- Danza
- Teatro (actuación)
- Música
- Fotografía
- Dibujo/ Pintura
- Escultura/manualidades
- Otra _____

Conocimientos literarios

11. A partir de la definición del recurso literario, asigna el ejemplo correspondiente:

- I. “Talle de avispa, cutis de ala, / ojos traviosos de colegiala” — Gutiérrez Nájera
- A. **Hipérbaton**: consiste en la alteración del orden gramatical.
 - B. **Metáfora**: traslada el significado del nombre de un objeto a otro, a partir de las semejanzas que tienen en común.
 - C. **Comparación**: designa una cosa por el nombre de la otra con la que tiene una característica relacionada directamente.
 - D. **Aliteración**: repite consonantes o grupos de sonidos con la intención de imitar ruidos naturales y provocar determinadas emociones.
- II. “¡Oh viejas moscas voraces, / como abejas en abril” — Antonio Machado
- A. **Hipérbaton**
 - B. **Metáfora**
 - C. **Comparación**
 - D. **Aliteración**
- III. “Carne de yugo ha nacido/más humillado que bello / con el cuello perseguido/por el yugo para el cuello” — Miguel Hernández
- A. **Hipérbaton**
 - B. **Metáfora**
 - C. **Comparación**
 - D. **Aliteración**
- IV. “Con el dolor de la mortal herida, / de un agravio de amor me lamentaba. / me lamentaba de un agravio de amor con el / dolor de la mortal herida” — Sor Juana
- A. **Hipérbaton**
 - B. **Metáfora**
 - C. **Comparación**
 - D. **Aliteración**

12. Lee el siguiente poema. De las opciones que se presentan elige la que consideras que se aproxima más al sentido del texto.

JOB

Él fue quien vino en soledad callada,
Y moviendo sus huestes al acecho
Puso lazo a mis pies, fuego a mi techo
Y cerco a mi ciudad amurallada.

Como lluvia en el monte desatada
Sus saetas bajaron a mi pecho;
Él mató los amores en mi lecho

Y cubrió de tinieblas mi morada.

Trocó la blanda risa en triste duelo,
Convirtió los deleites en despojos,
Ensoñeció mi voz, ligó mi vuelo,

Hirió la tierra, la ciñó de abrojos,
Y no dejó encendida bajo el cielo
Más que la obscura lumbre de sus ojos.

(Concha Urquiza, 1910-1945)

- El poema trata sobre la invasión de un pueblo a otro en una guerra.
- El poema trata de la destrucción del medio ambiente por el ser humano.
- El poema trata sobre la conquista del amor y sus amarguras.
- El poema trata sobre un eclipse de sol.
- Otra _____

13. ¿Cuáles son las principales dificultades a las que te enfrentas al momento de leer un poema?

- Hay muchas palabras que no conozco.
- No entiendo el sentido de algunas expresiones.
- Me distraigo muy fácilmente durante la lectura.
- No comprendo la relación entre un verso y otro.
- No tengo ninguna dificultad para leer el poema.
- Otra _____.

14. ¿Cuáles son tus expectativas de esta unidad?, ¿Qué es lo que te gustaría aprender?

- Leer y escribir correctamente.
- Aprender sobre autores y obras literarias.
- Mejorar mis habilidades comunicativas.
- Escribir mis propios textos literarios.
- Otra _____.

4. Consentimiento informado

La didáctica de la Escritura Creativa en la enseñanza del género poético en Educación Media Superior

Estimado estudiante:

Este taller forma parte de un proyecto de investigación en torno a la enseñanza de la literatura a nivel bachillerato. Tú estás invitado a participar en este estudio. El propósito general consiste en poner a prueba un modelo de trabajo para la enseñanza de la literatura y la poesía a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes. Es decir, se busca evaluar una serie de ejercicios, técnicas y actividades centradas en la lectura y la escritura creativa para desarrollar herramientas de utilidad para los docentes. Cabe señalar que el proyecto no debe entenderse como una evaluación de los conocimientos y habilidades del estudiante, no es el caso; constituye, más bien, una evaluación del portafolio de ejercicios propuestos por el encargado del taller.

Tú participación en este estudio es completamente anónima; se mantendrá la confidencialidad en todos los documentos y en la información adquirida dentro de la investigación. Es importante hacerte saber que puedes negarte a participar en este estudio y continuar asistiendo al taller. Además, aunque aceptes participar, también tienes derecho de abandonar tu participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizado o castigado.

Si tienes preguntas sobre tu participación en este estudio, puedes comunicarte con el investigador responsable, el **Lic. Augusto Carlos Nieves Sánchez** (estudiante de la Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro) al teléfono **442-446-4508** o al correo electrónico anieves07@alumnos.uaq.mx

FIRMA DE CONSENTIMIENTO

Acepto participar voluntaria y anónimamente en el proyecto **La didáctica de la Escritura Creativa en la enseñanza del género poético en Educación Media Superior** dirigido por el Lic. Augusto Carlos Nieves Sánchez, estudiante de la Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios con número de expediente 220792 de la Facultad de Lenguas y Letras UAQ.

Nombre del participante: _____

Fecha: _____

Firma: _____

5. Cuestionario de evaluación

Nombre:

Edad:

- 15 años
- 16 años
- 17 o más

Semestre

- 2°
- 4°
- 6°

1. ¿Cómo te enteraste del taller?

- Carteles en las instalaciones del plantel
- Anuncia en el salón de clases
- Recomendación de un amigo/a
- Convocatoria compartida por el jefe de grupo
- Otra _____

2. De acuerdo con tus expectativas iniciales, ¿qué tan satisfecho te encuentras con el taller?

- Muy satisfecho
- Satisfecho
- Medianamente satisfecho
- Insatisfecho

3. ¿Las actividades y ejercicios llevados a cabo te ayudaron a mejorar tu escritura?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

4. De las diversas actividades y ejercicios llevados a cabo, ¿cuál fue el que más te gustó?, por qué?

5. ¿Las lecturas proporcionadas por el docente fueron de tu interés y agrado?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

1. De las diversas actividades y ejercicios realizados, ¿cuál fue el que menos te gustó?, ¿por qué?

2. ¿Hubo algún tema que te hubiera gustado revisar y no se hizo?, ¿cuál?

8. ¿Estarías interesado en participar en una nueva edición del taller "Los viajes inmóviles"?

- Sí
- No
- Tal vez

9. De los siguientes temas, ¿cuál te gustaría que fuese abordado en la nueva edición del taller?

- Cuento
- Literatura y ciencia ficción
- Novela
- Literatura fantástica
- Poesía
- Literatura y música
- Otra: _____

1. De manera general ¿qué te pareció el taller?

2. Si tienes alguna sugerencia o comentario que contribuya a mejorar la propuesta del taller (material de lectura, ejercicios, práctica docente, etc.), por favor, escríbelo a continuación.

6. Material de lectura

En todas las unidades didácticas, excepto la primera, el material de lectura se compone por un breve escrito que resume el concepto revisado y una serie de poemas que ejemplifican el tema. Durante la intervención educativa se les entregó este material en una hoja impresa por ambos lados. La disposición en dos columnas permitía doblar las hojas de manera horizontal y formar una especie de cuadernillo.

6.1 Unidad didáctica 1. Todos tenemos algo que decir.

El árbol del orgullo - G. K. Chesterton (1874-1936)

Si bajan a la Costa de Berbería, donde se estrecha la última cuña de los bosques entre el desierto y el gran mar sin mareas, oirán una extraña leyenda sobre un santo de los siglos oscuros. Ahí, en el límite crepuscular del continente oscuro, perduran los siglos oscuros. Sólo una vez he visitado esa costa; y aunque está enfrente de la tranquila ciudad italiana donde he vivido muchos años, la insensatez y la transmigración de la leyenda casi no me asombraron, ante la selva en que retumbaban los leones y el oscuro desierto rojo. Dicen que el ermitaño Securis, viviendo entre árboles, llegó a quererlos como a amigos; pues, aunque eran grandes gigantes de muchos brazos, eran los seres más inocentes y mansos; no devoraban como devoran los leones; abrían los brazos a las aves. Rogó que los soltaran de tiempo en tiempo para que anduvieran como las otras criaturas. Los árboles caminaron con las plegarias de Securis, como antes con el canto de Orfeo. Los hombres del desierto se espantaban viendo a lo lejos el paseo del monje y de su arboleda, como un maestro y sus alumnos. Los árboles tenían esa libertad bajo una estricta disciplina; debían regresar cuando sonara la campana del ermitaño y no imitar de los animales sino el movimiento, no la voracidad ni la destrucción. Pero uno de los árboles oyó una voz que no era la del monje; en la verde penumbra calurosa de una tarde, algo se había posado y le hablaba, algo que tenía la forma de un pájaro y que otra vez, en otra soledad, tuvo la forma de una serpiente. La voz acabó por apagar el susurro de las hojas, y el árbol sintió un vasto deseo de apresar a los pájaros inocentes y de hacerlos pedazos. Al fin, el tentador lo cubrió con los pájaros del orgullo, con la pompa estelar de los pavos reales. El espíritu de la bestia venció al espíritu del árbol, y éste desgarró y consumió a los pájaros azules, y regresó después a la tranquila tribu de los árboles. Pero dicen que cuando vino la primavera todos los árboles dieron hojas, salvo este que dio plumas que eran estrelladas y azules. Y por esa monstruosa asimilación, el pecado se reveló.

6.2 Unidad didáctica 2. Imagen

El ser humano es principalmente visual. La forma de percepción dominante en nuestra vida diaria es la vista. No poseemos un desarrollo tan avanzado del oído o el olfato como algunos animales porque las circunstancias de nuestro entorno, nuestras actividades diarias y la forma en que nos relacionamos con la realidad no lo amerita. Caso distinto sería si hubiéramos de sobrevolar por los cielos y ubicar nuestra presa a nivel del suelo a una enorme distancia, como las águilas o los halcones. Esta particularidad de adaptación que caracteriza al ser humano ha influido de manera directa sobre las formas en que éste elabora representaciones mentales del mundo. Al *pensar* o *recordar* visualizamos el objeto o escena que es de nuestro interés, no basta con verbalizar la idea.

Otro de los elementos más recurrentes en la poesía es el uso de las imágenes. La palabra generalmente está recluida a los límites que la lógica impone. Si, por ejemplo, quisiéramos hablar a un mismo tiempo de luz y oscuridad, no hay manera en que nuestra mente sea capaz de concebir esas dos ideas de manera simultánea. Además, el razonamiento lógico de inmediato se opone ante la idea de una oscuridad que sea capaz de iluminar, de ser también luz. Sin embargo, algunas figuras retóricas como la metáfora o el símil se ocupan de presentar la relación aparentemente imposible entre dos ideas, con la ayuda de la imagen. Así, por ejemplo, podemos citar los versos finales de *Job* de Concha Urquiza: *Y no dejó encendida bajo el cielo/ Más que la obscura lumbre de sus ojos*. Al leer esto las palabras elaboran de inmediato una proyección mental que permite vincular la idea de la luz (la lumbre), con la oscuridad. Pero ello sólo es posible debido a que *reconocemos* la imagen de unos ojos oscuros que relumbran con especial fuerza. De no ser por posibilidad de *imaginarlo*, no podríamos entender el sentido de los versos.

Los poemas presentados a continuación se caracterizan por haber sido escritos haciendo un uso predominante de la imagen. Todos ellos se apoyan en el uso de figuras retóricas a fin de provocar la imaginación del lector. Ante la lectura de un poema de este tipo, conviene explorar las posibilidades que brinda la interacción visual de los elementos presentados. Aunque quizá, también habría que estar atento a otro tipo de imágenes no visuales: aromas, sabores, texturas, y otras formas de expresión de las que se vale el poeta para comunicar la integridad de la experiencia perceptiva del ser humano.

Haikus - Juan José Tablada (1871-1945)

Claro de luna

Recorriendo su tela
esta luna clarísima
tiene a la araña en vela.

Tortuga

Aunque jamás se muda,
a tumbos, como carro de mudanzas,
va por la senda la tortuga.

Sandía

Del verano, roja y fría
carcajada,
rebanada
de sandía.

6.3 Unidad didáctica 3. Ritmo

Primero aprendemos a hablar y luego a escribir. El primer contacto con la palabra no es a partir de su representación gráfica, sino de su sonido. Aún antes de comprender el significado del lenguaje los niños y niñas experimentan el goce de inventar palabras. Hacen sonidos que repiten constantemente, juegan con la entonación, el ritmo y el volumen. A nosotros puede parecernos un simple balbuceo, pero para ellos seguramente es un perpetuo descubrir la musicalidad del lenguaje. Quizá por ello hay quien, al aprender sus primeras palabras, se dedica a repetir las una y otra vez, como si buscara comprender qué relación existe entre la palabra *agua* y ese líquido cristalino que calma la sed. Sea como fuere, nuestro contacto con el lenguaje no se reduce sólo a su significado, sino que también goza de gran importancia e interés la forma en que éste *se oye*.

Lo cierto es que en sus orígenes la poesía era destinada al canto y al acompañamiento musical. No es de extrañar que el poeta se valga de la sonoridad de las palabras para acompañar, como si de un instrumento se tratase, el sentido de lo escrito. Ahora bien, ¿cómo se construye esa melodía? La respuesta es compleja pero no difícil. En primer término, podemos hablar de la sonoridad de la palabra de forma aislada. Todos tenemos palabras que nos gustan más que otras, preferimos determinadas formas de expresar aquello que pensamos y sentimos. El argumento habitual es «de esta manera

porque *se escucha mejor*». Curiosamente no somos conscientes de lo que queremos decir con eso. Pues bien, hay palabras que suenan diferente dependiendo de la sílaba que sea pronunciada con más fuerza, es decir, su acentuación. Este discurrir de la lectura entre sílabas acentuadas y no acentuadas ya articula un ritmo por sí mismo. Sin embargo, a ello hay que añadir las pausas, tanto aquellas que se dan entre las palabras, como aquellas que se producen en la división de los versos. Incluso también podríamos considerar la puntuación y la amplitud o brevedad de cada estrofa. El resultado es un conjunto de entonaciones altas y bajas, a una mayor o menor rapidez, y con diversos tonos según sea el carácter de las palabras. A este conjunto de sonidos se le puede llamar *textura*.

Los textos que a continuación se presentan son caracterizados por un especial interés en el elemento sonoro del lenguaje. Cada uno de ellos procura resaltar la musicalidad de su expresión con el propósito de reforzar el sentido general de la canción. Hay fragmentos que transmiten una sensación de tranquilidad, a partir de acentos distendidos y versos particularmente largos. También hay otros cuyo traqueo y velocidad dan la impresión de angustia o desesperanza. Conviene, pues, poner especial atención en la manera en que cada una de las palabras se articula en relación a la melodía del conjunto.

***Ojalá* - Silvio Rodríguez (1946)**

Ojalá que las hojas no te toquen el cuerpo cuando caigan
Para que no las puedas convertir en cristal
Ojalá que la lluvia deje de ser milagro que baja por tu cuerpo
Ojalá que la luna pueda salir sin ti
Ojalá que la tierra no te bese los pasos

Ojalá se te acabe la mirada constante
La palabra precisa, la sonrisa perfecta
Ojalá pase algo que te borre de pronto
Una luz cegadora, un disparo de nieve

Ojalá por lo menos que me lleve la muerte
Para no verte tanto, para no verte siempre
En todos los segundos, en todas las visiones
Ojalá que no pueda tocarte ni en canciones

Ojalá que la aurora no de gritos que caigan en mi espalda
Ojalá que tu nombre se le olvide a esa voz
Ojalá las paredes no retengan tu ruido de camino cansado
Ojalá que el deseo se vaya atrás de ti

A tu viejo gobierno de difuntos y flores

Ojalá se te acabe la mirada constante
La palara precisa, la sonrisa perfecta
Ojalá pase algo que te borre de pronto
Una luz cegadora, un disparo de nieve

Ojalá por lo menos que me lleve la muerte
Para no verte tanto, para no verte siempre
En todos los segundos, en todas las visiones
Ojalá que no pueda tocarte ni en canciones
Ojalá pase algo que te borre de pronto

Una luz cegadora, un disparo de nieve
Ojalá por lo menos que me lleve la muerte
Para no verte tanto, para no verte siempre
En todos los segundos
En todas las visiones
Ojalá que no pueda tocarte ni en canciones

6.4 Unidad didáctica 4. Significado

La poesía no se reduce a su significado. Resulta una práctica habitual, para quienes se acercan por primera vez a un poema, intentar de leerlo como si se tratase de un cuento, un artículo o cualquier otro género prosaico. En otros términos, la lectura más común es aquella que pretende desentrañar el significado del texto de la forma más inmediata posible, arrancarlo del sentido de las palabras, casi. Es así como se suele ir de la lectura literal al significado y, con mucha frecuencia, se pretende *traducir* verso por verso a un lenguaje más *comprensible* o cotidiano. Por tanto, no es de extrañar que esta particular forma de lectura fracase en la mayoría de las ocasiones, pues no es posible reducir la poesía, o el poema en específico a aquello que pretende comunicar. Si así fuera, podríamos limitarnos con decir «estoy enamorado» y tirar por la borda todos los poemas de amor que hasta ahora se han escrito, pues estarían expresando un mismo mensaje que puede ser comunicado de forma más eficiente y con menos palabras.

En realidad, la lectura de poesía requiere atender no solo al contenido o tema presentado, sino también a la forma en que éste se expresa. Tanto la melodía como la imagen tienen la capacidad para construir un significado por sí mismos. Es decir, definir el valor de un poema por *lo que se dice* y sin tomar en cuenta *la forma en que se dice* es asumir una experiencia de lectura incompleta. Además, el tema no siempre concuerda con la forma en que se comunica. Decir, «La llovizna se extendió hasta cubrirlo todo» en *tono* melancólico o en *tono* festivo cambia por completo el significado del mensaje. Hay casos en que la melodía del poema denota una agitación excesiva que choca contra la aparente impasividad del tema tratado; el resultado puede ser la mentira, el disimulo o un mal augurio de aquello que está por acontecer. Queda claro que el significado de la poesía no se reduce al expresado por sus constructos de forma aislada, sino que se construye a partir de las relaciones establecidas entre cada uno de los elementos del poema

Los textos que se ofrecen a continuación se distinguen por centrarse de manera especial en las ideas que expresan. Son textos cuyo mensaje es complejo y exige al lector detenerse por momentos a reflexionar. Si bien, la melodía y la construcción de imágenes se relegan a un segundo orden, es conveniente tener en cuenta el carácter indisoluble de su conformación.

Poema de los dones - Jorge Luis Borges (1899 – 1986)

Nadie rebaje a lágrima o reproche
esta declaración de la maestría
de Dios, que con magnífica ironía
me dio a la vez los libros y la noche.

De esta ciudad de libros hizo dueños
a unos ojos sin luz, que sólo pueden
leer en las bibliotecas de los sueños
los insensatos párrafos que ceden

las albas a su afán. En vano el día
les prodiga sus libros infinitos,
arduos como los arduos manuscritos
que perecieron en Alejandría.

De hambre y de sed (narra una historia griega)

muere un rey entre fuentes y jardines;
yo fatigo sin rumbo los confines
de esta alta y honda biblioteca ciega.

Enciclopedias, atlas, el Oriente
y el Occidente, siglos, dinastías,
símbolos, cosmos y cosmogonías
brindan los muros, pero inútilmente.

Lento en mi sombra, la penumbra hueca
exploro con el báculo indeciso,
yo, que me figuraba el Paraíso
bajo la especie de una biblioteca.

Algo, que ciertamente no se nombra
con la palabra azar, rige estas cosas;
otro ya recibió en otras borrosas
tardes los muchos libros y la sombra.

Al errar por las lentas galerías
suelo sentir con vago horror sagrado
que soy el otro, el muerto, que habrá dado
los mismos pasos en los mismos días.

¿Cuál de los dos escribe este poema
de un yo plural y de una sola sombra?
¿Qué importa la palabra que me nombra
si es indiviso y uno el anatema?

Groussac o Borges, miro este querido
mundo que se deforma y que se apaga
en una pálida ceniza vaga
que se parece al sueño y al olvido.

¿No cesará este rayo que me habita...? Miguel Hernández (1910 – 1942)

¿No cesará este rayo que me habita
el corazón de exasperadas fieras
y de fraguas coléricas y herreras

donde el metal más fresco se marchita?

¿No cesará esta terca estalactita
de cultivar sus duras cabelleras
como espadas y rígidas hogueras
hacia mi corazón que muge y grita?

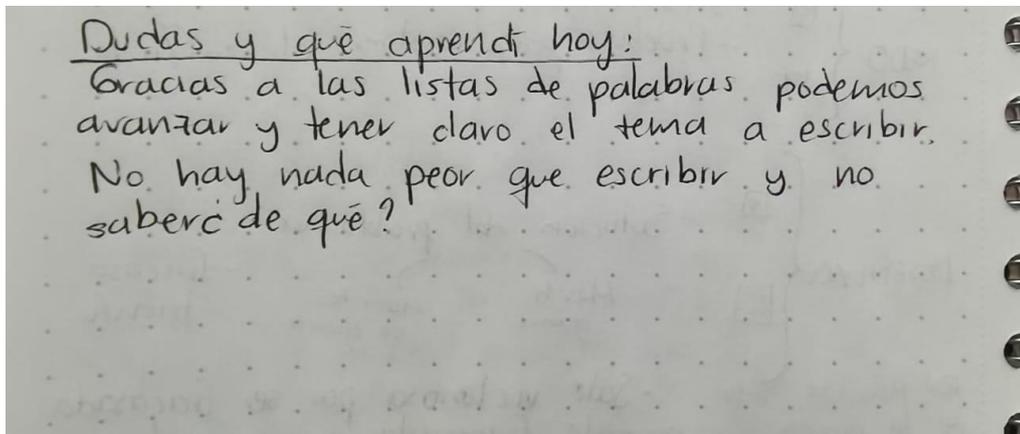
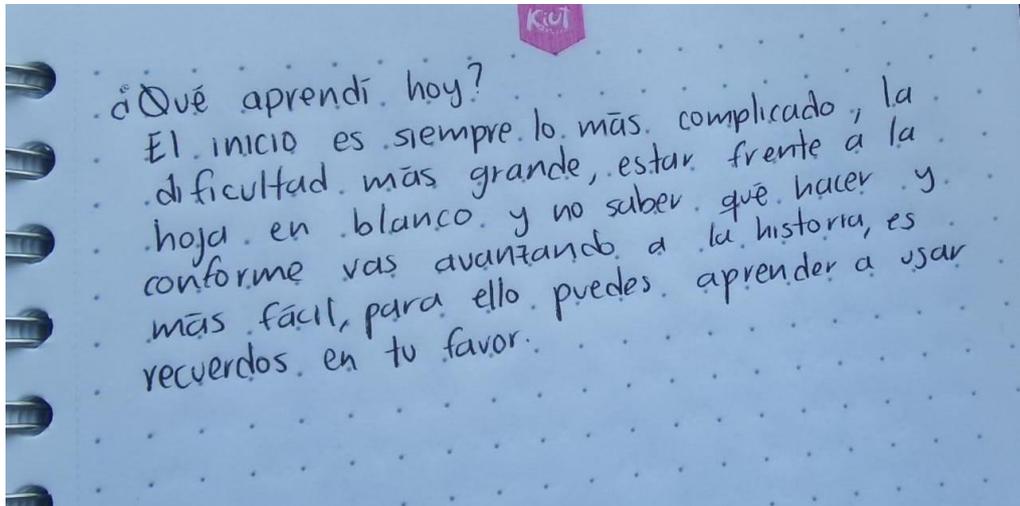
Este rayo ni cesa ni se agota:
de mí mismo tomó su procedencia
y ejercita en mí mismo sus furores.

Esta obstinada piedra de mí brota
y sobre mí dirige la insistencia
de sus lluviosos rayos destructores.

7. Evidencias de actividades en clase

7.1 Unidad didáctica 1. Todos tenemos algo que decir.

Actividad: *One minute essay*

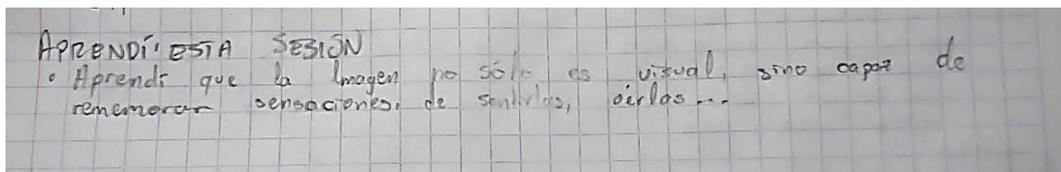
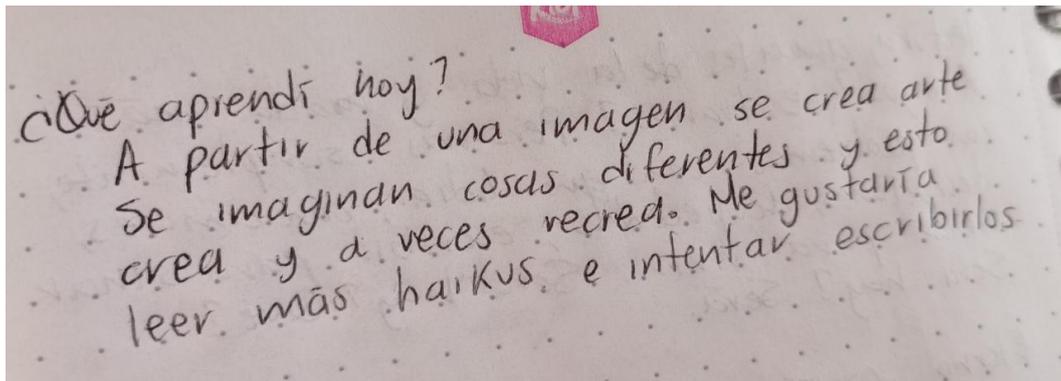


7.2 Unidad didáctica 2. Imagen

Actividad: haiku



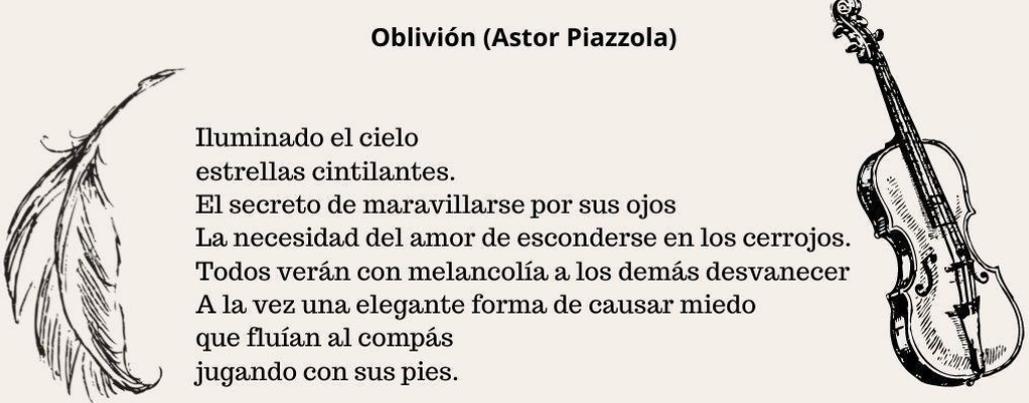
Actividad: *One minute essay*



7.3 Unidad didáctica 3 Ritmo

Actividad: «Escribiendo de oído»

Oblivión (Astor Piazzola)



Iluminado el cielo
estrellas cintilantes.
El secreto de maravillarse por sus ojos
La necesidad del amor de esconderse en los cerrojos.
Todos verán con melancolía a los demás desvanecer
A la vez una elegante forma de causar miedo
que fluían al compás
jugando con sus pies.

L'estate (Vivaldi)



Corría por mera acción involuntaria
no tenía idea del porqué
sólo lo hacía
Era emocionante.

No paraba de andar
lo seguía sin parar.
Una persecución
guiada por el enojo.

Era un día lluvioso,
se veía una flor
que corría entre el agua.

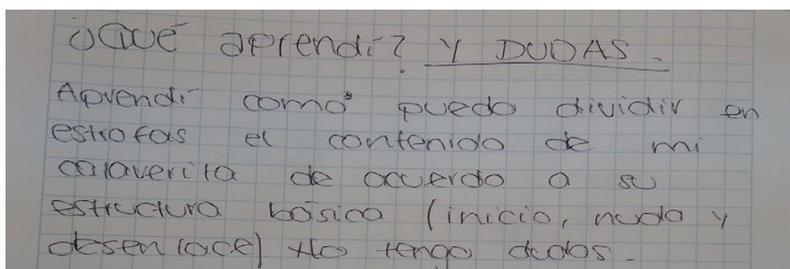
Le gustaba llorar,
con delicadeza
sobre el mar.

Pero cómo le explico a Ruido
que Tormenta
no puede vivir sin tranquilidad.

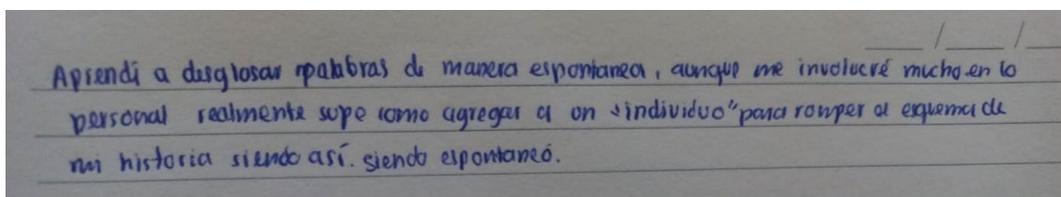
Podía observar la tensión
desde lo profundo de sus ojos
sentí correr la pasión en mí

como la relajación del mar
al llegar la noche
y aunque la emoción me inquietó
con valor y escalofríos le dije mi sentir.

Actividad: *One minute essay*



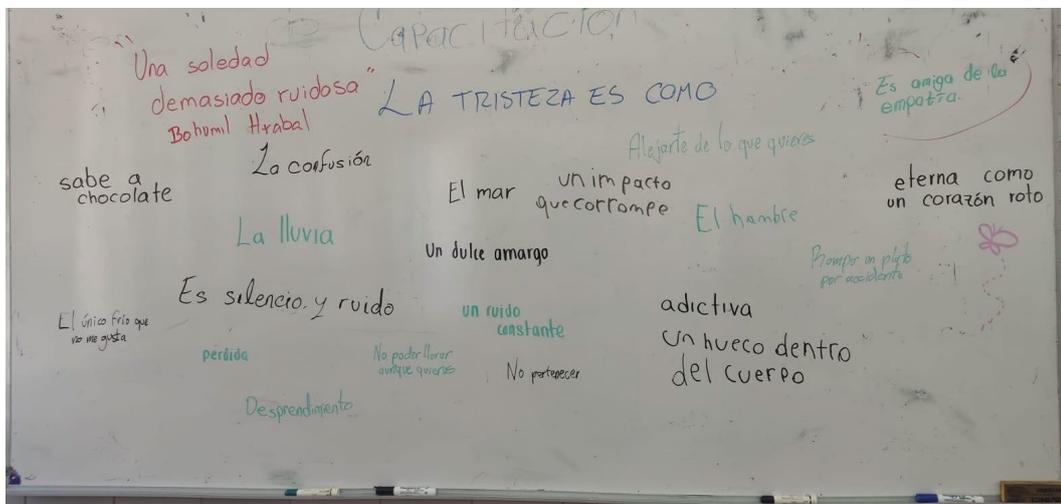
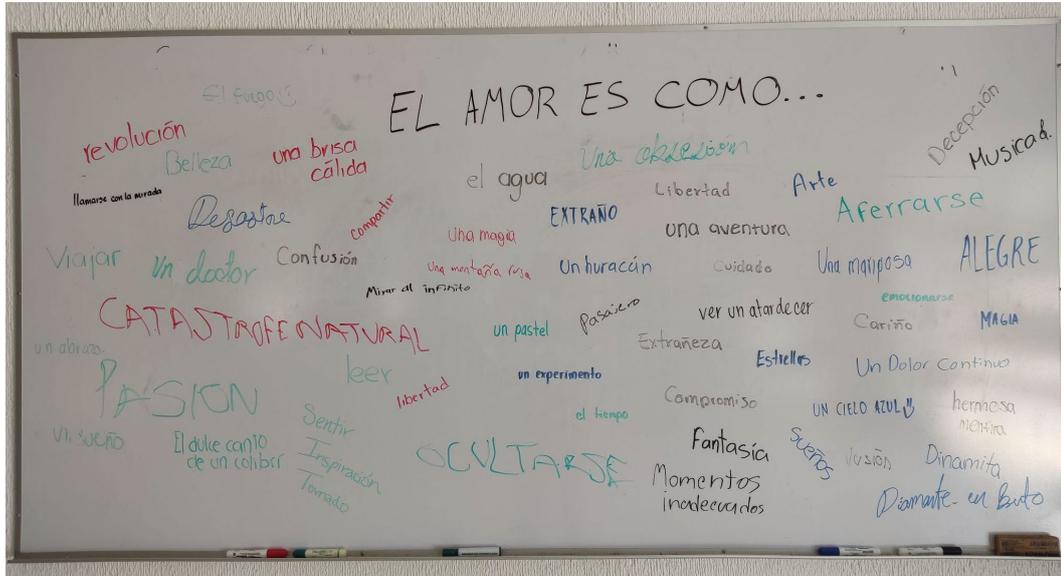
¿QUE APRENDI? Y DUDAS -
Aprender como puedo dividir en
estrofas el contenido de mi
cortaverita de acuerdo a su
estructura básica (inicio, nudo y
desenlace) No tengo dudas.



Aprendí a desglosar palabras de manera espontánea, aunque me involucré mucho en lo
personal realmente supe como agregar el un "individuo" para romper el esquema de
mi historia siendo así. siendo espontáneo.

7.4 Unidad didáctica 4 significado

Actividad: «Símiles que simulan»



Actividad: One minute essay

