

Curso para Tutores del Proyecto Liceos con horas de tutorías. Literatura-2014

Profesoras Paola Vilar e Iris Caramés

Unidad IV

Diferentes secuencias textuales en poemas líricos¹

El curso de poesía es una fiesta: fiesta de reescritura, fiesta de teatralización y fiesta de música. [Para afinar la comprensión del estudiante de la diferencia entre percepción subjetiva y percepción objetiva] podría figurar el que consiste en apreciar la poesía como creación y arte. De aquí la necesidad de que el profesor: a) comprenda el texto y sepa interpretar el mensaje emocional que encierra; b) lo sienta; y c) lo haga sentir y comprender (sentir → subjetividad – comprender → objetividad).

Urbain Amoa (2005:13)

[Presentar la finalidad de la poesía a los adolescentes debería ser] Como una reflexión del mundo y del hombre, basada tanto en la sensibilidad como en el intelecto, y expresada a través de una expresión de lenguaje. El modo más efectivo de llegar al adolescente es a través del vehículo sensible, en una primera instancia.

Jorge Arbeleche (2005: 14)

El principio clave para enseñar la poesía es la participación. No se puede enseñar a los adolescentes, a los adultos, ni a nadie, a menos que participen en lo que están leyendo y escuchando. Esto significa que la poesía debe tener pleno conocimiento de su cultura, sus antecedentes, sus historias o anti-historias. No se debería enseñar como un canon opresivo de grandes declaraciones, sino como algo en que pueden participar y que incluso se pueden apropiar.

Eavan Boland (2005: 17)

Objetivos

Esta cuarta unidad tiene como objetivos que el estudiante:

- Reconozca diferentes secuencias textuales en poemas.
- Comprenda, interprete y valore la estética de las producciones culturales y literarias.
- Aplique diferentes estrategias de lectura y de escritura partiendo de diversas clases de textos.
- Transforme clases textuales en otras distintas para promover la reflexión lingüística como insumo para comprender y producir textos.

¹ Ver [Fundamentación del curso](#).

- Amplíe su conocimiento del mundo.
- Se autoevalúe.
- Logre la metacognición.
- Actúe de forma autónoma.
- Utilice las tecnologías para aprender y para apoyar sus aprendizajes.
- Integre distintos saberes disciplinares.
- Potencie su creatividad
- Interactúe con otros.

Contenidos

Los contenidos de los que se parte para lograr los objetivos son:

- Concepto de poesía lírica.
- Características del género lírico.
- Características del poema: forma y contenido.
- Lenguaje poético.
- Diferentes secuencias textuales en poemas de diferentes autores.
- Estrategias de comprensión y de producción escrita y oral de diferentes secuencias.

Materiales, recursos y actividades

Como sostiene Zayas (2013), es el modo de entender la educación literaria lo que proporciona los criterios didácticos generales para la formación del lector literario. Para este autor, la enseñanza de la literatura ha de propiciar la experiencia literaria del alumno basada en su implicación con los textos, en su descubrimiento de que las palabras que alguien escribió en otro tiempo, en otro lugar, tienen que ver con él y su relación con el mundo. Por otro lado, sostiene, esta lectura no puede ser libre y autónoma, sino guiada (pero con el objetivo final de pueda llegar a ser libre y autónoma). Relacionados con estas reflexiones, presenta en otro artículo, los siguientes criterios para promover la comprensión de los poemas:

1. El poema no sólo hay que leerlo en silencio: hay que oírlo. Y también hay que decirlo. Hay que disfrutar de su sonoridad y de su ritmo. El profesor ha de presentar los poemas en su forma oral: bien declamándolos él mismo, bien recurriendo a grabaciones. Y ha de invitar a los alumnos a declamarlos.
2. Lo importante no es la "sabia" explicación del profesor (que la mayor parte de las veces el alumno no entenderá (a veces, no oirá); el acceso al

poema comienza con las intuiciones del alumno: ¿qué ha entendido? ¿qué ha sentido? ¿de qué cree que nos está hablando? Estas intuiciones servirán al profesor para dirigir a los alumnos, mediante el diálogo, hacia aspectos relevantes del poema.

3. Un momento importante será conseguir que los alumnos “miren” la forma del poema para profundizar en su sentido: las antítesis, los paralelismos, los símiles, el contraste de tiempos verbales, el ritmo entrecortado por los encabalgamientos... No se trata de identificar figuras retóricas, sino de darse cuenta de que observar el modo de estar hecho el poema nos lleva a entenderlo mejor.

Felipe Zayas, 2008

A partir de lo expuesto y de la experiencia de aula, se han seleccionado algunos autores y poemas que invitan a leer, recitar y recrear con la finalidad de que los estudiantes se apoderen de esta forma de expresión artística para que la comprendan y la hagan suya.

Se procura que, al acceder a diversos materiales y recursos con diferentes actividades, el joven pueda acercarse a la comprensión del texto poético y pueda reconocer en él las diferentes secuencias textuales que lo componen y con las que puede escribir su propio poema o el estudio de estos textos en una producción escrita que revele que ha integrado contenidos conceptuales y estrategias de escritura (contenidos procedimentales).

En la mayoría de las actividades, se ha intentado proporcionarles objetivos de lectura, pues los alumnos deberán leer para extraer informaciones que serán útiles en sus propias producciones. Por otra parte, se han incluido textos que aportan un marco para la composición del nuevo, en el que se tendrán que hacer las modificaciones exigidas (Zayas, 2011), pero también, para que se familiaricen con escritores de habla hispana que amplíen, como sostiene Mendoza Fillola (2001), su intertexto lector. Asimismo, las actividades requieren de la apropiación de aplicaciones informáticas desde lo didáctico disciplinar, como apoyo a los aprendizajes, pero también para aprender con y desde ellas.

Los materiales digitales empleados para que el estudiante se apropie de los contenidos pertenecen a diferentes fuentes y se presentan en diferentes formatos para que colaboren con su aprehensión, según los diversos estilos de aprendizaje (material audiovisual, visual, impreso, auditivo, etc.) y para que,

transversalmente, reconozca Internet como fuente de información que deberá saber utilizar críticamente. También, se pretende que incorpore las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información como tecnologías intelectuales, esto es, como estrategias de conocimiento y no como meros instrumentos de ilustración o difusión. Se trata, entonces, de generar lectores y escritores críticos de lo que se consume, así, como también, lectores y escritores que sean capaces de crear, recrear y descubrir conocimiento (Barbero, 1992).

Se han seleccionado textos alojados en la red para los contenidos, porque son diferentes, no solo porque están insertos en un nuevo soporte, al que se aprende a acceder por aculturación por inmersión, sino también, porque organizan la información de manera heterogénea y expresan otras voces sobre un mismo contenido, lo que favorece estrategias de lectura diferentes y el descubrimiento de otras fuentes de saber. El hipertexto-hipermedia, sostiene Lion (2006), influye en la organización de la información y desafía las distinciones entre acceder y producir, lo que genera un proceso de interpretación activa, pues construir un texto es reconstruir otros con aquellos que afectan los procesos interpretativos del lector-escritor y para ello, es fundamental haberse apropiado de estrategias de lectura y escritura complejas. La textualidad electrónica también favorece la flexibilidad cognitiva ya que un tema puede ser explicado empleando múltiples vías, permite que se piense en y con las ideas de los “otros” y también asiste en el aprendizaje de cómo estructurar las ideas propias a partir de las ajenas.

Además, para la enseñanza de estrategias de lectura y escritura, se tiene en cuenta la vinculación entre las herramientas y aplicaciones informáticas y el conocimiento del mundo, pues la tecnología crea artefactos culturales y simbólicos que regulan la interacción con el ambiente y con el que hace uso de ellas, modifican el entorno y al usuario por su uso y transferencia. Se parte, entonces, del concepto en el que se explica la relación entre tecnología y conocimiento como una relación de soporte-contenido, que también supone la apertura a otros modos simbólicos que enriquecen y permiten la apropiación, reelaboración y reconstrucción del conocimiento a partir de la valoración de la

imagen, de procesos perceptivos, de la interactividad y de las narraciones hipertextuales-hipermediales (Lion, 2006).

Ferreiro (2007) sostiene que las TIC contribuyen a hacer obsoleta la idea de alfabetizar con un único texto y la idea de recurrir a una única fuente de información (maestro o libro de texto) para enseñar. Por ello, se generaron actividades en donde se prepara al estudiante para emplear la información, para distinguir la relevante de la irrelevante y para contrastar sus diferentes fuentes y formatos, con el fin de producir conocimiento en una discusión que se hará imprescindible con la guía del docente, en línea o presencial, para estimular verdaderos conflictos cognitivos. Y también, se ha procurado, como sostiene Solé (2012), que las actividades enseñen estrategias de lectura-escritura donde se reelabore el contenido leído, se lo integre, se lo contraste con fuentes diversas y se emplee la información para resolver determinados problemas.

En esta Unidad IV, y a partir de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura de diferentes secuencias, se trata de fomentar el aprendizaje autónomo, teniendo presente los nuevos hábitos de lectura y escritura de toda clase de texto y con códigos diversos e interrelacionados. De esta forma, se encuentra implícito el reconocimiento de la versatilidad de los medios digitales que requieren un lector-escritor más activo, en continuo diálogo con el texto, que promueva el conocimiento autodidacta, y por consiguiente, distinguiendo las características de un lector-escritor que parte de diferente nivel de conocimiento o finalidad y experimenta niveles heterogéneos de comprensión, lo que lleva a incentivar la creación colectiva y colaborativa. Y, también, en donde se revalorice la función docente como guía y mediador de los aprendizajes con la concepción del estudiante como verdadero protagonista de su propio proceso, al proporcionarle la posibilidad de ser más activo respecto de los contenidos que se le ofrecen (Schwartzman y Odetti, 2011).

Desde el abordaje didáctico de productos culturales que devienen de la literatura (como es el caso del cine, entre otros) y de la literatura misma, se trata de construir, a partir de las actividades, conocimiento crítico al intentar

enseñar estrategias de lectura y escritura explicitándolas a partir del metaanálisis para que el estudiante pueda aprovecharlas, pues, tal como sostiene Irrazábal (2007), cuando los lectores reciben instrucción, pueden llegar a utilizar los procesos de monitoreo y las estrategias de regulación de la comprensión de la lectura (y de la escritura, agregamos) adecuadamente, pero conocerlas no basta para su empoderamiento. Se explicitan, por ese motivo y regularmente, los procesos realizados para favorecer la metacompreensión.

Por lo planteado, entonces, los itinerarios didácticos elaborados tienen como finalidad que los estudiantes lean y escriban a partir de conflictos que los lleven a repensar el uso efectivo de esas estrategias.

También, en el diseño de las actividades, se tuvo en cuenta que, en la textualidad electrónica, las decisiones que toma el estudiante en el consumo y producción no lineal de informaciones hipermediáticas determinan la adquisición de un conjunto de conocimientos que no habían sido integrados previamente por otra persona y que, probablemente, no volverán a manifestarse del mismo modo (Carles Tomàs i Puig, 1999). Además, se fundamentan en la multimodalidad (Gunther Kress y Theo Van Leeuwen, 2001) que permite a los textos electrónicos reforzarse mutuamente diciendo lo mismo de forma diferente y cumpliendo roles complementarios. Por este motivo, es que se presentan actividades en donde convergen textos multimodales para decir lo mismo de manera diferente o para complementar lo que se dice por escrito con imágenes, videos, íconos, colores, etc., pues de esta manera se le acerca estratégicamente al estudiante textos a los que deberá enfrentarse solo y de los que deberá sacar provecho según sus intenciones, finalidades y las diferentes modalidades que tiene cada uno de apropiarse de esos contenidos.

Por lo expuesto, se estimaron estas características del hiperlector-hiperescriptor, para que pueda generar su propio itinerario proporcionándole material innovador y de calidad, para que aprenda y aprehenda estrategias de lectura y de escritura que le faciliten comprender que los textos representan perspectivas particulares, que leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar,

reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura y escritura hacen posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información (Solé, 2012).

Otro aspecto que se consideró para generar estas actividades es que el material digital debe habilitar diferentes tipos de lecturas: una, en donde el lector se transforme en coautor; otra, en que se manifiesta en comentarios o propuestas en la interacción de la clase o en el entorno en línea, y también, una lectura tradicional a partir de un material didáctico hipermodal que favorezca el acceso al contenido en diversos modos semióticos y con múltiples conexiones (Schwartzman y Odetti, 2011), puesto que de esta manera se le está proporcionando, por inmersión y también de manera reflexiva a partir de las consignas, las herramientas para que se transforme en un lector- escritor crítico en el maremágnum de Internet.

Las diferentes tareas intentan estimular en el estudiante la imaginación y el dominio del código, para que los emplee como una fuente de expresión y producción de información elaborada desde la perspectiva de una construcción crítica del saber que parte y se profundiza en la práctica. Se trata, pues, de promover la habilidad comunicativa y la tecnológica, y potenciar la comunicación simbólica con otras herramientas, con el desarrollo de lenguajes diversos para liberar deseos, opiniones, ideas, sentimientos, valores (Fainholc, 2003).

Las tareas se enmarcan a partir de las interrogantes:

- 1) ¿Qué se quiere lograr?
- 2) ¿Qué tiene que saber el alumno para lograrlo?
- 3) ¿Qué tiene que poder hacer el alumno para lograrlo?
- 4) ¿Cómo sabemos que el alumno lo ha logrado?

Esta última pregunta puede ser respondida aplicando las [grillas de evaluación](#) que se adjuntan.

Bibliografía citada

Barbero, J. (1992): Nuevos modos de leer. En *Magazín Dominical* No. 474, *El Espectador*. Mayo de 1992. pp. 19 - 22

[<http://www.mediaciones.net/1992/05/nuevos-modos-de-leer/> ; consultado: mayo de 2014]

Camps, A. y Ribas, T. (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fainholc, B. (2003): La lectura crítica en Internet. En *Lectura y Vida*, año 26, nº 2. 2005.

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n2/26_02_Fainholc.pdf; consultado: mayo de 2014]

Ferreiro, E. (2007): Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, vol. 37, núm. 2, mayo-agosto, 2011, pp. 425-438. Brasil: Universidade de São Paulo

[<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819096014>; consultado: mayo de 2014]

Halperin, Richard. Coord. (2005): *Leer y escribir la poesía*. París: UNESCO

Irrazábal, N. (2007): Metacompreensión y comprensión lectora. En *Subjetividad Y Procesos Cognitivos*, 2007. Pág. 43-60. CONICET. Universidad de Buenos Aires.

Kress , G. y Van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold

Lion, C. (2006): *Imaginar con tecnologías*. Bs. As. : La Crujía

Mendoza Fillola, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha. Colección Arcadia

Schwartzman, G. y Odetti, V. (2011): *Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias*. Presentado en ICDE-UNQ. Bs. As: PENT. FLACSO.[<http://www.pent.org.ar/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>; consultado: mayo de 2014]

Solé, I. (2012): Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59 (2012), pp. 43-61 [<http://www.rieoei.org/RIE59.pdf#page=45>; consultado: mayo de 2014]

Tomás I Puig, C. (1999): Del hipertexto al hipermedia. Una aproximación al desarrollo de las obras abiertas. *Formats*, Núm. 2, 1999. Universitat Pompeu Fabra. [http://www.iua.upf.edu/formats/formats2/tom_e.htm; consultado: mayo de 2014]

Zayas, F. (2008): *Enseñar a leer poesía*. Blog de autor [<http://www.fzayas.com/>]

----- (2011): *Leer para escribir, escribir para leer. Palabras para hablar de los sentimientos*. España: Leer. es

----- (2013): *¿Enseñar literatura o enseñar a leer literatura?* Blog de autor [<http://www.fzayas.com/>]

Archivo en PDF

Fundamentación del Curso para Tutores del Proyecto Liceos con horas de tutoría. Literatura 2014