

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS

PROYECTO DIDÁCTICO: ESTUDIAR LAS MANIFESTACIONES POÉTICAS DE TRES
MOVIMIENTOS LITERARIOS (ROMANTICISMO, MODERNISMO Y VANGUARDIAS) EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA

INFORME ACADÉMICO POR
ELABORACIÓN COMENTADA DE MATERIAL DIDÁCTICO

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

PRESENTA:

ROCÍO GARCÍA GARCÍA

ASESORA: MAESTRA GLORIA ESTELA BAEZ PINAL

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
-------------------	---

CAPÍTULO 1. DIDÁCTICA DE LA LECTOESCRITURA

1. El constructivismo.....	9
2. El rol del maestro en una clase constructivista.....	11
3. Los conocimientos previos y las Zonas de Desarrollo Próximo.....	12
4. El rol del alumno en la construcción de su propio aprendizaje.....	14
5. Ambiente de las clases.....	16
6. Planeación de clases.....	17
7. El trabajo por proyectos.....	19
7.1. El inicio de un proyecto: planeación y negociación.....	20
7.2. La puesta en marcha del proyecto: fuentes de información.....	25
7.3. Tipos de evaluación.....	27
7.3.1. Evaluación diagnóstica.....	28
7.3.2. Evaluación formativa.....	28
7.3.3. Evaluación sumativa o metacognición.....	29
7.4. Herramientas de evaluación.....	30
7.4.1. Portafolio de evidencias.....	30
7.4.2. Diario de campo o personal.....	31
7.4.3. Rúbrica o matriz de evaluación.....	31
7.4.4. Lista de cotejo.....	32
7.4.5. Entrevistas, cuestionarios y encuestas.....	33
7.5. Socialización del proyecto.....	34
8. Acerca de las competencias lectoras: la importancia de leer y escribir.....	35
8.1. Competencia comunicativa.....	35
8.2. Competencia lectora.....	36
8.3. La escritura en la escuela.....	37

CAPÍTULO 2. LA POESÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA MEXICANA

1. La poesía en la educación secundaria mexicana (1928-2011).....	39
1.1. Antecedentes.....	39
1.2. Programa de estudios de 1928.....	40
1.3. Programa de estudios de 1932.....	40
1.4. Programa de estudios de 1941.....	42
1.5. Programa de estudios de 1964.....	43
1.6. Programa de estudios de 1975.....	44
1.7. Programa de estudios de 1993.....	47

1.8. Programa de estudios del 2006.....	49
1.9. Programa de estudios actual (2011).....	52
1.10. Perspectivas de la Propuesta curricular del 2016 y del Plan de estudios del 2017.....	54
2. La poesía y su didáctica.....	58
2.1. La poesía en la escuela.....	58
2.2. Características de la poesía.....	60
2.2.1. Lo poético.....	60
2.2.2. La poesía.....	61
2.2.3. El poema.....	62
2.2.4. Dimensiones del poema.....	63
2.2.4.1. Sonoridad y plasticidad.....	63
2.2.4.2. Afectividad.....	64
2.2.4.3. Significación.....	64
2.3. Poesía y cultura.....	65
2.4. La experiencia cotidiana y la poesía.....	67
3. Estrategias para leer y escribir poesía en el aula.....	68
3.1. Actividades para el profesor.....	69
3.2. Actividades para los alumnos.....	76

CAPÍTULO 3. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA FICHA: “ESTUDIAR LAS MANIFESTACIONES POÉTICAS EN UN MOVIMIENTO LITERARIO” DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA SEP (2011)

1. Presentación de la ficha temática.....	88
2. Planeación del proyecto colaborativo: Elaboración de una revista literaria a partir del estudio de tres movimientos poéticos.....	90
3. Índice de actividades (Inicio, desarrollo y cierre).....	92
4. Planeación de las sesiones.....	94
4.1. Sesión 1: ¿Qué es poesía? ¿Me gusta la poesía? Experiencias previas sobre la poesía y los movimientos literarios.....	94
4.2. Sesión 2: Tres movimientos literarios: Romanticismo, Modernismo y Vanguardias.....	97
4.3. Sesión 3: Planeación del proyecto y su evaluación.....	100
4.4. Sesión 4: El Romanticismo mexicano y sus poemas.....	103
4.5. Sesión 5: El Modernismo, movimiento que nació en Hispanoamérica.....	106
4.6. Sesión 6: Escribiremos haikús y caligramas (Modernismo).....	108
4.7. Sesión 7: Movimientos de Vanguardia (Manifiestos).....	111
4.8. Sesión 8: Escribiremos con consignas vanguardistas.....	114
4.9. Sesión 9: Organizaremos nuestra revista.....	117
4.10. Sesión 10: Elaboraremos de nuestras revistas.....	119

4.11. Sesión 11: Presentación de las revistas a nuestros compañeros de grupo.....	122
4.12. Sesión 12: Retroalimentación final.....	124
5. Argumentación de la planeación didáctica.....	126
CONCLUSIONES.....	129
ANEXOS.....	131
1. Test de personalidad poética.....	131
2. Selección de textos para la secuencia didáctica.....	133
REFERENCIAS.....	159

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende aportar propuestas didácticas para la enseñanza de la lectura y escritura de poesía en el nivel básico de secundaria, toda vez que muchas veces resulta difícil al profesor sustentar las actividades de expresión poética, en el marco de la competencia comunicativa que precisa cada alumno, para desenvolverse de manera adecuada y enriquecedora en la sociedad.

Los docentes deben considerar de manera crítica los valores y contenidos que impone la institución encargada de garantizar la educación básica y media básica de los mexicanos (SEP). Cada elemento del currículum educativo y de los planes de estudio tiene un sentido histórico que no debería sustraerse a la hora de realizar las planificaciones. Todo lo que está en la propuesta curricular y en cada uno de los planes de estudio es importante para ciertos grupos sociales, justo en el momento en que se emitieron los documentos. Por otra parte, estos documentos siempre pueden ser objeto de mejora y adaptación por parte de los profesores.

A cada alumno le ha tocado vivir su propio entorno social. Tal y como se concibe el aprendizaje desde la perspectiva socio-constructivista, cada persona forma para sí una visión de la realidad y la sociedad, distinta de las demás, en teoría, gracias a sus experiencias personales. De modo que los profesores se encuentran con más de cuarenta formas de ver el mundo, en un salón de clases.

Por otra parte, los docentes de lengua y literatura se enfrentan a diversas situaciones que pueden obstaculizar la relación de los alumnos con los aprendizajes que se consideran importantes. Casi todos los docentes concuerdan con que existe un desinterés por parte de los aprendientes hacia la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la experiencia estética está minusvalorada, en el marco de competencias más “productivas” para desenvolverse en sociedad. Por si fuera poco, los programas de estudio no contienen orientaciones suficientes para que cada profesor desarrolle de manera

óptima sus secuencias de aprendizaje, tampoco para que actualice y enriquezca los conocimientos que no le son tan familiares.

Resulta muy significativo para mí que, de una sola ficha temática, de las 14 fichas-proyecto que componen el Programa de tercer grado de educación secundaria, pueda surgir un trabajo académico; ello revela la necesidad de múltiples actividades que el profesorado debe realizar con respecto a las planeaciones de sus clases, la diversidad de conocimientos en los que tiene que profundizar y, por supuesto, la necesidad de todo el cuerpo docente de tener un espacio físico, virtual y/o impreso, donde pueda intercambiar reflexiones e inquietudes con sus pares.

Sería injusto no reconocer que sí hay espacios, virtuales en su mayoría, creados por profesores. Sin embargo, considero que este trabajo podría apoyar al profesorado que lo consulte; ya que intenta sistematizar algunos conceptos en lo que a didáctica de la poesía se refiere, así como recopilar los conocimientos mínimos básicos que deben poseer tanto el alumno como el docente. Recordemos que la poesía es el género discursivo más subjetivo de todos, tanto en su creación como en su recepción; no así en su teoría. Por lo tanto, hay mil y una formas de leer y escribir poemas con nuestros alumnos.

Recomiendo como básicos los siguientes libros para reflexionar sobre el tema de la didáctica de la poesía: *Gramática de la fantasía*, de Gianni Rodari; *El libro de GRAFEIN*, del grupo GRAFEIN de Argentina; *Escritura e invención en la escuela*, de Maité Alvarado; *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, de Michel Petit y el volumen titulado *Leer y escribir la poesía. Las recomendaciones de poetas notables, procedentes de diversos horizontes, sobre la enseñanza de la poesía en establecimientos de nivel secundario*, que contiene 54 entrevistas con poetas de diferentes países. Son textos en los que se reflexiona de manera muy personal las experiencias que los autores han tenido con la poesía y su “enseñanza”. Gracias a estos libros he comprobado que la poesía nos abre un sinfín de posibilidades.

A continuación, describo los capítulos de este trabajo:

En el capítulo primero, resumo los momentos y cualidades del aprendizaje según la perspectiva del constructivismo; además, resumo cómo se pueden aplicar dichos conceptos en la enseñanza escolarizada. Por otra parte, sintetizo los elementos que conforman el método Aprendizaje Basado en Proyectos, su proceso y sus herramientas de planificación y evaluación. Termino el capítulo con una reflexión acerca de la importancia de las competencias de lectura y escritura, para el desenvolvimiento de los alumnos en la sociedad.

El capítulo segundo se refiere a la didáctica de la poesía. En el principio describo los contenidos de poesía que se postularon en cada programa de estudios de secundaria, de 1928 a la propuesta del 2017. En una segunda parte expongo las dificultades que tienen los profesores para leer poesía con sus alumnos. Para salvar esas dificultades, justifico la importancia de la lectura de poesía por medio de la reflexión sobre sus cualidades estéticas, su relación con la ética, los valores positivos que cada sociedad descubre en ella, así como la manera en que la lectura y la escritura de poesía pueden ayudar a los jóvenes a (re)descubrir el mundo y sus propias emociones.

En otro apartado, enumero algunas actividades para que los maestros puedan leer y escribir poesía, de manera colectiva, con sus grupos. Termino el capítulo con una descripción de las tres épocas que se trabajan en el programa: Romanticismo, Modernismo y Vanguardias, y apoyo la descripción con ejemplos de poemas representativos de cada época.

En el tercer capítulo, se encuentra la secuencia didáctica, sustentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos que propongo, a partir del análisis de la ficha temática del Plan de estudios 2011 de Tercer Grado: “Estudiar las manifestaciones poéticas en un movimiento literario”. Puesto que el Programa permite al profesor diseñar el proyecto como mejor le convenga, siempre y cuando respete los elementos mínimos que indica la ficha, realicé una propuesta en la que el producto es una revista literaria, en la cual los alumnos verterán las reflexiones y composiciones derivadas de la lectura y escritura de textos poéticos. El proyecto se compone de una secuencia de 12 sesiones, en conformidad con todos los proyectos que deben realizarse durante el ciclo escolar.

Aclaro que no estoy de acuerdo con la conformación de los Planes de estudio. Aunque valoro el trabajo colaborativo que hay detrás de su composición, pienso que los aprendizajes podrían presentarse y organizarse de otra manera. Basta ejemplificar el plan de estudios de España de 4° de ESO (que corresponde al primer grado de bachillerato en México), en el cual la lectura y escritura de poemas se extiende durante un trimestre (Logroño, 5); en comparación con los Programas de secundaria en México, en el que se pretende lograr la lectura, interpretación, “goce” y análisis (para emplear palabras del Programa) en dos proyectos de 12 clases cada uno (un mes)¹.

He de señalar que los programas del bachillerato general mexicano no están más logrados, pues únicamente en cuarto semestre se trabaja con el texto lírico de manera específica: 15 horas en el semestre².

No obstante las condicionantes negativas para la recepción del texto lírico en la secundaria, esperamos que la planeación didáctica y síntesis de conocimientos, que conforman el presente material, tengan aplicabilidad en el aula. Cabe señalar que las secuencias didácticas no se han implementado en el aula, por lo que constituyen una guía inicial para el profesor, quien podrá realizar cambios para que los objetivos de aprendizaje se concreten.

¹ Cabe mencionar, que en la nueva propuesta de Programas de estudio (2017), el papel de la poesía se reduce aún más, pues hay un solo proyecto por ciclo escolar (12 clases).

² Programa de Literatura II, cuarto semestre. Dirección General del Bachillerato (SEP), consultado en la página: https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/z4to_SEMESTRE/Literatura_II_bibliografia_2015.pdf .

CAPÍTULO 1. DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

1. El constructivismo

El ser humano siempre aprende, desde que nace hasta su vejez. El constructivismo es un conjunto de teorías que explican cómo es el aprendizaje de cada individuo (Coll, 154). César Coll, destacado representante de esta corriente menciona que no hay un solo constructivismo sino muchos, los más importantes: la “teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje” de Vygotski, la “teoría genética del desarrollo intelectual”, de Jean Piaget, “la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel” y “los enfoques del procesamiento humano de la información” (165-166). Con base en estos modelos se pueden establecer reflexiones y pautas acertadas para la enseñanza escolar.

El autor, por otra parte, subraya la necesidad de interrogar estas teorías en pos de obtener interpretaciones y propuestas para los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje. Menciona que el elemento que puede articular y dotar de coherencia todos los conceptos pertinentes es la concepción y postura explícita que se tiene respecto a “la naturaleza, funciones y características de la educación escolar” (167).

Coll considera que la educación escolar se creó para “promover el desarrollo y la socialización de sus miembros más jóvenes” (169). La socialización es “el proceso mediante el cual nos incorporamos a una sociedad y a una cultura” y, a su vez, este proceso está ligado al de “individuación”, que es formarse una “identidad personal” (169). Sin embargo, lo que diferencia los contenidos del aprendizaje escolarizado de otros procesos de socialización es que los contenidos que se enseñan en la escuela son aspectos que “requieren una ayuda sistemática, planificada y continuada durante un periodo largo de tiempo” (169). Además, cada sistema educativo se pronuncia “implícita o explícitamente [...] sobre el modelo de

sociedad que se quiere contribuir a conformar mediante la educación escolar y sobre el modelo de persona y de ciudadano que ha de formar parte de ella” (168). El mencionado especialista, junto con Isabel Solé, señalan que el aprendizaje escolarizado es social por dos razones: La primera, es que aprendemos los conocimientos que una sociedad considera relevantes para desenvolvemos dentro de ésta (Coll y Solé, 20. Mauri, 66).

La segunda razón es que el aprendizaje como proceso cognitivo es una actividad social, aunque tenga lugar en la mente de cada individuo, ello se debe a que el individuo no aprende solo, sino que lo hace gracias a la interacción con otras personas (Onrubia, 104-105). El pensamiento está situado en un contexto histórico y “es, ante todo, un acto colectivo” (Freire, 1984, 9). Para Paulo Freire, eminente pedagogo brasileño, el conocimiento nos ayuda a ejercer acción cooperativa sobre la realidad: “el conocimiento no es algo dado y acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo” (1984, 36).

Coll y Solé afirman que cada persona elabora su propia y única representación del mundo, por medio de cada aprendizaje, aunque éste sea colectivo: “aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad” (16). Tenemos esquemas propios del mundo, con los cuales damos sentido a la realidad y resolvemos los problemas que se nos presentan (Tobón y Pimienta, 35). Estos esquemas se han formado, nutrido y reconsiderado a lo largo de la vida, gracias a nuestras experiencias personales de aprendizaje; conforman la memoria a largo plazo.

Todo aprendizaje es inacabado, como el mismo ser humano: es histórico (Freire, 1996, 16); los aprendizajes que poseemos son útiles para lograr nuevos aprendizajes, es decir, nuestros esquemas del mundo son punto de partida para generar nuevos conocimientos y enriquecer los ya establecidos (Coll y Solé, 17). Es por ello que el docente debe sacar el máximo potencial de los conocimientos previos de los alumnos, para que puedan construir los conocimientos requeridos por el currículum (Solé, 44). No sólo se trata de conceptuales, también son importantes los procedimentales y los actitudinales (Zabala, 131-142; Mauri, 87).

Es importante destacar que el proceso de aprendizaje hace responsable a cada individuo de sus propios aprendizajes. Como señala Teresa Mauri, los alumnos “son los únicos que pueden responder por lo que han realizado o no para lograr conferir significado al contenido del aprendizaje” (74). Ello se relaciona con el principio de aprendizaje autónomo del Proyecto curricular de la SEP (2016). Los profesores deben guiar al alumno para que construya aprendizajes más efectivos; también es importante que lo ayude a enriquecer sus experiencias de aprendizaje, por medio de herramientas cognitivas y de metacognición (Mauri, 87).

2. El rol del maestro en una clase constructivista

En una clase que reconoce la actividad y capacidades de aprendizaje de todos sus alumnos, el docente se convierte en un organizador y orientador del aprendizaje. Es fundamental que el profesor enseñe cómo construir los conocimientos. La acción inicial más adecuada por parte del docente, quien debe dominar el tema a aprender, es rescatar los conocimientos previos de todos sus alumnos, actividad que puede llevar a cabo preguntándoles, iniciando debates, orientando sus inquietudes y aportaciones para que el proceso de aprendizaje pueda iniciarse.

El docente debe mantener una “escucha activa” de las necesidades, conocimientos, inquietudes y valores de los alumnos, además de facilitar la construcción colaborativa de los aprendizajes (Mauri, 88). El maestro debe “facilitar que el alumno manifieste y argumente sus ideas y creencias, antes de la actividad de trabajo en el aula y durante ella” (87).

Es imprescindible que el docente ayude a que los alumnos reflexionen sobre sus ideas, las apliquen a contextos de la vida, las evalúen y las contrasten; eso les ayudará a “tomar conciencia de sus propias representaciones, ideas y creencias, a averiguar algunas de sus limitaciones y predispone positivamente a modificarlas” (87).

El profesor sienta las bases del conocimiento al establecer sistemáticamente una rutina que lleva a cabo la mente para aprender. Aunque

todos realizamos ese proceso, no siempre es tan evidente, sobretodo en contenidos difíciles, y es por ello que una práctica constante del aprendizaje significativo y la conciencia de sus procesos nos ayudará a aprender mejor y a poder aprender más³.

Teresa Mauri señala que la *metacognición* es también un contenido importante a enseñar porque, una vez concluido el proceso de aprendizaje, es necesario evaluar qué tan eficaces fueron las estrategias utilizadas, si hay un camino más fácil, o incluso si realmente se aprendió el contenido (Vadillo). Evaluamos cada una de las etapas por las cuales transitamos, y ello nos ayuda a desarrollar futuros aprendizajes (Vadillo)⁴.

Revela Carlos Lomas que el profesor debe preguntarse: “qué saben los alumnos y cómo puedo ampliar sus conocimientos actuales” (2003, 63).

3. Los conocimientos previos y las Zonas de Desarrollo Próximo

Las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) son un concepto del socioconstructivismo de Vygotski y se pueden definir como:

el espacio en el que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente (Onrubia, 104-105).

La creación de las ZDP contempla la guía de un “participante más competente”, quien puede ser otro alumno, el profesor u otros personajes que se pueden invitar al aula para que platiquen sobre sus áreas de conocimiento. Pueden participar los integrantes de la comunidad: familias, vecinos, especialistas, con el fin de vincular la escuela con las actividades de la sociedad (Trujillo).

El docente se encargará de conocer los conocimientos previos de los alumnos. Javier Onrubia subraya la importancia de que todos los aprendientes

³ Esto también forma parte de las finalidades de la educación básica, según el Proyecto curricular de la SEP: el “aprender a aprender” como un “aprendizaje clave” y como punto de partida para la autonomía del alumno y para aprender más cosas (2016, 22, 56).

⁴ Esta información la obtuve de un curso permanente en línea, llamado *Aprender* de la profesora Guadalupe Vadillo (UNAM) en la plataforma *Coursera*, de acceso gratuito, en junio de 2016 (Los videos pueden verse en la página de internet: <https://es.coursera.org/learn/aprendo> .

participen en la actividad de recabar conocimientos previos “en el máximo grado posible [...] incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos o poco adecuados” (110-111). Las relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos de los estudiantes deben ser “constantes y explícitas” (Onrubia, 116).

Además, es necesario realizar una evaluación diagnóstica al inicio del curso y de cada proyecto de trabajo⁵, con la finalidad de conocer las necesidades de aprendizaje e intereses de nuestros alumnos, los recursos y conocimientos de que disponen; así, el docente podrá adaptar las actividades de aprendizaje.

Los docentes deben saber qué aprendizajes y competencias se espera que construya el alumno, según el currículum y el plan de estudios, con el fin de planificar el desafío (problema o proyecto) que lleve al alumno a la necesidad de construir esos aprendizajes⁶.

Por otra parte, debemos considerar que las actividades que proponemos se inserten “en el máximo grado posible [...] en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada” (Onrubia, 109). No debemos perder de vista el propósito global de aprendizaje: el desarrollo de las competencias, entendidas como “actuaciones integrales” para resolver problemas (Tobón y Pimienta, 8); de este modo, se

⁵Curso “Facilitador del aprendizaje digital”, en la plataforma *Capacitación para el empleo*, videos : “Evaluación diagnóstica” y “Proceso de trabajo”, en la página <https://capacitateparaempleo.org/pages.php?r=.tema&tagID=4686&load=5076> y <https://capacitateparaempleo.org/pages.php?r=.tema&tagID=4686&load=5077> , consultados en junio de 2016.

⁶ Respecto a la necesidad de conocer bien el currículum, apunta Fernando Trujillo que, para proponer un desafío, debemos reconocer las necesidades que el currículum considera importantes de resolver. En el documento “Módulo 2: El ciclo del ABP”, del curso libre *Aprendizaje basado en proyectos*, de la plataforma *Scolartic*, documento consultado en noviembre de 2016 en la página https://www.scolartic.com/es/web/aprendizaje-basado-en-proyectos-abp-iii-convocatoria/reto?p_p_auth=1rPkSnJP&p_p_id=resourceInternalActivity_WAR_liferaylms_portlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-6&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&r_p_564233524_actId=21750&p_r_p_564233524_moduleId=15804 .

vinculan los aprendizajes con el desenvolvimiento de nuestros alumnos en la sociedad (Lerner, 2001, 126)⁷.

Durante las actividades e intervenciones, el docente debe cuidar que su lenguaje sea claro y explícito, para poder controlar las posibles incomprendiones; además, debe comprobar que la comprensión sea mutua (de alumnos a profesor y viceversa) en todo momento (Onrubia, 116-117). Las intervenciones que pueden realizarse son: búsqueda de distintas maneras de explicar un mismo contenido; relación de conceptos y procedimientos entre sí; planificación y comunicación adecuadas de consignas y actividades; plantear preguntas para que los aprendientes definan conceptos clave y encuentren alternativas para la resolución de un problema; ayudarles a reformular sus ideas; etc. (Onrubia, 117-118; Galaburri, 63)

Algunos especialistas, como Javier Onrubia, Delia Lerner y María Galaburri, concuerdan en que la mejor forma de organizar el tiempo y los contenidos a enseñar es mediante proyectos: Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)⁸. Es importante planificar con los alumnos el proceso y actividades que se realizarán, así como los objetivos esperados; además, es ineludible la reflexión antes, durante y al final del proceso constructivo (Onrubia, 110).

4. El rol del alumno en la construcción de su propio aprendizaje

En las páginas anteriores vimos que el papel del docente es fungir como guía y orientador del aprendizaje; el cual debe buscar y planificar situaciones de

⁷ Un ejemplo del vínculo entre contenidos de enseñanza y situaciones del contexto es el de las características de un texto: los alumnos se interesarán por los aspectos textuales al momento de escribir sus propios textos, y recurrirán a los textos leídos para obtener información al respecto. De ese modo se vinculan los contenidos específicos con las prácticas sociales que los originan (Galaburri, 2008, 122).

⁸ Los problemas pueden plantearse construyendo entornos ficticios de aprendizaje, vinculados con algún aspecto de la sociedad (Aprendizaje Basado en Problemas); también pueden planificarse para dar respuesta a un problema o interrogante del entorno más familiar y cercano (enfoque socioconstructivista o socioformativo; Tobón). Para un ejemplo del Aprendizaje Basado en Problemas aplicado a la literatura, consulte la tesis de Fátima Moreno: "Las literaturas orientales: un enfoque con el ABP" (2016, UNAM).

aprendizaje que se relacionan con el contexto real del alumnado e introducir los problemas cotidianos al aula, según el enfoque socioformativo (Tobón y Pimienta, 11).

El inicio de la planeación de las secuencias didácticas será la evaluación diagnóstica, así como la creación de las ZDP, cuando los alumnos podrán adaptar y reorganizar la nueva información (Tobón y Pimienta, 47). Si sus saberes previos son insuficientes, el docente tendrá que ayudarles a actualizarlos; si son vagos o erróneos, deberá proporcionar orientación para que los reformulen; si están bien estructurados y claros, deberá ofrecerles nuevos retos para que puedan reflexionar sobre ellos y utilizarlos para comprender el nuevo conocimiento (Sánchez, 60).

Puesto que los alumnos son los responsables últimos de su aprendizaje, es necesario que el maestro les haga saber las competencias que desarrollarán, que los haga partícipes de la búsqueda de situaciones didácticas y de su planeación y reflexión constante. Será más fácil para el aprendiente determinar cuál es el objetivo de aprendizaje y hacia dónde orientar sus actuaciones, si su finalidad es resolver un problema del contexto real o elaborar un producto tangible (Sánchez Iniesta, 30).

Cada alumno, con apoyo del profesor, se esforzará por adquirir “procedimientos y hábitos suficientes para acometer trabajos individuales y de grupo” (Sánchez Iniesta, 97), para trabajar colaborativamente en la construcción del conocimiento, de los productos esperados y en la resolución de problemas. La adquisición de las competencias sociales para trabajar en equipo puede ser el elemento principal de los objetivos de aprendizaje, con el fin de que los alumnos hagan conscientes estas prácticas y las asimilen a sus actividades escolares y cotidianas (Sánchez Iniesta, 97).

En síntesis, el educando tiene que ser considerado desde sus necesidades e intereses de aprendizaje. Una clase constructivista requiere que el alumnado participe activamente en cada etapa del proceso. Como revela el proyecto curricular de la SEP (2016), el aprendizaje se construye por “negociación social” (30), no es una aceptación acrítica y pasiva de conocimientos, procedimientos,

actitudes y valores. El estudiante debe interactuar con sus pares y el profesor con el fin de comunicar sus intereses, dudas, aprendizajes y argumentos, para que el conocimiento efectivamente se negocie.

El Proyecto curricular vigente destaca que el maestro debe descubrir las “motivaciones intrínsecas” de sus estudiantes (44), pues el alumno no podrá aprender si no se encuentra motivado emocional e intelectualmente para hacerlo.

5. Ambiente de las clases

Para que la construcción de conocimientos en el grupo se realice efectivamente, es necesario crear un clima de cooperación (Onrubia, 112). De igual manera, el profesor debe ser flexible y autocrítico con su práctica, para modificarla o ajustarla si es necesario, “en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos” (Onrubia, 112).

Otro tipo de aprendizajes que propone el Proyecto curricular refieren a capacidades llamadas “transversales”, las cuales se vinculan con todas las profesiones y trabajos; tales competencias son: el liderazgo, la comunicación asertiva y efectiva y el trabajo en equipo (23). La escuela debe ocuparse de ayudar a los alumnos a desarrollar estas habilidades que les serán de utilidad durante toda su vida, y que son componentes indispensables de la construcción social del aprendizaje. El ambiente de la clase se compone de aprendizajes que llevarán al alumno a desenvolverse mejor en sociedad.

Comunicar los conocimientos no sólo ayuda a dialogar (construir con otros), también ayuda a construir el propio pensamiento y, en algunos casos, hacerlo consciente (Camps y Castelló; Chambers). Por otra parte, reconocer ideas diferentes sobre un mismo tema nos ayuda a crear Zonas de Desarrollo Próximo, ya que obliga a reconstruir “a un nivel superior [...] los propios esquemas de conocimientos como vía de salida a la discrepancia” (Onrubia, 118).

De este modo, los alumnos reconocerán la importancia del intercambio de información y opiniones para construir conocimiento y resolver problemas; además, adquirirán la “capacidad de relativizar el propio punto de vista y de

adoptar la perspectiva de los demás”, lo cual favorecerá las relaciones constructivas en el aula y la adopción de este método para construir aprendizajes a partir de la escucha hacia los demás (Onrubia, 119).

En resumen, debemos buscar que cada alumno tenga la oportunidad de explicar adecuadamente su punto de vista (Onrubia, 119). La comunicación nos ayuda a estructurar nuestras ideas, analizarlas, evaluarlas y “detectar incongruencias”; además, las preguntas y aportaciones de nuestros compañeros nos ayudan a “ser más explícitos y precisos, [...] buscar formulaciones alternativas para una misma idea; [...] revisar y enriquecer el propio punto de vista” (Onrubia, 119). El *Proyecto curricular* de educación básica propone valorar la diversidad cultural y el respeto como aprendizajes socioemocionales que encaminan al “saber ser” y “convivir”, que nos llevarán a una mayor inclusión y equidad social (22-23).

6. Planeación de clases

El docente, con orientación del proyecto curricular, debe definir las competencias que el alumno requiere para su vida cotidiana y futura. En Sergio Tobón y Julio Pimienta (2010) se encuentra una definición de las competencias:

son actuaciones integrales para identificar, analizar y resolver problemas del contexto, en distintos escenarios, integrando el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (conceptos y teorías) y el saber hacer (habilidades, procedimientos y técnicas (12).

Las competencias son aprendizajes que los seres humanos adquirimos para desarrollarnos plenamente en sociedad e intrapersonalmente. Este planteamiento permite identificar con claridad los objetivos del aprendizaje escolarizado, que deben referir a los “problemas del contexto” que enfrentan o enfrentarán los alumnos en su día a día.

El docente debe definir con claridad las competencias descritas en el currículo educativo, la formulación del problema del contexto que se relaciona con esa(s) competencia(s), los criterios a evaluar (que deben englobar los conocimientos actitudinales, conceptuales y procedimentales), así como los

productos a evaluar (Tobón y Pimienta, 13). Sánchez Iniesta considera que también la lógica interna de la asignatura es válida para determinar qué estudiar primero, así como la psicología del aprendizaje de esa disciplina (40).

Refieren Sergio Tobón y Julio Pimienta que el problema del contexto debe revelar un “escenario complejo, que lleve al análisis, la comprensión y la interacción de variables”, dentro del cual se deba asumir un compromiso ético (39); también, se debe procurar que los estudiantes ejerzan las “funciones mentales superiores”, es decir: “el razonamiento, la comprensión, el pensamiento crítico” (Tobón y Pimienta, 40), el planteamiento y resolución de problemas, la creatividad y el desarrollo socioemocional (*Proyecto curricular*, 2016, 29).

Tomás Sánchez Iniesta propone que lo más adecuado para planificar una secuencia es elegir un “contenido organizador” o vertebrador, que puede ser conceptual, procedimental o actitudinal (45-46). Este especialista plantea la importancia de que haya “ejes de contenidos” que unan distintos proyectos de manera cohesionada. Esto se puede observar en el programa de estudios de secundaria (2011) y en el *Proyecto curricular* (2016) en la materia de Español, pues las prácticas sociales del lenguaje se dividen en ejes (estudio, literatura y participación social), los cuales, a su vez, se dividen en “temas”, que engloban prácticas concretas; por ejemplo: “Leer, compartir, producir e interpretar canciones y poemas”, que se desarrollan a lo largo de toda la escolaridad básica (primaria y secundaria, 73).

De acuerdo con Tobón y Pimienta, para diseñar las secuencias son necesarios los siguientes elementos:

1. La “[s]ituación problema del contexto”.
2. Las competencias que contribuirán a solucionarlo.
3. Las “actividades de aprendizaje y evaluación” (señalando puntualmente cuándo se realizarán con ayuda del docente y cuándo de manera autónoma).
4. Los criterios y evidencias de evaluación (que se negociarán con los alumnos para que orienten sus aprendizajes y productos).
5. Los recursos (materiales, espacios y equipos).

6. De ser posible, un planteamiento del proceso metacognitivo que los alumnos y el profesor llevarán a cabo, con la finalidad de que “el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje”. Tobón y Pimienta, 22).

Es decir, una adecuada planeación de las secuencias es imprescindible para asegurar la “continuidad y coherencia” de las actuaciones de alumnos y docente y nos ayudará a conseguir plenamente el objetivo de aprendizaje (Sánchez Iniesta, 40).

7. El trabajo por proyectos

Una estrategia altamente efectiva para el aprendizaje grupal, que contribuye a relacionar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, es el trabajo por proyectos (ABP). Delia Lerner define los proyectos de trabajo como “secuencias de acciones organizadas hacia determinados propósitos, que culminan en la elaboración de un producto final” (Lerner: 2009, 18). Los propósitos de un proyecto son:

- a) Construir conocimientos necesarios para desarrollar determinadas prácticas sociales;
- b) Que, por medio de esos saberes, se construya un producto que en sí mismo es una práctica social vigente en la comunidad; y
- c) Comunicar los saberes adquiridos (Lerner, 2009, 18)⁹.

La finalidad del trabajo por proyectos es que los alumnos participen “en una comunidad profesional más amplia”, por medio de la socialización de los saberes adquiridos entre profesores, especialistas, alumnos, familiares, etc. (Lerner: 2009, 20, 65, 147. Trujillo).

Estas características lo convierten en una estrategia altamente integradora; es, además, un trabajo colaborativo. Se aconseja partir de una “situación problemática para los alumnos” y que el docente participe activamente en todo el proceso: desde la elección y planificación, hasta su puesta en marcha y

⁹ Delia Lerner pondera que para que un proyecto sea exitoso debe tener un propósito comunicativo real y concreto, el cual será el eje generador de los conocimientos necesarios para llevar a cabo ese propósito (Lerner, 2009, 2001).

evaluación (Sánchez Iniesta, 95-101). Sánchez Iniesta subraya que la actividad de los alumnos será heterogénea (puede haber roles; además, no todos harán lo mismo); también destaca que no debemos desanimarnos si surgen “situaciones imprevistas en las que el docente será un aprendiz más” (97-98).

7.1. El inicio de un proyecto: planeación y negociación

Un proyecto se compone de una secuencia de actividades a lo largo de varias clases (puede durar unas semanas o varios meses). Para diseñar un proyecto el docente debe identificar las competencias (acciones integrales para resolver un problema del contexto) que requiere el alumno, según el currículum de la materia. Las situaciones de aprendizaje son más enriquecedoras si proponen actividades del entorno social y si revelan contradicciones entre los esquemas previos de los alumnos y el objetivo de aprendizaje (la solución del problema, Tobón y Pimienta, 44).

La situación elegida será la guía que oriente las actividades de aprendizaje; recordemos que las actuaciones deben ser integrales (según la definición de competencias de Tobón y Pimienta) y deben concebirse en su unidad, que conlleva “identificar, interpretar, argumentar y resolver” el problema elegido (Tobón y Pimienta, 71). A partir de las indicaciones de Sergio Tobón y Julio Pimienta (75-78), así como del libro de Tomás Sánchez Iniesta, enumero los elementos que debe contener un proyecto preliminar:

A) Competencias a desarrollar

B) Ejes procesales

C) Problema o situación del contexto en el que se pueden desarrollar estas competencias. Cabe mencionar que desde este momento es idóneo que los alumnos aporten información y generen interrogantes en torno a esa situación, cuyo debate será como una evaluación diagnóstica (Sánchez Iniesta, 99).

D) Conocimientos previos que los alumnos deben adquirir, activar o reorganizar para resolver el problema (Sánchez Iniesta, 99).

E) Actividades que los alumnos tendrán que llevar a cabo para resolver ese problema.

F) Ayudas que el docente deberá proporcionar al alumno durante cada etapa del proyecto.

G) Materiales requeridos.

H) Productos esperados.

I) Evidencias para la autoevaluación, co-evaluación (entre pares) y heteroevaluación (docente).

J) Proceso de metacognición (¿cómo será la retroalimentación del proceso, de sus logros y acciones para mejorar en el futuro?).

Una vez que hemos establecido un proyecto que responda a situaciones comunes de interés del alumno, o bien, que constituyan un reto para su vida presente o futura, debemos definir puntualmente: “¿Cuáles van a ser las metas de aprendizaje de este proyecto?” (Trujillo¹⁰). María Galaburri enumera los elementos a considerar cuando se desarrolla un proyecto de lectura y escritura:

- cuál es la práctica social de escritura que se toma como referencia y se pretende enseñar;
- qué condiciones de las que generan esa práctica social vamos a reproducir dentro del aula;
- cuál es la situación comunicativa que hace que el texto a escribir sea el adecuado;
- qué grado de formalidad tendrán estos textos según la situación en la que se generen;
- cuál será el problema que dirija la acción del proyecto;
- el corpus de textos que se leerá o consultará; [...]
- qué contenidos podrían convertirse en objeto de reflexión (...) (125).

Los valores “supuestos” de las prácticas sociales que se vierten en las planeaciones educativas deben identificarse, analizarse y reconstruirse, ya que esos supuestos son la base de nuestras acciones educativas (Galaburri, 127). Los docentes discernirán cuáles circunstancias de determinada práctica social se

¹⁰ Curso en línea *Aprendizaje basado en proyectos*. Fernando Trujillo. Video “El canvas del diseño de proyectos y la línea del tiempo del proyecto”, en la página: https://www.scolartic.com/es/web/aprendizaje-basado-en-proyectos-abp-iii-convocatoria/reto?p_p_auth=5tgYAgoy&p_p_id=resourceExternalActivity_WAR_liferaylmsportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_r_p_564233524_actId=21738&p_r_p_564233524_moduleId=15804 (Visitado en octubre de 2016).

pueden retomar en el proyecto (pues no es posible reproducir todas sus circunstancias, lo cual se llama “transposición didáctica”¹¹). Ello permitirá elegir adecuadamente las características del corpus de lectura y los contenidos sobre los cuales reflexionarán los alumnos.

Encuentro un ejemplo de esta “transposición didáctica” en la práctica social de leer e interpretar poemas: se ha partido del supuesto de que la poesía se disfruta a partir del análisis de las figuras retóricas, métrica y versificación que la componen; sin embargo, en la práctica cotidiana no llevamos a cabo ese análisis de manera puntual y ordenada, más bien “sentimos” el poema y, después, los lectores más avezados tratan de identificar los elementos que les han provocado efectos peculiares durante la lectura.

El proyecto constituye una situación comunicativa, de cuyo proceso se obtendrá un producto compartible con la sociedad. Una vez que se han identificado las competencias, conocimientos, situación comunicativa, producto y corpus de partida, es posible planificar el proyecto en una línea del tiempo o esquema¹². La propuesta de proyecto debe relacionarse con las necesidades de aprendizaje, intereses, esquemas de conocimientos y capacidades previos del alumnado; por lo cual es necesario negociar la propuesta con el grupo (Trujillo¹³).

Fernando Trujillo sugiere que el inicio de un proyecto sea una situación provocada por el docente; por ejemplo: “una visita a un museo, un vídeo, el final de un proyecto anterior que haya sido exitoso (proyectos en espiral)” o bien, que

¹¹ Término que retoma María Galaburri de Delia Lerner, para referirse a la construcción de saberes sociales en el contexto del aula.

¹² Al respecto del diseño del proyecto, Fernando Trujillo advierte: “por definición, un proyecto es una actividad creativa, y hay tantas maneras de configurarlo como posibles diseñadores y diseñadoras podamos encontrar”. Curso Aprendizaje basado en proyectos, video “La entrada en el proyecto” consultado en octubre de 2016 en la página https://www.scolartic.com/es/web/aprendizaje-basado-en-proyectos-abp-iii-convocatoria/reto?p_p_auth=5tgyAgoy&p_p_id=resourceExternalActivity_WAR_liferaylmsportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_r_p_564233524_actId=21740&p_r_p_564233524_moduleId=15804.

¹³ Véase el documento de resumen del módulo “El ciclo del ABP”, del curso de Fernando Trujillo Aprendizaje basado en proyectos, en la página: https://www.scolartic.com/documents/9218376/9218567/MOOC+ABP_2_El+ciclo+del+ABP/268507b0-701f-4c66-82ff-d9c8127ebfcf?version=1.0. Página 8. Consultado en octubre de 2016.

surja a partir de la pregunta de un alumno (Trujillo, 8). De esta manera, se garantiza que el desafío esté ligado a la vida real.

Puede suceder que los conocimientos previos del grupo no son suficientes; una solución es realizar una secuencia extracurricular de actividades, con el fin de que los alumnos se acerquen a esas situaciones con suficiente tiempo, antes de dar cabida al proyecto planeado. Un ejemplo de ello es el proyecto “Escritura de cuentos de terror” de la profesora Magdalena Moyano (descrito en el libro de María Galaburri): la profesora se dio cuenta de que sus alumnos no habían leído suficientes cuentos de terror, por lo tanto, no conocían sus características y no podrían escribir uno propio; ella determinó que primero realizaría un proyecto de lectura de ese tipo de cuentos.

Además, encontramos un ejemplo de negociación en este proyecto: el objetivo inicial fue elaborar una antología de cuentos detectivescos, pero sus alumnos encontraron más accesible e interesante escribir cuentos de terror. La maestra aceptó el cambio, ya que era una alternativa que no cambiaba el propósito fundamental del proyecto: “escribir cuentos enmarcados en un subgénero particular”. Galaburri observa que “[l]a claridad en los propósitos es lo que permite otorgar flexibilidad al proyecto” (Galaburri, 73).

El producto final del proyecto estará determinado por la interacción del alumno con su comunidad; por lo tanto, un rasgo definitorio del proyecto es la elección del destinatario final (Galaburri, 70). Es importante que las necesidades e intereses que caracterizan al destinatario definan las características del producto (Trujillo). Esto cobra especial relevancia en proyectos de escritura, donde el destinatario es pieza clave para la planeación del discurso (Alvarado, 37), así como de difusión cultural, pues el alumnado compartirá con otras personas las obras que ha disfrutado o creado (Lerner, 2009, 45). Estas reflexiones deben realizarse en conjunto con los alumnos (Lerner, 2009, 45).

Cuando los alumnos conozcan y acepten el desafío, el docente planificará con ellos las actividades que se realizarán y determinarán los tiempos necesarios (Trujillo, “El ciclo del ABP”, 11; Galaburri, 73). Tomás Sánchez Iniesta recomienda que, al final de la negociación, recapitule con el grupo los objetivos, contenidos a

desarrollar, producto e interrogantes que surgieron, para que los alumnos comprendan mejor lo que harán. También propone realizar un “listado de interrogantes” que funcione como una “guía colectiva” de los saberes del proyecto (Sánchez Iniesta, 100).

Además, Tobón y Pimienta sugieren planificar con el grupo los criterios y momentos de las distintas evaluaciones, que pueden corresponder a “momentos clave del proceso” (133). Estas etapas se estructurarán en un calendario de actividades que alumnos y docente consideran pertinentes para dar seguimiento a la elaboración del producto.

Sergio Tobón y Julio Pimienta definen los niveles de participación de los estudiantes en la formulación de problemas del contexto y en la planeación del proyecto:

A) Nivel inicial o receptivo, en el cual los alumnos se concentran en comprender la situación.

B) Nivel básico: los alumnos adaptan la situación a sus necesidades y a las características que observan en su entorno.

C) Nivel autónomo: los alumnos concretan una propuesta “a partir del análisis, indagación, etcétera” de la propuesta general del profesor (66).

D) Nivel participativo o “estratégico”: el docente propone un problema general o un área global (interdisciplinaria) y los estudiantes identifican los “problemas concretos del proceso”; el docente les ayuda a generar las relaciones cognitivas necesarias para que los estudiantes formulen por sí mismos el problema o proyecto (Tobón y Pimienta, 66-67).

Los autores citados refieren que la transición de un nivel de participación a otro depende de los saberes previos del alumnado y de su experiencia en actividades similares (79).

7.2. La puesta en marcha del proyecto: fuentes de información

Después de definir con el grupo las características del proyecto y de establecer una guía del proceso, se podrá dar inicio a las actividades. A lo largo

del proyecto, los alumnos podrán trabajar en equipos, por pares, individual y grupalmente, dependiendo de la actividad (Galaburri)¹⁴.

Para algunos proyectos será necesario recopilar información¹⁵. El docente debe guiar a los alumnos en la labor de obtener y utilizar la información. Fernando Trujillo sugiere que, para crear las Zonas de Desarrollo Próximo, se debe utilizar la primera fuente de información que se tiene a la mano: los mismos participantes del proyecto, y explica:

los estudiantes han de considerarse la primera fuente de información y preguntarse a sí mismos cuáles son los conocimientos previos que poseen respecto al desafío, el proyecto y el producto final(14).

Los estudiantes deben realizar un esfuerzo por clasificar sus ideas y utilizarlas en el proyecto (14). Además, los alumnos pueden tomar información de otros miembros de la comunidad, hacerles preguntas y tomar imágenes de sus labores.

Otro tipo de fuentes que los alumnos deben consultar provienen de los medios de comunicación impresos y audiovisuales, preferentemente académicos o de divulgación. Fernando Trujillo clasifica estas fuentes de información en primarias, las que generan información nueva, y secundarias, que extraen conocimientos de otras fuentes para divulgarlo. Para este autor es relevante que los profesores se acerquen, junto con los alumnos, a la lectura crítica de ambos tipos de fuentes¹⁶.

¹⁴ En el proyecto de Magdalena Moyano: "Elaboración de una antología de cuentos de terror", los niños discutieron en grupo los elementos que podían tener esos cuentos (personajes, ambientes, episodios, comienzos), luego escribieron sus cuentos por equipos. Después, otros equipos los evaluaron y grupalmente discutieron los aspectos discursivos y lingüísticos de los cuales tenían dudas. Además, solicitaron la opinión de alumnos de otro grupo acerca de la efectividad de los cuentos, si eran comprensibles y si "daban miedo", característica fundamental de los cuentos de terror (Galaburri, 2008, 70-73).

¹⁵ Como los relatados por Delia Lerner y sus compañeras (2001; 2009): responder preguntas formuladas por los padres de los alumnos, hacer un museo de juguetes antiguos, hacer una biografía de un personaje popular de la colonia, hacer un audiolibro, etc.

¹⁶ La investigadora Guadalupe Vadillo, en su curso *Aprender*, expone tres tipos de lectura, en función de los propósitos del lector:

a) Lineal: Busca el significado literal, para encontrar determinadas respuestas en el texto.

Fernando Trujillo destaca la importancia de que los alumnos amplíen su capacidad de “localizar, filtrar y procesar información”¹⁷, ya que las tecnologías de la información y comunicación nos muestran contenidos vastísimos y sin filtrar, además de que no todas las fuentes de información son confiables (Cf.: SEP, *Proyecto curricular*, 27-29).

A menudo, los alumnos copian la información sin comprenderla o sin leerla. Los alumnos deben ser capaces de leer, comprender, sintetizar, confrontar diversos textos y encontrar fuentes confiables en internet. Es muy probable que los estudiantes ya tengan parte de esas habilidades; sin embargo, es necesario que el docente los “inicie” en la búsqueda de información en el ámbito académico.

Estos contenidos, de índole procedimental y actitudinal, no deben ser olvidados por el profesor. El enfoque de la SEP señala la importancia de utilizar la información con responsabilidad personal y social (27). Transcribo una cita de Umberto Eco referente a este tema:

Se necesita una nueva forma de destreza crítica, una facultad todavía desconocida para seleccionar la información brevemente con un nuevo sentido común. Lo que se necesita es una nueva forma de educación (Lomas, 2003, 59).

b) Inferencial: Interpreta lo leído, vincula los conocimientos previos para construir el sentido de la lectura, leer “entre líneas” la opinión del autor y las connotaciones positivas y negativas de sus afirmaciones.

c) Crítica: Descubre cómo y por qué se dice el mensaje, “evalúa de manera profunda la comunicación, la postura global del autor” (Vadillo, en la página de internet: <https://es.coursera.org/lecture/aprendo/tema-1-lectura-litera-inferencial-y-critica-Vxn5e>). Fernando Trujillo, retomando las ideas de John Dewey, define a la lectura crítica como la que realizamos con la capacidad de “reconocer estructuras de poder y situarnos frente a ellas, para ser personas libres que saben vivir en democracia”. (Trujillo, Módulo 2, 16).

Por otra parte, está la lectura extensiva, que se refiere a textos grandes que se disfrutan y leen completos; y la lectura intensiva, que pone énfasis en analizar el lenguaje o lo que el autor nos quiere decir, minuciosamente (Vadillo).

¹⁷ Véase Curso *Aprendizaje basado en proyectos*, video: “La curación de contenidos”. En la página https://www.scolartic.com/es/web/aprendizaje-basado-en-proyectos-abp-iii-convocatoria/reto?p_p_auth=5tgyAgoy&p_p_id=resourceExternalActivity_WAR_liferaylmsportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-6&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&r_p_564233524_actId=21744&r_p_564233524_moduleId=15804 .

Por su parte, Guadalupe Vadillo recomienda una serie de pasos que se deben realizar durante las actividades de lectura para comprender los textos con eficacia:

1. Antes de la lectura, será útil fijarnos una meta o un área que sea de nuestro interés explorar. Después, podemos elegir leer todo el texto o sólo una parte para buscar esa meta.

2. Para detectar las ideas principales de un párrafo, podemos fijarnos en la “oración temática” (la primera del párrafo) y en la “oración de transición” (la última del párrafo, que conecta con el siguiente). También, podemos identificar los marcadores textuales (nexos que definen la relación entre dos ideas: oposición, condición, simultaneidad, etc.). En un texto narrativo podemos utilizar las estrategias de lectura: predicción, inferencia, etc.

3. Después de la lectura, podemos preguntarnos si el texto “cuestiona mis creencias”, con el fin de contrastar las ideas del texto con las nuestras y evaluar su credibilidad. También podemos parafrasear lo leído para identificar lo que no comprendimos; las posibles soluciones serán: regresar al texto, reflexionar o apoyarse en otros recursos. Así, nos daremos cuenta si comprendimos globalmente el texto y podremos resolver cómo lo integraremos a nuestros esquemas de conocimiento y cuál será la mejor manera de recordarlo, pues quizá necesitemos recursos como los mapas mentales o las síntesis. Es importante destacar que un lector crítico lee más de una vez un mismo texto¹⁸.

7.3. Tipos de evaluación

La evaluación es un recurso del aprendizaje que todos utilizamos con eficacia en nuestra vida cotidiana. En el marco de la integralidad de las competencias, fundamentado por Sergio Tobón y Julio Pimienta, la evaluación, además de valorar “el grado de competencia” o actuación frente a los problemas, permite reflexionar sobre “el crecimiento personal desde el proyecto ético de vida” (114).

¹⁸ Video “Estrategias para potenciar la comprensión”. Del curso *Aprender*. Consultado en la página: <https://es.coursera.org/learn/aprendo> en junio de 2016.

Estos especialistas observan que la evaluación constructiva del docente hacia el desempeño del alumno “contribuye al autorreconocimiento y [...] autoestima” (Tobón y Pimienta, 116, 138).

Existen tres tipos de evaluaciones, según el momento del proceso y la finalidad de aprendizaje: diagnóstica, formativa y sumativa¹⁹. A continuación, describiré brevemente en qué consiste cada una.

7.3.1. Evaluación diagnóstica

La evaluación *diagnóstica*, como vimos, permite a los docentes conocer la “relación actual” de los alumnos con el objeto de aprendizaje (Galaburri, 34). Sirve para “definir y adecuar las estrategias y recursos” que se utilizarán en la resolución de un problema. Además, el educando debe realizar su propia evaluación diagnóstica sobre los aprendizajes que se le presentan²⁰. El objetivo de la evaluación diagnóstica es planificar cómo resolver el problema (Galaburri, 34).

7.3.2. Evaluación formativa

La evaluación *formativa* puede utilizarse en diversos momentos del proyecto para conocer el progreso de los alumnos en un momento concreto, para que ellos evalúen el desarrollo de su propio proyecto y el cumplimiento de los objetivos. Durante la resolución del problema, se comparan los resultados con lo planeado y, si hay algún desajuste, se replantean acciones; esto se realiza tantas veces como sea necesario.

Se debe explicitar en el proyecto aquellos momentos evaluativos por los que pasarán los alumnos para afrontar el reto, con la finalidad de orientar exitosamente las actividades. Al realizar con los alumnos el proceso de evaluación, se mostrará explícitamente cómo opera nuestra mente en la

¹⁹ Este desarrollo de las tres evaluaciones se encuentra en el video “Evaluación del aprendizaje”, del curso gratuito *Facilitador del aprendizaje digital*. Consultado en la página: <https://capacitateparaeempleo.org/pages.php?r=.tema&tagID=4686&load=5067> en junio de 2016.

²⁰ Video “La evaluación diagnóstica” del curso *Facilitador del aprendizaje digital*, consultado en la página <https://capacitateparaeempleo.org/pages.php?r=.tema&tagID=4686&load=5077> .

resolución de problemas²¹. Los alumnos podrán servirse de ese proceso para resolver problemas más complejos.

María Galaburri considera que la evaluación formativa es la más constante del proyecto y puede definirse en función de “los problemas que pueden resultar relevantes para ellos [los alumnos]” (Galaburri, 57)²²; para prever estos problemas se toman en cuenta la evaluación diagnóstica y la experiencia en proyectos similares. La evaluación formativa permite valorar el estado de construcción del aprendizaje de los alumnos, para organizar mejor los procedimientos en función de sus necesidades (Galaburri, 57).

Como hemos visto, el objetivo de la evaluación formativa es detectar los elementos que no han funcionado para cambiar las posibles soluciones y obtener los resultados deseados. Fernando Trujillo declara que se trata de:

una evaluación para el éxito, es decir, no pretende constatar el fracaso en el aprendizaje sino detectar aquellas cuestiones que suponen una dificultad para garantizar el aprendizaje a partir de más y mejores andamiajes” (22).

Esta evaluación permite decidir qué aspectos de la planeación didáctica pueden mejorarse; también, permite formular las retroalimentaciones necesarias para los alumnos.

7.3.3. Evaluación sumativa o metacognición

La evaluación *sumativa* es la evaluación al final del proyecto, la cual permite “identificar si los objetivos fueron alcanzados” (Curso *Facilitador del Aprendizaje Digital*). Se comprueba si la solución fue satisfactoria, se recapitula, se detecta lo que faltó hacer, e incluso, se puede dar el lujo de encontrar otras posibles

²¹ María Galaburri destaca la “intencionalidad explícita” de las acciones didácticas como una característica necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje; los alumnos identificarán esas acciones más fácilmente en el contexto de la vida cotidiana (2008, 63-64).

²² El profesor debe saber cómo aprende cada tema su alumnado, los problemas que encuentra para construir ese conocimiento y las maneras en que suele resolver esos problemas; de este modo el docente prestará la ayuda que le permita al alumno construir el conocimiento de la forma más fácil y significativa (Ferreiro).

soluciones. A la evaluación final, Guadalupe Vadillo le denomina “metacognición”²³.

7.4. Herramientas de evaluación

Los alumnos pueden ser evaluadores competentes de su propio producto, de su desempeño y de los aprendizajes significativos alcanzados; los alumnos deben mejorar su capacidad de retroalimentarse y retroalimentar a los demás. Los recursos y herramientas que proponen Fernando Trujillo (2016), Sergio Tobón y Julio Pimienta (2010) para la evaluación de las etapas del proyecto son: el portafolio de evidencias, el diario de campo o personal, la entrevista, la encuesta y los matrices o rúbricas de evaluación. Describiré brevemente en qué consiste cada una:

7.4.1. Portafolio de evidencias

Constituye una “hoja de ruta” de las actividades llevadas a cabo, se compone de un índice, una introducción (donde se detallan las “intenciones” de los trabajos y “su vinculación con las competencias”) (Tobón y Pimienta, 150), un cuerpo de evidencias seleccionadas, organizadas y fundamentadas por el alumno, quien aporta sus observaciones para mejorar el proyecto. Finalmente, tiene un apartado de clausura donde se realiza una síntesis y reflexión sobre los aprendizajes obtenidos (Tobón y Pimienta, 150). Tobón recomienda que la presentación física del portafolio sea de libre diseño y se dé impulso a la creatividad del alumno, para que articule de manera personal sus trabajos.

Los pasos para proponer el portafolio de evidencias al grupo son:

1. Explicar la técnica del portafolio y sus propósitos con un ejemplo físico para que cada alumno comprenda su estructura.
2. Acordar las actividades de evaluación del proyecto: definir los criterios y evidencias junto con los alumnos.

²³Video “¿Llegué a la meta? Revisión metacognitiva”. Curso *Aprender* (UNAM), visitado en junio de 2016, en la página <https://es.coursera.org/learn/aprendo>.

3. Definir las características de las evidencias que se incluirán, sus criterios de evaluación mediante rúbricas o matrices, así como su presentación formal: fecha, título, descripción y reflexión.

4. Calendarizar las fechas de entrega de cada evidencia y de los trabajos mejorados con base en la retroalimentación de los pares, familia y/o docente. (Tobón y Pimienta, 153-156).

7.4.2. Diario de campo o personal

Para complementar la reflexión acerca de los trabajos que componen el portafolio, resulta útil el diario de campo o personal, que describe sesión a sesión el trabajo hecho, así como los “puntos fuertes [y flojos] del proceso”, las propuestas de mejora, así como las dudas que surgieron durante cada una de las actividades (Tobón y Pimienta, 151). El diario de campo es recomendable en muchas actividades escolares, pues permite exteriorizar los aprendizajes y las dudas; puede ser individual, en equipos de trabajo o grupal (Trujillo, 27).

7.4.3. Rúbrica o matriz de evaluación

Una rúbrica o matriz de evaluación es una tabla donde el profesor, en conjunto con sus alumnos, selecciona las características a evaluar de un producto, así como los grados de completud o niveles de calidad de cada una de ellas. A cada grado (escala) se le asigna un valor, de modo que, al sumar los puntos obtenidos en cada criterio, el trabajo obtenga una calificación. Lo ideal es que profesores y alumnos diseñen en conjunto el matriz, antes de la elaboración del producto, de modo que la rúbrica sirva de guía para el proceso. La rúbrica supone un método objetivo y claro de planificación y evaluación²⁴. A continuación, expongo una rúbrica para evaluar una revista literaria:

²⁴ Esta información la obtuve del documento “¿Cómo elaborar una rúbrica?”, consultado en PDF en la página: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF en julio de 2018.

CRITERIOS	Excepcional	Suficiente	Insuficiente
La revista tiene una manufactura estable. La portada tiene nombre, año y una imagen descriptiva.	La revista se puede leer y manejar sin riesgo de romperse. La portada tiene nombre, año e ilustración.	La revista se puede manejar pero se rompió. Tiene nombre e imagen en su portada.	La revista tiene defectos en su manufactura (no se puede manejar fácilmente, se rompe o deshace). No tiene nombre ni imagen de portada.
La revista tiene una sección llamada "Editorial", donde explica cuáles son sus objetivos y de qué tipo de textos está compuesta.	La revista tiene la sección "Editorial". En ella especifica los objetivos de la revista y define a grandes rasgos el tipo de textos e imágenes que contiene (época, autores, temáticas).	La revista tiene la sección "Editorial", especifica someramente los objetivos, pero no menciona el tipo de textos que contiene.	La revista no tiene la sección llamada "Editorial".
La revista tiene: 3 haikús 3 caligramas 1 manifiesto 1 cadáver exquisito 1 poema de autor reconocido y 3 imágenes	La revista tiene: 3 haikús 3 caligramas 1 manifiesto 1 cadáver exquisito 1 poema de autor reconocido y 3 imágenes	A la revista le faltan tres de los elementos descritos en el criterio.	A la revista le faltan más de tres elementos descritos en el criterio.

7.4.4. Lista de cotejo

La lista de cotejo es similar a la rúbrica de evaluación. Consta de un apartado donde se colocan las características del trabajo a evaluar; en las columnas de la izquierda, se anota si el trabajo cumple o no con esos requisitos. Es útil al inicio de las actividades del proyecto y al final para corroborar los resultados. Tiene la

ventaja de ser más simple que la rúbrica de evaluación. Muestro el siguiente ejemplo:

Indicadores	Hecho	No realizado
1. La revista debe contener una portada, con una imagen ilustrativa, nombre del equipo y fecha.		
2. La revista debe contener índice.		
3. Debe contener un comentario de un poema del Romanticismo		
4. Debe contener haikús y caligramas (uno por cada integrante del equipo).		
5. Debe contener un “cadáver exquisito” y un manifiesto colectivos.		
6. Debe contener diálogos surrealistas y entrevistas.		
7. Debe haber imágenes de pinturas, dibujos, fotografías, dentro de la revista.		

7.4.5. Entrevistas, cuestionarios y encuestas

Los cuestionarios y encuestas son instrumentos que permiten conocer la relación que tienen los alumnos con el ámbito de estudio o proyecto a desarrollar. Se pueden utilizar en la evaluación inicial, antes de desarrollar el proyecto, o bien, en la evaluación final, para saber la opinión de nuestros alumnos sobre el proceso formativo o el aprendizaje logrado. Los cuestionarios pueden ser de preguntas abiertas y las encuestas son de opción múltiple.

La entrevista es una herramienta de la evaluación formativa y sumativa que permite al profesor saber, gracias a la comunicación directa, cómo se siente un alumno con respecto al proceso cognitivo, al trabajo colaborativo, etc. Permite conocer sus inquietudes y dudas; además, el docente puede dar y obtener retroalimentación acerca del trabajo realizado hasta el momento. Gracias a esta

herramienta el profesor puede realizar acciones inmediatas para solucionar los problemas a los que se enfrenta cada alumno. Las entrevistas pueden ser individuales y por equipos de trabajo. (Trujillo)

7.5. Socialización del proyecto

Sergio Tobón y Julio Pimienta establecen que un “proyecto formativo” aborda “un problema personal, familiar, institucional, social [...] ambiental y/o artístico” (172). El problema que ocupa este trabajo se relaciona con las manifestaciones artísticas; al respecto, Tobón y Pimienta describen que este tipo de proyectos permite que “los estudiantes desarrollen productos que les permitan crear un medio para recrearse y a la vez para aprender y generar capacidades artísticas” (173); los productos concretos que proponen son, por ejemplo, una canción o una escultura.

Concluimos que lo más acertado, sobre todo cuando se inicia en la estrategia del ABP, es que la socialización del producto sea dentro de la comunidad escolar y, más concretamente, en grupos el mismo grado (Galaburri). Consideramos que sí hay un problema que resolver presente en el contexto: la escasa difusión de la pluralidad de las formas de expresión artística, así como el poco espíritu de investigación y de lectura de los alumnos. En conclusión, un grupo que decida hacerse lector y escritor de determinadas expresiones literarias, tendrá mucho que ofrecer a sus pares.

8. Acerca de las competencias lectoras: la importancia de leer y de escribir

8.1. La competencia comunicativa

Carlos Lomas define la competencia comunicativa como “un conjunto de conocimientos (socio)lingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas”, dichos conocimientos son necesarios para la comunicación en el interior de la cultura y sociedad a la que pertenecemos (2006, 25).

El mismo autor clasifica la competencia comunicativa en cuatro tipos: 1. *Lingüística*, que refiere al uso del sistema de la lengua. 2. *Sociolingüística*, que refiere al “comportamiento comunicativo” de los hablantes dentro de la sociedad. 3. *Estratégica*, que constituye un inventario de recursos para salvar las dificultades en la comunicación. Y 4. “*Discursiva o textual*”, que refiere a la comprensión del lenguaje escrito (2006, 25). Dentro de este tipo se encuentran la competencia “semiológica o mediática”, referente a signos “iconoverbales” y la literaria, cuya finalidad es saber disfrutar los textos literarios(2006, 25).

Señalan Lomas y Aidan Chambers que la comprensión individual de los textos literarios no puede sustraerse de la interpretación comunitaria. En tanto el primero recomienda a los profesores que ayuden a sus alumnos a formar parte de una “comunidad de lectores”, pues no están solos ante el “hecho cultural” de las obras literarias (2006, 32). Chambers refiere que las personas, al interior de sus comunidades lectoras, se necesitan mutuamente para dar sentido a la lectura, pues requieren conversar sobre lo que leyeron para ayudar a construir el sentido.

Por su parte, César Coll advierte que la función de la escuela es preparar a los alumnos para actuar en las prácticas culturales de una sociedad (169). La adquisición de la competencia comunicativa es esencial para conseguir este

objetivo y la mejor manera de que los alumnos la desarrollen es acercando las prácticas sociales al alumno. A lo que agrega Lomas, que la lectura y la escritura son “el vehículo por excelencia a través de cual las personas acceden al conocimiento cultural en nuestras sociedades” (2003, 57); por ello, el docente, al ser consciente de la importancia de leer, debe:

crear contextos de aprendizaje en los que la lectura se manifieste como una práctica sociocultural cuyo dominio favorece la comunicación entre las personas, el disfrute del placer del texto y el acceso al conocimiento (Lomas, 2003, 64).

8.2. La competencia lectora

Retomando los tipos de lectura, en función de los propósitos del lector (lineal, inferencial y crítica), destaco la importancia y la dificultad de desarrollar el tipo de lectura crítica²⁵, que va más allá de la mera comprensión de las ideas de un texto: requiere tener conciencia histórica de la sociedad en que vivimos y reflexionar cómo se reflejan los aspectos de la sociedad en el decir del autor²⁶. En la antología *La importancia del acto de leer*, Freire destaca que: “quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda” (48), significación que revela “el enfrentamiento de sus autores con el mundo” (51).

Para el autor brasileño, es imprescindible que el educando pueda percibir “el sentido profundo del lenguaje” (55), lo cual se asemeja a los objetivos de los Planes de estudio de Español. Sin embargo, apunta que “el sentido profundo del lenguaje” implica una relación histórica con el mundo; es decir, que los educandos sean capaces de transformarse y transformar críticamente su entorno, una vez que lo han “leído” o “comprendido” (55-56). Esta visión transformativa del estudio

²⁵ Retomando lo dicho en la página 25 de este trabajo, la lectura crítica es aquella que “evalúa de manera profunda la postura global del autor” (Vadillo). Asimismo, es aquella lectura que nos permite «reconocer estructuras de poder y situarnos frente a ellas» (Dewey, en Trujillo, 16).

²⁶ Carlos Lomas define la lectura en general como “la interacción entre un lector, un texto y un contexto” (2003, 62). Para este autor, el razonamiento crítico en la lectura permite: “distinguir entre datos y opiniones del autor, juzgar la credibilidad, aplicar la información de forma creativa” (2003, 63).

se relaciona con el concepto de competencia de Tobón: “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético [...] en una perspectiva de *mejora continua*” (Tobón y Pimienta, 11.Las cursivas son mías).

Para los docentes de Español, la competencia lectora se vincula, en la enseñanza de la literatura, con la apreciación artística y la creatividad. El proyecto curricular de la SEP (2017) propone que los alumnos aprendan a reconocer “la función estética de la lengua” (68). Para Teresa Colomer la comprensión profunda de la naturaleza de la poesía radica en que “desestabiliza la lectura espontánea [...] y hace visible el proceso [habitual e inconsciente] de construcción de sentido” (136).

8.3. La escritura en la escuela

La práctica de la escritura es la otra cara de la moneda de la práctica de la lectura. Expresa Teresa Caro que la lectura y la escritura forman “el proceso completo de la comunicación humana” (295). Por su parte, Freire recomienda que, una vez que se ha leído algo, se ha comprendido y se ha opinado sobre él, es necesario que escribamos sobre ello; pues, considera que, tras conocer el mundo, cada ser humano tiene la inquietud de transformarlo. Esto forma parte de la praxis²⁷ o “perspectiva de mejora continua” de que hablan Tobón y Pimienta. La escritura es la fuerza centrífuga que nos permite dar a conocer nuestra peculiar forma de aprender el mundo, así como las mejoras que podemos proponer en algún ámbito.

Realizar las “prácticas sociales del lenguaje”, que necesariamente implican leer y escribir, permite hacer partícipes a los alumnos de la construcción colectiva de los conocimientos, de la realimentación comunicativa y de cómo pueden “hacer cosas con las palabras” (Lomas). También permite que sean “conscientes de la

²⁷ Para los filósofos marxistas Adolfo Sánchez Vázquez y Paulo Freire, la praxis refiere a la relación transformadora que tiene el hombre con el mundo que lo rodea; esta relación es de humanización por parte del hombre hacia la naturaleza y hacia sí mismo. La praxis es histórica, liberadora y ética. (Sánchez Vázquez, 1980, 331. Freire, 1996).

importancia y pertinencia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinada situación social” (Galaburri, 73). La planificación exitosa de los proyectos de lectura y escritura, por parte de docentes y alumnos, permitirá al alumnado adentrarse en la sociedad por medio de sus prácticas de lectura y escritura, para conseguir distintos fines y para compartir y enriquecer su visión del mundo con sus semejantes.

1. La poesía en la educación secundaria mexicana (1928-2011)

En este apartado, presento un panorama sucinto de la enseñanza de la poesía en los programas de estudio de la SEP, desde los inicios de la enseñanza secundaria hasta el programa vigente (2011). Cabe señalar que, desde sus inicios, hasta el Plan Curricular del 2003, la enseñanza del español y la literatura en secundaria tuvo un enfoque lingüístico e histórico.

Después, el Programa de estudios del 2003 se diseñó tomando en cuenta el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje por competencias, el cual subordina el aprendizaje lingüístico y de la historia literaria al desarrollo de competencias que por definición son integrales (se componen de conceptos, procedimientos y actitudes) y nos ayudan a “resolver problemas relevantes del entorno”, “con un compromiso ético” (Tobón y Pimienta). Ese es el enfoque que orienta la enseñanza y el aprendizaje en la secundaria hasta la actualidad.

1.1. Antecedentes

La escuela secundaria se creó en 1926 y tuvo carácter obligatorio hasta 1993. En el siglo XIX se llamaba estudio de Primeras Letras. Durante el período 1867-1926 estuvo ligada a la Escuela Nacional Preparatoria, como una enseñanza propedéutica (Báez y Canizal, 239-247).

En 1905, Justo Sierra separó el ciclo de secundaria de la Nacional Preparatoria y lo unió a la SEP. La Ley General de Educación de 1888 designó la secundaria como un puente entre los estudios primarios y los preparatorios. Desde entonces uno de sus objetivos esenciales es «formar una personalidad integral»

de los estudiantes. Moisés Sáenz define la escuela secundaria como una “preparación para la vida”, «con diversas salidas hacia distintos caminos de actividad futura» (Baez y Canizal, 247). A continuación, describo los planes de estudio en lo que atañe a la enseñanza de la poesía.

1.2. Programa de estudios de 1928

El Programa de estudios de 1928²⁸, en la asignatura y tema que nos ocupa, propone la «lectura y comentario de autores escogidos» (252). Se hacía hincapié en que el docente explicara los elementos desconocidos de los textos leídos (palabras, refranes, modismos); también, era importante reconocer las «figuras de construcción», tales como la elipsis, el hipérbaton, la silepsis, y reflexionar sobre sus ventajas en la construcción del lenguaje. Estos objetivos son los mismos en el primero y segundo años. En el segundo año, se propone a los alumnos la lectura de un libro y decir «por escrito y con toda sinceridad sus impresiones» (Baez y Canizal, 307).

1.3. Programa de estudios de 1932

A partir del Programa de 1932, se observa la división de los estudios de Lengua Castellana/Española, en los dos primeros grados y Literatura Castellana/Literatura Española e Hispanoamericana en el último grado. No se suprime del todo la lectura y comprensión de obras literarias en los dos primeros años; por ejemplo, se propone la lectura comentada y «paráfrasis de composiciones breves en prosa y verso» (316). Además, se propone la escritura y la memorización de composiciones cortas (316). En el Tercer año, uno de los objetivos del programa de Literatura Española es fomentar la «sensibilidad literaria». Las obras literarias

²⁸ Gloria Báez y Valentina Canizal transcriben los programas de la SEP de secundaria a partir de este año.

son consideradas como «monumentos de la lengua» y son vistas desde su «evolución literaria» y a través de la «preceptiva literaria»²⁹.

Los aspectos de preceptiva literaria destacados eran: «géneros de poesía: lírico, épico, dramático, mixto»; «Versificación. El metro, el acento, la rima. Principales combinaciones métricas: pareados, tercetos [...]; romance, verso suelto o libre» (Baez y Canizal, 325). En cuestión de lecturas, en el primer trimestre se leía la «epopeya popular»: el *Cantar del Mío Cid*; también se leía a Gonzalo de Berceo y la «poesía satírica y moral», en especial, el Libro del Arcipreste de Hita (325). También, se estudiaba la poesía cortesana, el cancionero del Renacimiento, las *Coplas por la muerte de su padre*, de Jorge Manrique, el Romancero, la poesía de Santillana y Juan de Mena (325).

En el Segundo trimestre se estudiaba la poesía de los Siglos de Oro, a partir de «La influencia italiana: Boscán y GARCILASO»³⁰. También se leía a Castillejo («escuela tradicionalista»), Fernando de Herrera, Fray Luis de León («escuelas líricas de Sevilla y Salamanca»). En cuanto a «gongorismo y conceptismo», se proponía leer a «GÓNGORA. QUEVEDO. GRACIÁN. SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ» (326). Proponía leer las obras dramáticas de Calderón, Alarcón y Tirso (326). Al terminar este trimestre, se leía a «[l]os escritores místicos: Juan de Ávila. SAN JUAN DE LA CRUZ. SANTA TERESA. FRAY LUIS DE GRANADA. FRAY LUIS DE LEÓN» (326).

En el tercer trimestre, se leían las fábulas del Neoclásico; así como la lírica del romanticismo (siglo XIX): «ESPRONCEDA. El Duque de Rivas. ZORRILLA. BÉCQUER.» (326). De la llamada «época moderna», se sugería leer a Menéndez y Pelayo, Campoamor y Núñez de Arce (326). Por otra parte, el programa proponía una «[s]íntesis de la literatura mexicana desde la Independencia», para lo cual se consideraba leer a Lizardi, Prieto, Altamirano, Gutiérrez Nájera, Díaz Mirón, Othón y Neruo (327). Había un apartado para leer a los modernistas «DARÍO, SILVA, VALENCIA, LUGONES, Los Machado, JUAN RAMÓN JIMÉNEZ»; también se debía leer a los «maestros de las letras americanas:

²⁹ El enfoque de este programa de estudios corresponde a la concepción nacionalista de la literatura y la lengua, que son vistas como “patrimonio histórico” (Colomer, 124).

³⁰ Las mayúsculas pertenecen a la transcripción del original.

MONTALVO, BELLO, RODÓ» y a las « [p]oetisas de América: María Enriqueta. Delmira Agustini. Gabriela Mistral. Juana de Ibarbourou. Alfonsina Storni» (327).

Como vemos, se describe un programa muy ambicioso en cuanto a autores, épocas y corrientes, sin que sepamos cuál era el alcance real de estas manifestaciones en el goce estético de los alumnos ni la comprensión y comentario real de los poemas leídos. Ignoramos cuál era la dinámica, sólo que el proyecto del currículum ponderaba la belleza de las obras leídas y su espiritualidad; apuntaba que las obras debían «sorprenderlo, cautivarlo, emocionarlo» (al alumno), y lograr que continuara el hábito de leer (335). El fin último que describe este proyecto curricular, era que el aprendiente

se interesara particularísimamente -él, él solo, por sí y para sí- por una determinada época literaria, por un género, un autor, un libro, eso ya representaría algo más; un éxito rotundo alcanzado en la cátedra (355).

Se destacaba la necesidad de la lectura *extraclase* de obras para completar el temario; también se estipulaba un trabajo de investigación y crítica literaria por trimestre (335-336). Observamos que no había aprendizaje cooperativo o trabajo por equipos.

Este es un temario de enfoque nacionalista que, según la reflexión de Teresa Colomer, tiene como objetivo crear “la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados”; dada la época en que se establecieron estos temarios, tienen influencias nacionalistas, románticas y positivistas (124). Sin embargo, este enfoque no favorecía otros puntos de vista para la comprensión literaria, pues prevalecía “la idea de un camino único de progreso” (124).

1.4. Programa de estudios de 1941

El Programa de 1941, en el área de literatura, expresa las siguientes finalidades de la enseñanza de la literatura: «Formar el criterio y educar el gusto del alumno para que experimente el deseo de leer y esté en aptitud de interpretar lo leído» (339). De manera específica, propone: «Conocer, a través de las obras maestras de la literatura, el espíritu de los pueblos que hablan español» (339).

Las actividades sugeridas eran las mismas que el programa de 1932. Los autores a revisar en el tercer curso son los mismos, únicamente se añaden autores de la época de la Independencia de México (los poetas Ochoa, Quintana Roo y Sánchez de Tagle). Se hace hincapié en observar las «causas y efectos» del Romanticismo y se añaden poetas de esta época: «Pesado, Carpio, Calderón, Rodríguez Galván», Acuña, Juan de Dios Peza, Manuel M. Flores, Rosas Moreno, Montes de Oca y Pagaza (343). Se especificaba que el profesor elegiría fragmentos que fueran «un *modelo* del buen decir» (las cursivas son mías) y «si fuere posible, una explicación de los fenómenos sociales, económicos o científicos» (339).

En este programa de estudios se observa un cambio en planteamiento del aprendizaje y práctica de la literatura, debido al pensamiento filosófico que influía en el gobierno de ese sexenio (Manuel Ávila Camacho). A continuación, transcribo un párrafo:

La explicación de la literatura servirá para ampliar los horizontes de la existencia inmediata, para acrecentar los valores humanos y utilizarlos, a fin de encontrar la vitalidad de las generaciones pasadas, su sentido, su energía, su fuerza, aprovechable en las luchas actuales (342).

Se pretendía vincular la lectura con su «función social», reflexionar sobre la sabiduría de los pueblos y generaciones pasadas: cómo se dotaron de sentido, lo cual puede ayudar a encontrar el sentido de la época propia. Sin embargo, el temario marca la misma perspectiva de un programa formal o nocional (Lomas y Osorio, 39), que enumera obras para ser leídas a través del eje histórico. De igual modo, la lengua literaria sigue manifestándose como “lengua modelo, [...] cúspide de todas las posibilidades expresivas” (124), características que definen la representación historiográfica (s. XIX) de la literatura y su enseñanza (Colomer, 135).

1.5. Programa de estudios de 1964

El Programa de 1964 reformuló sus objetivos y actividades; no obstante, en la rama de literatura, sostuvo el mismo enfoque de comprensión lectora y de

apreciación artística que los programas anteriores. Continúa el esquema curricular de los programas anteriores: estudiar Lengua los dos primeros años y Literatura el tercer año.

En el primer año se proponía la lectura, interpretación e «imitación de modelos literarios y giros del lenguaje» (340) y la reflexión en torno al fondo y la forma de los textos (348). En el Segundo grado se ponderaban las licencias gramaticales que sirven «para que se embellezca el lenguaje» (353); como ejercicio se propone que los alumnos lean, transcriban, parafraseen, redacten y corrijan textos con estas figuras (353).

En el tercer año, se planteaba que los alumnos conocieran «la evolución de la *lengua* y autores representativos» mediante el análisis y la reflexión de su influencia en los pueblos (353). Además de los objetivos generales («[c]rear gusto por la lectura»), destacan los objetivos particulares: «[e]jercitarse en la lectura del verso. Percibir ritmo, rima y verso» y «[m]ejorar la percepción del acento» (354). Para lograr estos objetivos, seguramente se realizaban actividades de lectura en voz alta y recitación de poemas; quizá se continuaba con la preceptiva literaria en torno a los aspectos formales de los poemas.

En la Unidad 3, se enseñaba la distinción de las frases en sentido «recto y figurado» (que es un acercamiento al estudio de la metáfora, 354); mientras que en la unidad 4, con respecto a la poesía barroca, el programa planteaba estudiar figuras literarias distintivas de esta corriente: «Paradojas, retruécanos e hipérboles» (354). También, sugería leer sonetos y prosificar romances. Los demás aspectos de literatura permanecen como en los anteriores programas.

1. 6. Programa de estudios de 1975

En el Programa de 1975 se incluyó la literatura desde el primer año; se atendió la historia literaria desde los inicios de las civilizaciones. En el primer año, en la unidad 1, se buscaba que el alumno acrecentara su «gusto por obras sencillas y breves» (355), en la unidad 6 se proponía el estudio del refranero y «[a]preciar la emotividad de una obra literaria» (358). En la unidad 7 el objetivo específico era

«[a]dvertir el ritmo de un poema» (359); mientras que en la unidad 8 se continuaba este conocimiento y apreciación con la lectura coral y recitación, la diferenciación entre prosa y verso, «[a]dvertir contenido poético en textos en prosa» y el comentario, paráfrasis y análisis del ritmo y rima de los poemas (359).

En este programa notamos una mayor especificidad en los objetivos, ya que el análisis que se propone está orientado a disfrutar la sonoridad de la poesía y a reflexionar sobre el contenido poético, sin incluir preceptiva literaria ni corrientes literarias que sirvan como eje de la lectura y comentario. Es decir, observamos el paso hacia la interpretación y goce personal de los poemas.

El segundo año se iniciaba con el estudio de las literaturas antiguas y concluye con las literaturas del Renacimiento. Cada unidad versaba sobre la literatura de una civilización o época antigua: China e India (1), Mesopotamia, Egipto y pueblo hebreo (2), Grecia (3), Roma Clásica (4), literatura medieval europea con énfasis en la literatura épica de España, así como los «paisajes» de la italiana -Dante- (5), literatura renacentista (6), literatura prehispánica de México (destaco los poemas nahuas) (7) y literatura universal de los siglos XVI y XVII (en la cual destaca Shakespeare y Sor Juana (8) (Baez y Canizal, 360-364).

Las orientaciones de estudio de estas manifestaciones literarias eran muy puntuales; destaco, por ejemplo, el análisis que se propone en la unidad 2: «Lo subjetivo en la poesía lírica en forma y contenido. Elementos líricos de la literatura hebrea» (Baez y Canizal, 360). Respecto al poema de Gilgamesh y el *Libro de los muertos*, destaco los objetivos, a mi parecer incompletos: «advertir los sentimientos y los efectos de las palabras. Relacionar textos con las circunstancias del pueblo hebreo» (Baez y Canizal, 361). La falta de orden es propia de este programa de estudios.

Para el análisis de la lírica romana se proponía lo mismo: la reflexión sobre su emotividad, el amor hacia la naturaleza y «reconocer el género didáctico» (Baez y Canizal, 362). No hay una lista extensiva de autores y obras, sino que se sugieren algunos autores representativos, que llevaran a la reflexión del momento literario o tipo de composición a que pertenecen (como el soneto o el cantar épico) (Baez y Canizal, 362-363).

El tercer grado inicia con el estudio de la literatura barroca y termina con la narrativa y poesía del siglo XX. Uno de los objetivos específicos de la unidad 1 (en la cual se estudia la época barroca y neoclásica) es «[e]xplicar el resurgimiento de los modelos clásicos» (Baez y Canizal, 364); sin embargo, las actividades son esencialmente lingüísticas:

En fragmentos de la literatura barroca, localizar las locuciones adverbiales [...] Redactar un texto en el que se usen. Inducir su uso en el lenguaje [...] Subrayar el hipérbaton, localizar y diferenciar comparaciones de metáforas. Utilizar estos recursos en un trabajo de redacción (Baez y Canizal, 364).

El objetivo de lectura de la unidad 2 es: «Acrecentar la capacidad para interpretar textos» (365); la corriente literaria que propone estudiar es el Romanticismo, se sugiere leer algunos poemas de Heine, Byron, Bécquer, Zorrilla y Sierra (365). La unidad 3 corresponde al Realismo y la unidad 4 al Modernismo, cuyo objetivo particulares: «Apreciar el Modernismo como aportación de América a la literatura universal» (366); esta corriente se estudia desde el punto de vista formal y temático, con la lectura de poetas presentes en los temarios antes reseñados (sólo se añade a López Velarde y Santos Chocano).

La actividad que se propone en esta unidad es:

Confeccionar un álbum con los poetas leídos. Clasificar por contenido. Elaborar cuadro que contenga país, poeta, tema y forma. Presentarlo ante el grupo por su interpretación. [...] Señalar valores como métrica, musicalidad y originalidad. Comparar los valores de forma [y tema] con los de otros movimientos literarios estéticos. (366).

La unidad 5 propone como objetivo específico desarrollar la lectura coral, por otra parte, «[a]preciar la poesía lírica contemporánea», tanto en su «diversidad temática» como en sus formas (367). Se agregan nuevos autores con respecto a los programas anteriores: Neruda, León Felipe, Nicolás Guillén y Rosario Castellanos (367). Por último, plantea «comentar la versificación, léxico y figuras en textos de los autores leídos» (367).

1. 7. Programa de estudios de 1993

Este Programa de estudios, como describen David Ochoa, Teresa Ruiz y Daniel Hurtado, se fundamenta en el enfoque comunicativo y el aprendizaje por competencias (371). Como describe el mismo programa, el objetivo de la educación secundaria es que el estudiante acceda a los “contenidos básicos” que satisfacen sus necesidades, además de desarrollar

conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia [...] coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación (*Programa de estudios de Español*, SEP, 1993, 7).

El programa de estudios de español, en cuanto a las competencias comunicativas y lingüísticas, refiere que: “La tarea de la escuela secundaria es lograr que los alumnos consoliden su capacidad de expresión oral y sus competencias y hábitos de lectura y escritura” (12). Se reconocen las necesidades expresivas de los estudiantes como punto de partida para el aprendizaje de la comunicación.

El programa describe que la lengua es un sistema cambiante y heterogéneo, el docente debe analizar y reflexionar sobre ello con sus alumnos. Aunque el enfoque está centrado en las actuaciones comunicativas, no se descarta el aprendizaje de reglas gramaticales y ortográficas. Se pondera el trabajo colaborativo sobre el individual, como el medio idóneo para alcanzar mejores aprendizajes. Acerca de la enseñanza de la literatura, refiere que no se deben imponer textos, corrientes cronológicamente organizadas, ni géneros; lo adecuado es dejar que el alumno explore y lea textos de su preferencia (13).

El Programa se divide en 4 ejes: “Lengua hablada. Lengua escrita. Recreación literaria y Reflexión sobre la lengua” (14). Menciona que las situaciones comunicativas pueden abarcar más de un eje; por ejemplo, el aprendizaje de la narración, puede abarcar lengua hablada, lengua escrita y recreación literaria. El eje “Recreación literaria” propone que los estudiantes conozcan los géneros literarios, lean textos y produzcan obras literarias; una

actividad recomendada es la reescritura de los textos leídos (15-16). Se plantea que los alumnos sean capaces de reflexionar acerca de las obras leídas por medio de ensayos. También, que representen “diálogos o adaptaciones” (16).

Los objetivos del análisis textual y reescritura de textos literarios son más claros, pues se pretende que los alumnos sean conscientes de las “técnicas y recursos” que construyen la obra, con el fin de mejorar su comprensión y apreciación de la misma. En algunas actividades los ejercicios solicitan una mera copia de modelos; en otras actividades es necesario el análisis del texto para su reescritura, como es el caso de la adaptación de un cuento a obra teatral. (17).

En el Programa de Primer año, Bloque 1, todavía se proponen actividades de “análisis de textos” (“ensayos y cuentos breves”) con el fin de conocer las reglas de una buena redacción; por ejemplo: se lee un texto para decodificar “la función del punto” (18). En primer grado, Bloque 4, se indica la “Lectura de poemas de autores mexicanos e hispanoamericanos”, para trabajar las “características formales de la poesía: metro, rima, ritmo. El verso y la estrofa” (22). El Bloque 1 de segundo grado refiere a la tradición oral, pero no se menciona la poesía lírica (24). En el Bloque 4, se pretende realizar la “lectura de cuentos, poemas y obras extensas de la literatura universal del siglo XX”, la reescritura de los textos que han leído y la escritura de textos nuevos a partir de modelos (28).

En el tercer grado se estudia la literatura siguiendo una secuencia cronológica. Los autores propuestos no conforman una lista exhaustiva, como en los programas pasados. En el Bloque uno se describe la secuencia: “La literatura y la vida de la gente a través del tiempo”, que explora el *Cantar de Mio Cid* y su marco histórico, la lírica náhuatl (Nezahualcóyotl) y la literatura de la Nueva España (Sor Juana Inés de la Cruz). Se recomienda elaborar antologías literarias de los textos leídos (30).

El bloque 2 indica el estudio de la metáfora y su uso “en creaciones literarias personales” (31). Después, propone estudiar “[l]a literatura universal romántica y realista del siglo XIX”; las actividades indicadas son la lectura comentada de poemas y la “reflexión sobre la experiencia humana que se expresa en la obra literaria” (32). Se destina un espacio a “[l]a poesía y el periodismo

satíricos durante la etapa de la Intervención francesa y el imperio de Maximiliano. Lectura, análisis y discusión” (32).

Respecto al Modernismo, se propone revisar el “ambiente sociocultural a principios del siglo XX” en América Latina. Se indica la lectura de Manuel Gutiérrez Nájera, Salvador Díaz Mirón, Rubén Darío y Ramón López Velarde. Una de las actividades que se proponen es la recitación coral de poemas modernistas, en equipos (33).

Notamos que este programa aún es muy amplio, a pesar de haber cambiado el enfoque historiográfico puntual por otro más flexible y sintetizado. Además, se ocupa del contexto social y cultural de las corrientes y obras leídas. En los libros de texto, se observa un esfuerzo por acercar de manera subjetiva al alumno con las obras y corrientes citadas. De manera personal conozco este programa, ya que fue el que estudié en secundaria, pero en mi caso no pudimos cubrir todo el temario y ya no vimos las corrientes literarias del Romanticismo a la literatura contemporánea.³¹

1.8. Programa de estudios de 2006

Este programa se fundamenta en el desarrollo de las competencias comunicativas: “la capacidad de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito”. Las situaciones del contexto, a las cuales se busca vincular a los alumnos, se denominan “prácticas sociales del lenguaje del mundo contemporáneo” (SEP, 7). Se da un lugar preponderante a la interacción social y

³¹ No obstante mi experiencia, eso no quiere decir que el programa sea imposible de seguir. Conozco el caso de la profesora Laura Mera Rodríguez, de la escuela secundaria número 111 de Chalco, Estado de México, que sí seguía las corrientes poéticas con sus alumnos y, al final del curso, les proponía elaborar una antología con los poemas que más les agradaban. La antología ocupaba un cuaderno, pues eran muchos los poemas leídos.

En esa misma escuela se llevaban a cabo concursos de recitación de poemas (elegidos libremente por cada alumno y recitados ante toda la escuela, en la ceremonia de los lunes); así como la realización de programas de radio grabados en *casette*, por equipos, y escuchados durante la clase. También se escribían diarios grupales que contenían las experiencias de cada clase. Para esta profesora, el programa de 1993 es el que más le ha agradado.

al ejercicio real de estas prácticas, para lograr el desarrollo pleno de las competencias del lenguaje (7).

Las prácticas sociales del lenguaje que articulan el currículo se dividen en: prácticas de estudio, de literatura, de participación social y de reflexión sobre el lenguaje. Se sugiere que se trabaje colaborativamente, para diversificar “las posibilidades de interacción” y se introduce el trabajo por proyectos, para ofrecer “oportunidades de participación” en dichas prácticas sociales (8).

La práctica social de la reflexión sobre el lenguaje implica estudiar los géneros discursivos: organización gráfica, géneros y tipos de texto, así como “aspectos relacionados con los valores culturales” (SEP, 16). Respecto a la práctica social de la literatura, el enfoque es más abierto y flexible: “se busca fomentar una actitud más libre y creativa” (SEP, 17). No se propone un análisis mediado por la preceptiva literaria, ni por la secuencia histórica de los movimientos artísticos; se espera que los alumnos “descubran el poder creador de la palabra y experimenten el goce estético que la variedad de las formas y la ficción literaria pueden producir” (17). El seguimiento de algún movimiento literario conlleva “la posibilidad de comparar los patrones del lenguaje”, además de relacionarlo con otros históricamente (18).

Dentro del ámbito de la práctica social de la literatura, se desarrollan ejes como: “Leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios”, donde se proponen las actividades de compartir poemas de la lírica tradicional, en primer grado y la elaboración de una antología, en tercer grado (22). El eje temático “Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento”, dispone, en segundo grado, “[h]acer el seguimiento de una temática en textos literarios” y en tercer grado: “hacer el seguimiento de un periodo o movimiento poético” (22). Mientras que el eje temático: “Escribir textos con propósitos expresivos y estéticos” propone, en primer grado: “Escribir poemas tomando como referente los movimientos de vanguardia del siglo XX” (22).

Se espera que el docente planifique sus secuencias, que practique de manera cotidiana esas mismas prácticas sociales y las introduzca en el aula; es

decir, que comparta “con sus alumnos parte de su cotidianidad como lector y escritor (comentando lo que lee, recomendando la obra de algún poeta...)” (26).

Se indica que el docente debe orientar a los alumnos en la interpretación de las obras leídas, por medio del diálogo grupal con los alumnos, la discusión y la sugerencia de “diferentes maneras de abordar los textos” (26). Se subraya que no debe dar una única interpretación, sino que exprese su opinión, escuche la de los alumnos, les ayude a fundamentarlas y deje que ellos “decidan las que consideren válidas” (26).

Aprovecharemos que el programa describe las actividades que se deben realizar con los alumnos en cada secuencia, para ofrecer un breve resumen de las fichas relacionadas con poesía:

1. Primer grado, bloque 3: “Escribir poemas tomando como referente los movimientos de vanguardia”. En esta ficha, se propone que elijan un movimiento vanguardista originario, como futurismo, surrealismo, etc.; que seleccionen, lean y compartan poemas, identifiquen sus elementos formales y valoren el contexto en el que existieron. Además de leer y reflexionar, los alumnos deben escribir poemas y “desarrollar formas gráficas novedosas para crear caligramas, haikús, poesía concreta [...]” (51). La socialización de los productos escritos se realizará por medio de la elaboración de una antología, “periódico escolar” o carteles (51).

2. Primer grado, bloque 4: “Compartir poemas de la lírica tradicional”. Propone seleccionar “corridos, romances, coplas, canciones infantiles, calaveras, entre otros” para leer en voz alta. Como proyecto de escritura, se producirán poemas considerando las características formales de la lírica tradicional; su difusión puede ser en antología, periódico escolar o “lectura pública”, se involucran secuencias de escritura y lectura en voz alta (56).

3. Segundo grado, bloque 3: “Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento”. En esta ficha no se señala un género discursivo particular, como narración o poesía, simplemente se ejemplifican las temáticas posibles (“el amor, la muerte, la naturaleza, lo femenino, la lealtad, la honra, el futuro...”), con el objetivo de realizar una lectura

comparativa de los textos leídos. Posteriormente, se sugiere “[e]laborar un comentario literario para una publicación escolar” (80), la cual formará parte de la biblioteca escolar.

4. Tercer grado, bloque 1: “Hacer el seguimiento de un periodo o movimiento poético”. Esta ficha invita a elegir algún movimiento artístico, por ejemplo: “Romanticismo, Barroco, Modernismo o uno Contemporáneo y leer varios poemas del mismo” (98). El objetivo es realizar un análisis comparativo, estructural, retórico y temático de los textos leídos; el alumno observará la relación de esas variables “con los valores culturales del período” (98), los cuales se deben investigar en las fuentes impresas o electrónicas disponibles. La difusión de los hallazgos y análisis se realizará mediante la lectura pública de poemas o bien, la presentación de carteles “que ilustren sus interpretaciones y los efectos emotivos que les provocaron” (98).

5. Tercer grado, bloque 2: “Elaborar y prologar antologías” (104), se dirige hacia un proyecto que comienza con leer y reflexionar sobre textos que introducen antologías, novelas, etc., para después “[s]eleccionar textos literarios de un mismo género, siguiendo un criterio previamente definido” (104). En la ficha se otorga especial atención a la elaboración del prólogo y la conciencia del destinatario en su escritura; también, se puntualiza la reflexión del alumno en torno a los textos elegidos. La “versión final” de cada antología formará parte de la biblioteca del aula o escuela (SEP, 104).

1. 9. Programa de estudios actual (2011)

El programa de estudios de 2011 intenta mejorar el desarrollo curricular del programa anterior, a partir de los mismos fundamentos pedagógicos y didácticos; también, contiene los mismos propósitos de aprendizaje. Los contenidos continúan organizándose en ejes que conforman prácticas sociales del lenguaje, que pueden ser de estudio, de literatura o de participación social (desaparece la de “reflexión sobre el lenguaje”) (SEP, 2011, 24). Se subraya la importancia de trabajar estas

prácticas en secuencias de proyectos didácticos y se ofrecen las características de esta forma de trabajo (SEP, 2011, 26-27) y de las actividades permanentes (como el círculo de lectura) (27-29).

En la página 40 del programa, se establece que cada ficha de tema debe desarrollarse en forma de proyecto. Cada ficha describe el “tipo de texto” que se leerá, las competencias que se desarrollarán y los “aprendizajes esperados”; también, propone “temas de reflexión” con respecto al sistema de escritura y de la lengua, las propiedades textuales y el manejo de la información (40). Por último, indica los productos y las evidencias parciales (40).

En la ficha: “Leer y escribir poemas tomando como referente los movimientos de vanguardia”, están mejor explicados los elementos que conformarán la secuencia didáctica, así como las “[c]ompetencias que se favorecen”. Los aprendizajes esperados son: “conocer las características generales y algunos de los poetas más representativos”, analizar el lenguaje poético y los efectos de sus recursos sonoros y gráficos y emplear esos recursos “para plasmar estados de ánimo y sentimientos en la escritura de poemas” (51).

Los temas de reflexión que se proponen son la interpretación de los poemas y la valoración de los aportes de los movimientos de vanguardia a la poesía contemporánea. El producto final es el mismo: poemas de “características y estructura” vanguardista, escritos por los alumnos, que expondrán en carteles y leerán en público (51).

En la práctica social: “Conocer la lírica tradicional mexicana”, los contenidos de la ficha son los mismos que el programa de 2006, pero con una estructura más clara. Se añade la reflexión sobre la relación “que guarda [cada texto] con el contexto histórico y social” (54). La consigna de escritura es la “[s]elección de un tema de actualidad que se desarrollará en un texto” que corresponda a alguna forma poética tradicional. La manera de compartir “con la comunidad escolar” los textos escritos es libre (54).

En segundo grado no se plantean prácticas sociales que tengan que ver con la poesía, aunque sí prácticas de literatura narrativa y argumentativa; a saber: “analizar y comentar cuentos de la narrativa latinoamericana” (SEP, 63); “escribir

variantes de aspectos de un mismo cuento”(SEP, 66) y “elaborar ensayos literarios sobre temas de interés de la literatura”(SEP, 68).

En tercer grado, primer bloque, se expone la práctica: “Estudiar las manifestaciones poéticas de un movimiento literario”, en la que los estudiantes elegirán un movimiento literario para leer poemas, reconocerán “el contexto histórico y social” del movimiento elegido, así como “la función y características de las figuras retóricas en los poemas” de ese movimiento (81). El proyecto requiere analizar los poemas (sentimientos y valores) de manera articulada con la información sobre el contexto y el movimiento elegido; el producto final es la exposición de los análisis que escribieron, sin dar indicaciones sobre el modo de exponerlos (81).

En la ficha: “Elaborar y prologar antologías de textos literarios” se presenta el proyecto de elaborar una antología prologada, la cual formará parte del “acervo de la Biblioteca Escolar”. Se da mucha importancia a reflexionar sobre los prólogos como textos introductorios, más que a la selección de los textos literarios que conformarán la antología, igual que en el programa de 2006 (SEP, 2011, 84).

A este programa, en su versión electrónica, se anexa una “Guía para el maestro”, en donde postula los fundamentos educativos de la didáctica de la Lengua y la Literatura. En ella se explica que “[e]l lenguaje se adquiere en la interacción social” (134) y que el aprendizaje de las competencias comunicativas es motivado por la necesidad de comunicarse “en situaciones de la vida cotidiana” (134). El programa articula los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; por ejemplo: un contenido actitudinal hacia las manifestaciones poéticas es la “valoración de la riqueza lingüística y cultural de México” e Hispanoamérica (SEP, 2011, 138).

1.10. Perspectivas de la *Propuesta curricular del 2016* y del *Plan de estudios del 2017*

En 2016, la SEP dio a conocer los fundamentos de la educación básica, actualizados según la reforma educativa que propuso el gobierno del presidente

Enrique Peña Nieto y el secretario de educación, Aurelio Nuño. En este documento, se recogen los postulados del constructivismo y del aprendizaje cooperativo; también, se sintetizan las competencias que debe adquirir el alumnado. Se hace hincapié en el desarrollo necesario de las competencias sociales y comunicativas. Observamos que no se explica el trabajo por proyectos, lo cual es una carencia significativa, ya que el programa de español se desarrolla a través de proyectos.

La propuesta curricular de la SEP (2016), dentro del eje de la Práctica social de la literatura, indica la práctica social: “Leer, compartir, producir e interpretar canciones y poemas” durante toda la educación básica. En primer grado de secundaria, el proyecto nombra la ficha: “Leer poemas de la lírica tradicional (poesía popular). Crear diferentes tipos de textos (poemas, canciones, comentarios y reflexiones) vinculados con los textos trabajados”.

En segundo grado, el proyecto indica la ficha: “Leer poemas de diferentes épocas sobre una temática específica (amor, vida, muerte, guerra...)”, así como la producción textual similar a los textos leídos. Por último, en tercer grado: “Seleccionar un movimiento literario y leer y comentar poemas pertenecientes al mismo”, para crear “poemas, ensayos y comentarios” (SEP, 2016, 73). En las tres propuestas se observa la progresión que va de lo cercano, e incluso íntimo, para los alumnos, que es la lírica tradicional, hasta formas menos conocidas de poesía; los alumnos deben elegir aquella que les guste y, en tercer grado, profundizar en algún movimiento poético.

Hubo algunos cambios en el programa de estudios que la SEP propuso en 2017, respecto a los contenidos tentativos de la propuesta curricular. El programa de 2017 retoma la mayoría de las fichas temáticas del programa anterior, así como el trabajo por proyectos de cada una de ellas. Sin embargo, en su afán por acercar a los alumnos a las diversas situaciones comunicativas y a la lectura crítica, este programa incluye más proyectos que la propuesta curricular.

Por ejemplo, en primer grado se propone la ficha: “Lee y compara poemas de diferentes épocas sobre un tema específico (amor, vida, muerte, guerra...)”, la cual aparecía en segundo grado en la propuesta curricular. En este proyecto, el

alumno debe: 1) recrear el contexto cultural de los poemas; 2) argumentar “sobre la importancia del espacio en la creación de ambientes” de las descripciones; 3) comparar recursos literarios de diferentes épocas; 4) leer y comentar poemas de manera recurrente y 5) escribir “textos críticos” donde se relacionen otras asignaturas con la literatura³². Vemos que es imposible cubrir estos aprendizajes y competencias en un proyecto de 13 días, aproximadamente, pues hay 15 proyectos que los alumnos deben realizar durante el ciclo escolar.

En segundo grado, aparecen las siguientes fichas temáticas, relacionadas con nuestro tema: “Analiza críticamente el contenido de canciones de su interés” y “Crea textos poéticos que juegan con la forma gráfica de lo escrito”. Los aprendizajes esperados y las orientaciones didácticas en la primera ficha son acertados, pues las canciones son una forma muy cercana de poesía; además, la tarea de analizar figuras retóricas en las canciones favoritas de los alumnos puede resultarles más agradable.

La segunda ficha temática aborda la lectura de palíndromos, acrósticos y caligramas; sin embargo, no apuesta por la escritura de poemas para obtener aprendizajes, sino que el profesor debe evaluar la escritura de comentarios de los poemas leídos y “aprovechar la revisión de la escritura para evaluar la reflexión de los estudiantes sobre distintos aspectos del sistema de escritura, la ortografía y la puntuación”. Considero que es un retroceso del enfoque didáctico constructivista y de la metodología del trabajo por proyectos, que fundamentaban el programa de estudios del 2011; en este último, la escritura de poemas y su presentación intentaban constituirse como una práctica social; por lo tanto, eran el medio de evaluación y eje del proyecto.

En tercer grado registramos la ficha: “Selecciona uno o varios movimientos poéticos para leer y comentar poemas”. Del mismo modo, los aprendizajes que se espera obtener son muy extensos, pues se requiere: “identificar los recursos gráficos”, “contextualiza social y culturalmente los movimientos literarios analizados” y “explorar las influencias de dichos movimientos estéticos sobre

³² Consultado en la página <http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/sec-ae-lengua-materna-espanol1.html> en marzo de 2018.

generaciones posteriores” (SEP, 2017). La construcción de estos aprendizajes por parte de los alumnos requiere la lectura constante de poemas de diversos movimientos, así como pertenecientes a generaciones posteriores, con el fin de realizar una reflexión comparativa de los textos líricos leídos. Los productos que propone son textos críticos.

La ficha “Juega poéticamente con analogías, exageraciones, sinsentidos y otras transformaciones del significado” dispone que el alumnado analice juegos de palabras que se llevan a cabo en el lenguaje. El proyecto versará sobre la escritura de esos tropos (“paradojas, sinsentidos, exageraciones, antítesis, ironías, parodias”), además de “seleccionar y organizar textos en una antología”. Se señala que las antologías deben circular “entre los destinatarios para las que fueron planeadas”.

2. La poesía y su didáctica

2.1. La poesía en la escuela

La importancia de la poesía en la enseñanza secundaria es un tema que no se ha debatido suficientemente. Los especialistas afirman que este género literario es esencial para la educación de los jóvenes porque es breve, sintético y nos permite conocer y apreciar los sentimientos, los valores éticos y la belleza (UNESCO, 2005). La poesía se encuentra en todo lo que sentimos y apreciamos, pues un poema refiere a un aspecto concreto de la experiencia vital.

No obstante, en la práctica, la poesía no es muy valorada, se considera un contenido escolar prescindible. En los programas de secundaria, la poesía convive con otros géneros literarios (narraciones, obras dramáticas y ensayos) y con los géneros utilitarios del lenguaje (expositivo y argumentativo, en manifestaciones particulares como la carta, el texto informativo, etc.). Todos estos contenidos son, al parecer, más idóneos que la poesía para desarrollar las competencias comunicativas de los alumnos.

Por otra parte, la transición de un programa de literatura de índole cronológico a uno que propone la resolución de proyectos dentro del contexto del alumnado no se ha asimilado completamente por todos los docentes de educación básica. En el mejor de los casos, los docentes vinculan la experiencia obtenida con los Planes de estudio “tradicionalistas” o de enfoque cronológico (1993 y pasados) con las secuencias que se proponen en los nuevos planes de estudio (2006 y 2011). Para algunos profesores, el cambio ha sido perjudicial, pues consideran que los nuevos programas han restado conocimientos literarios valiosos. Esta percepción es opinión general de maestros y alumnos de generaciones pasadas.

El desconocimiento parcial de los planteamientos curriculares vigentes, así como de teorías y secuencias pedagógicas que apoyen la planificación del trabajo con los alumnos, impiden la intervención docente eficaz. Otro motivo de

interferencia entre las competencias que adquieren los alumnos y las labores del profesorado refiere a la interacción entre docente y educando: con frecuencia, los profesores manifiestan que los alumnos son cada vez menos entusiastas o, incluso, completamente apáticos.

Además de la habitual brecha generacional, existe otro motivo que separa los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos, de la forma de vida de los maestros: la incorporación de la tecnología en la vida diaria. Michel Serres, en *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo...*, plantea el significado y las causas de esta brecha. El autor sostiene que cada uno de nosotros ha asimilado los cambios de la revolución tecnológica e informática y se ha hecho partícipe de ellos; sin embargo, no hemos tomado plena conciencia de lo que esta revolución ha cambiado en nuestras vidas y en las de nuestros alumnos, que crecen sin saber que los medios de comunicación eran muy diferentes (27).

Por tal motivo, la ruptura generacional se hizo más profunda que las anteriores y nos ha imposibilitado comprender a nuestros estudiantes y viceversa. Pensamos que el alumnado no tiene ganas de aprender ni de estudiar porque no lo hace como nosotros lo hacíamos (Serres, 19).

Muchos profesores se esfuerzan por comprender a sus alumnos, su entorno y las nuevas posibilidades de aprendizaje e interacción que se abren con los cambios tecnológicos. Un ejemplo es el caso de los “memes”³³. Algunos docentes retomaron los formatos de estos mensajes para comunicar conocimientos a sus alumnos, e incluso, para que los alumnos construyeran esos conocimientos. Tal es el caso de una maestra colombiana que propuso a sus alumnos que hicieran memes de situaciones del libro *Cien años de soledad*, actividad que fortaleció la búsqueda de patrones en la historia ³⁴.

³³ Véase en artículo: “El significado cultural del meme se propaga con el relajo cibernético”, en la página: <http://www.jornada.unam.mx/2014/07/08/cultura/a07n1cul> . Consultado en mayo de 2017.

³⁴ Hay muchos artículos en internet al respecto, cito éste que contiene algunas fotos de los memes: <http://www.lacapital.com.ar/informacion-gral/una-profesora-le-dio-tarea-sus-alumnos-hacer-memes-cien-anos-soledad-n965442.html> . Consultado en mayo de 2017. Otra actividad nos fue encomendada por la maestra Gloria Estela Báez en la materia

Para Michel Serres, la tarea de los docentes es darle voz y poder a los jóvenes para reinventar su mundo. Este escritor estima que las nuevas maneras de relacionarse se diferencian de las pasadas en que son menos verticales, menos opresoras por lo que tienen de globalizantes y anónimas (96).

2.2. Características de la poesía

La poesía es importante por la sencilla razón de que es “una posibilidad expresiva más” (Cerrillo y Luján, 111). Para comprender mejor las características que definen a la poesía y cuáles son los valores estéticos, es necesario acercarnos a los conceptos de poesía, lo poético y el poema:

2.2.1. Lo poético

Lo poético es una cualidad de las cosas del mundo, en virtud de la cual éstas dotan de sentido a nuestra existencia. Octavio Paz, en *El arco y la lira*, explica la naturaleza simbiótica de la experiencia poética: “lo poético no es algo que está fuera, en el poema, ni dentro, en nosotros, sino algo que hacemos y que nos hace” (63); del mismo modo, acota que “lo poético no es algo dado [...] sino algo que el hombre hace y que, recíprocamente, hace al hombre” (62). Para este escritor, lo poético surge con la creación artística, en la cual: “las palabras mismas constituyen el núcleo de la experiencia” (58). Lo poético queda contenido en el poema y abre un sinfín de posibilidades de ser para los lectores (57).

Paz, Gorostiza y otros poetas entrevistados por la UNESCO³⁵, consideran que lo poético refiere a cosas del mundo a las que cada ser humano da un significado especial, porque le provocan un sentir único, que se puede expresar a

de Didáctica de la literatura: ilustrar un cuento de terror, asignado por ella, utilizando memes (2017).

³⁵ La UNESCO publicó, en 2005, un libro que reúne las encuestas de 52 poetas a quienes se les envió, vía correo electrónico, 5 preguntas que tenían que ver con la poesía y su enseñanza en el nivel secundario. Considero que es un libro muy revelador de la importancia que tiene la lectura y escritura de poemas en la escuela, pues son los poetas quienes se acercan a la poesía en su vida diaria y tratan de rescatar el valor que la enseñanza escolarizada le ha quitado a la comprensión de textos poéticos.

otros humanos por medio del arte: sea un poema, un relato, una película, una pieza musical o una pintura (Clancier, UNESCO, 21).

La peculiar manera de sentir las cosas de un individuo es lo que puede otorgarles calidad estética (“conciencia artística”). Sobre ello, Venturi afirma:

[L]a belleza de una puesta de sol no es sino la reacción imaginaria y sentimental de quien la contempla [...]. No hay diferencia entre una gloriosa puesta de sol y una humilde hoja. Ambas parecen objetos de belleza cuando alguien tiene cierto sentido artístico suficiente para representarla o describirla como belleza. (199)³⁶

La imaginación exaltada por algún hecho depende de las experiencias que hayamos vivido en el pasado (Venturi, 202). Es por ello que la contemplación estética difiere del conocimiento de la técnica y se acerca más a lo emocional, tiene un carácter psíquico y vivencial:

Nos comportamos estéticamente ante las cosas y ante sus formas cuando las contemplamos y vivimos sin buscar otra finalidad que lo que ellas puedan dar a nuestro sentimiento” (Kainz, 28-29).

2.2.2. La poesía

Revela Octavio Paz que escribir lo que tienen en común todos los poemas, es describir la poesía (3). La poesía se relaciona íntimamente con nuestras emociones y nuestra vida interior. El poeta, Al-Babtain, refiere que en su lengua, el árabe, “la palabra para poesía [...] deriva de la palabra *shu’r* que quiere decir <sensación> o <conciencia>” (UNESCO, 10).

Por otra parte, los filólogos Pedro C. Cerrillo y Luis Ángel Luján Atienza están de acuerdo con que la poesía es sensación: “una comprensión del mundo que no tiene más remedio que materializarse en la escritura, pero en ese tránsito pierde algo de su esencia” (19), debido a que las sensaciones y emociones son lo más difícil de expresarse con palabras; por esta razón, la poesía suele ser breve,

³⁶ Y a su vez, la belleza es algo que un individuo siente, antes de intentar razonarla (Borges, en “Conferencia sobre la poesía”, audio consultado en YouTube en marzo de 2018).

sintética y, sobretodo, está llena de “significados implícitos y sugeridos” que “el lector debe imaginar” (Cerrillo y Luján, 150).

2.2.3. El poema

El poema es expresión artística que se realiza por medio de palabras. Es una creación humana, por tanto, está dentro de la historia y la comunidad del poeta. El poeta usa el lenguaje de esa comunidad, un lenguaje que es palabras, narraciones y pasiones, por lo cual el poema revela las “tendencias más secretas y poderosas” de la sociedad (Paz, 14); la comunidad es el destinatario original del poema (Paz, 70-71).

Para el Nobel mexicano, el poema recrea un instante, determinada experiencia de lo poético, por lo cual el poema convierte todo rasgo histórico en tiempo arquetípico: siempre que un lector lee ese poema ese instante se repite (69-71). Como la historia y como el hombre mismo, el poema (producto del hombre) es inacabado. Necesita de un lector y de sus múltiples interpretaciones para completar su significado. El poeta mexicano explica que un poema retorna la pluralidad de significados propios de cada palabra; esa misma pluralidad permite la creación de imágenes y metáforas, las cuales retoman algunas cualidades de los objetos para describir una realidad nueva (37-39).

Por ello, el poema puede decir mucho más de lo que a simple vista dice. Para Octavio Paz, como para la pedagoga Silvia Seoane, la interpretación o comentario de un poema revela algo que no está en éste, sino que es una de sus diversas posibilidades. Un poema es “lo que oculta”; como explica nuestro poeta, “este sentido [que esconden las palabras] no es sino un esfuerzo para alcanzar algo que no puede ser alcanzado realmente por las palabras” (39) y revela que escribir poesía es: «entrar en la jaula de los pájaros sin ponerlos a cantar», según una metáfora oriental (39). Es el lector quien hará cantar a los pájaros³⁷.

³⁷ Páginas adelante, resumo la reflexión de Silvia Seoane, quien utiliza esta particularidad de los textos poéticos para orientar a los estudiantes de secundaria en la elaboración de comentarios audiovisuales y visuales de poemas.

Por su parte, José Gorostiza, el poeta de Contemporáneos³⁸, reflexiona sobre el vínculo entre el sentido de un poema y las experiencias previas del lector:

Bajo el conjuro poético, la palabra se transparenta y deja entrever, más allá de sus paredes adelgazadas, ya no lo que dice, sino lo que calla. Notamos que tiene puertas hacia los cuatro horizontes del entendimiento y que, entre palabra y palabra, hay corredores secretos y puentes levadizos. Transitamos entonces, dentro de nosotros mismos, hacia inmundos calabozos y elevadas aéreas galerías que no conocíamos en nuestro propio castillo.

2.2.4. Dimensiones del poema

Si regresamos a Octavio Paz, el lenguaje del poema tiene tres dimensiones: sonoridad/plasticidad, afectividad y significación (16). A continuación, describiré estas tres dimensiones, a partir, también, de las reflexiones de Pedro C. Cerrillo y Ángel Luján Atienza.

2.2.4.1. Sonoridad y plasticidad

El poema tiene su origen en los cantos rituales que usaban los grupos humanos para asegurar diversos acontecimientos: la lluvia, las estaciones, la cosecha, etc. El lenguaje poético, en su dimensión sonora (fonética) es onomatopéyico, porque repetía los sonidos de los acontecimientos que esperaba. El juego con los sonidos del poema revela una parte del significado del poema (conceptual y emotivo).

Por otra parte, el ritmo del poema es su estructura formal, conformada por la métrica, la rima, la estructura acentual y estrófica (Cerrillo y Luján, 147; Beristáin, 445). Revela Octavio Paz que la frase poética mantiene unidad con el ritmo, pues éste “no es medida, sino contenido cualitativo y concreto” (20). Para el poeta, el ritmo es parte constitutiva del ser humano y parte esencial de poema:

³⁸ Contemporáneos fue un grupo vanguardista mexicano, cuyos integrantes trabajaron en la Secretaría de Educación, cuando estaba a cargo de José Vasconcelos. Fue un grupo muy heterogéneo en el que participaron los poetas Xavier Villaurrutia, Carlos Pellicer, Bernardo Ortiz de Montellano, José Gorostiza, Gilberto Owen, Enrique González Rojo y Jorge Cuesta, el narrador Jaime Torres Bodet, entre otros (Véase página 102 de este documento. Martínez: 2005, 2000).

“Aquellos que dicen las palabras del poeta ya está diciéndolo el ritmo en que se apoyan esas palabras” (20).

Plantean Pedro Cerrillo y Ángel Luján que, al principio, no debemos forzarnos por “entender conceptualmente” el ritmo de un poema, sino que debemos “experimentar y vivir” ese ritmo, lo cual es posible cuando se le devuelve la dimensión sonora al poema, su oralidad originaria (147, 150).

Por otra parte, la dimensión plástica del poema, referida por Octavio Paz, puede referir también a la disposición de los versos en el espacio visual de la hoja de papel, la cual también le da significado conceptual, emotivo y rítmico al poema.

2.2.4.2. Afectividad

El poema “expresa una emoción” con respecto a una experiencia vital (Cerrillo y Luján, 20). Un poema no puede describir una realidad objetivamente, porque no es su objetivo dar cuenta de una nueva situación, sino hacerla vivir y revivir al lector, desde una nueva (o enriquecida) perspectiva; por ello, siempre está el elemento emotivo/afectivo que revela la “comprensión del mundo” del autor (Cerrillo y Luján, 19).

2.2.4.3. Significación

Como he acotado, la significación del poema se compone de sus cualidades sonoras/plásticas, emotivas y referenciales. El poema suele ser breve y sintético porque revela una determinada “experiencia poética”, la cual, para ser comprendida, debe dejar espacios para la libre interpretación, pues no es posible que dos personas experimenten de la misma manera el mundo. Estas características hacen que la lectura de textos poéticos no pueda ser “puramente lógica” sino “intuitiva”, pues las palabras y frases del discurso sugieren formas nuevas de vivir esa experiencia poética (Cerrillo y Luján, 149-150). De este modo, el significado cabal del poema lo otorga el lector con su contexto e historia, y es un

significado de orden subjetivo, intuitivo, sugerido por las palabras del poema (Cerrillo y Luján, 149-150).

2.3. Poesía y cultura

La concepción teórica del formalismo ruso revela que el lenguaje poético se opone al utilitarismo del lenguaje común, el cual es una herramienta para comunicarnos (Eagleton, 12-21). El filósofo Jean Paul Sartre y el poeta Octavio Paz retoman la idea de que el lenguaje poético se encarga de desautomatizar el lenguaje cotidiano y que, por lo tanto, tiene otro fin distinto que el utilitario: el de visibilizar su arbitrariedad y ambigüedad y de ofrecer belleza siendo sólo objeto, el cual sirve para conocernos y humanizarnos (Sartre, 314-320. Paz, 1972, 327).

Por otra parte, la teoría del “giro pragmático” del lenguaje indica que el lenguaje no sirve para nombrar cosas, sino que construye «nuestra relación con el mundo» (Lafont, citado por Aguilar, 13, 17), ya que constituye nuestro pensamiento. En la teoría hermenéutica de Gadamer (perteneciente también al “giro pragmático”), se define al lenguaje como: “aquella realidad en la que se expresa y habita el individuo” (Aguilar, 25).

Dado que el lenguaje desarrolla y estructura el pensamiento y la cultura (entramado de experiencias y convenciones, Aguilar, 50), se desprende la conclusión de que no hay conocimientos totalmente objetivos, sino que todos se fundan en supuestos teóricos que una cultura propone en determinado momento histórico (según su peculiar relación con el mundo, Aguilar, 52). Cada individuo construye su identidad y se relaciona con el mundo a partir del “entramado lingüístico y narrativo” del contexto (cultura), por lo cual el lenguaje también es límite “de nuestra concepción del mundo” (Aguilar, 67).

La condición subjetiva, arbitraria, limitada y colectiva del lenguaje (que es pensamiento y cultura) hace necesario ampliar con nuevas experiencias y concepciones la red cultural en la que nos desarrollamos -compuesta por lengua,

narración y símbolos³⁹. Este enriquecimiento se puede dar a partir del diálogo y la expresión de las experiencias particulares de cada individuo, así como a partir del comentario e interpretación de otras experiencias que los alumnos han leído y escuchado en narraciones o poemas (Chambers).

La poesía, como género literario, es considerada la base de la literatura: inició como rito, palabras mágicas que pronunciaba la comunidad para asegurar la continuidad de la vida tal y como la conocieron los hombres (Paz: 1969, 22). Después, las obras antiguas, fundadoras de cada civilización, fueron creadas en verso y transmitidas oralmente como parte de la tradición.

En su mayoría, estas obras épicas fueron composiciones narrativas que referían a mitos y héroes épicos, los cuales representaban los valores que esa sociedad consideraba fundamentales (González, 2016⁴⁰), tal es el caso de los cantos de Homero y de *El poema de Gilgamesh*⁴¹, por poner dos ejemplos. En las culturas orientales antiguas, otra rama de la poesía es aforística, mística y filosófica (religiosa); por ejemplo, los *Sutras* del *Rig Veda* o el *Bhagavad-Gita*, en la tradición hindú.

La poesía, en sus orígenes, es esencia de la cultura, tal como lo afirma el poeta africano Kanie Anoma:

Consideramos la poesía como el fundamento y síntesis de todos los géneros literarios, a partir de los cuales se comprende y profundiza lo esencial de la cultura [...]. Es absolutamente necesario estudiar y enseñar la poesía, que es un todo (UNESCO, 14).

³⁹ Aguilar Zúñiga retoma las ideas de Walter Benjamin acerca de que la trama cultural se compone de narraciones, pues son las que difunden las experiencias significativas de ese grupo cultural. Aquí incluyo a la poesía como parte de la trama cultural, pues los poemas son textos que difunden experiencias significativas para los autores y para los lectores. Retomando a Aguilar, la cultura y el mundo se leen y comprenden como un texto y, si los relatos (y poemas) que lo componen se empobrecen, también se debilita la capacidad de objetivar experiencias y de continuar con la red cultural y la lectura del mundo (46-48).

⁴⁰ Curso libre en línea: "Literatura y cultura tradicional de México", en la página: http://mx.mexicox.gob.mx/courses/course-v1:El_Colegio_de_Mexico+CMLT1X+2016_2/info Consultada en agosto de 2016.

⁴¹ Para una introducción a las literaturas antiguas orientales del género épico, consúltese la referida tesis de Fátima Moreno: *Las literaturas orientales: un enfoque con el ABP*, disponible en TESIUNAM.

Este poeta subraya la importancia de conocer la poesía tradicional en libros o, directamente, en los pueblos y comunidades (14).

2.4. La experiencia cotidiana y la poesía

El crítico Lionello Venturi expresa que: “la experiencia de la vida constituye la mejor escuela para la comprensión del arte”, contrario a lo que denomina “retórica histórica” (el arte que se comprende desde el punto de vista histórico). Así pues, las características físicas y técnicas de las obras son irrelevantes cuando se trata de valorar “su contribución humana a nuestra vida, su gestión a nuestras sensaciones, a nuestros sentimientos e imaginación” (Venturi, 201).

Para vincular experiencia cotidiana y poesía, la poeta irlandesa Eavan Boland opina que sería adecuado que los alumnos vivieran directamente algunas experiencias de los poemas leídos; por ejemplo, visitar los lugares a que hacen referencia, como un arroyo o una calle; o bien, leer poemas que se relacionen con un hecho de la comunidad (UNESCO, 18).

La brevedad del texto poético denota síntesis del lenguaje, capacidad de comprender y expresar lo esencial de las cosas, lo que ocasiona su trascendencia en la “unidad de percepción” que es el poema:

La poesía como toda expresión de la palabra [sic] debe ser comprensible, no para la razón sino para el sentimiento [...]. No es sólo lenguaje correcto. Es la combinación de palabras e ideas que trascienden en belleza [...] Por esto la sencillez de la expresión es el lenguaje más apropiado para transcribir la belleza que debe encerrar la poesía (UNESCO, 15).

Por otra parte, la lectura del poema en la actualidad es muy distinta de las interpretaciones de épocas pasadas; los poemas escritos en la época actual pueden tener más interpretaciones (Al-Hazmi, UNESCO, 12), debido a la diversidad con la que convivimos y la creciente libertad de expresión. Además, los poetas actuales critican y reformulan las normas de cada género discursivo; una de las consecuencias de ello es la entremezcla de géneros (Al-Hazmi, 12).

3. Estrategias para leer y escribir poesía en el aula

La comprensión del texto lírico es una actividad no exenta de complejidades, las cuales se acentúan cuando un profesor trata de leer poemas y construir su sentido en conjunto con un grupo de 40 a 60 alumnos. Además, los jóvenes no siempre están interesados en la poesía ni conocen lo que ésta puede ofrecerles. Algunos autores exponen que, debido a estas situaciones, la poesía no forma parte de los contenidos más recorridos por los docentes. Catalina Ramírez, docente de Costa Rica (2010) expone que la dinámica escolar para leer e interpretar la poesía “se limita a «medir versos, sacar métrica y figuras literarias»” (Gallardo, 2).

Los programas de estudio de la SEP plantean diferentes dinámicas de clase, basadas en el diálogo para la construcción del sentido de los poemas, así como la preparación de un producto final (escritura de poemas, elaboración de antologías, etc.). Aún con la guía proporcionada por los programas de estudios, continúa la interrogante: ¿cuál es la mejor manera de acercar a nuestros alumnos a la poesía, de manera que ese acercamiento sea exitoso y puedan desarrollar su comprensión lectora hasta niveles cada vez más complejos⁴²? Y ¿cómo sería el desarrollo de esos estadios de lectura?

Para los poetas encuestados por la UNESCO (casi los 44 poetas opinaron lo mismo), la manera más eficaz de comprender lo que significa la poesía en general y lo que puede significar un poema en particular, es escribiendo poemas. Lo ideal es que los alumnos aprendan a reconocer sus emociones y percepciones del mundo; después, que las escriban y se les pueda dar forma poética por medio de la construcción de imágenes y el encuentro constante con la poesía. Por ello,

⁴² El nivel más deseado de comprensión lectora en poesía sería la comprensión del sentido del poema, más cercana a la lectura global (y quizá hasta la lectura crítica) que a la lectura exhaustiva o detallada (Véase cap. 1). Una lectura exhaustiva o detallada daría lugar a un análisis de los recursos estilísticos del poema; pero una lectura más reflexiva atendería a las emociones provocadas por la lectura, se preguntaría por el sentido global del poema y podría intentar una articulación de los recursos estilísticos con el sentido profundo del poema.

describo algunas consideraciones acerca del acercamiento del profesor a la poesía y la forma de comunicar a sus alumnos el entusiasmo por su lectura.

Posteriormente, presentaré algunas actividades concretas relativas a la lectura y escritura de poemas, con el fin de que los alumnos se acerquen a ella de manera plenamente participativa. Estas actividades las sintetice de las opiniones de los poetas encuestados por la UNESCO, así como de docentes especializados en el tema y de la experiencia escolar propia.

3.1. Actividades para el profesor

3.1.1. Entusiasmarse por la poesía

Es una cláusula conocida que si los docentes no se sienten entusiasmados por el contenido que han de enseñar, no transmitirán a sus alumnos emociones positivas relacionadas con ese conocimiento. Es por ello que todo profesor de español y literatura debe esforzarse por llegar a un conocimiento cada vez más emocional y profundo de la poesía.

3.1.2. Elegir poemas que les han agradado a ellos mismos

Los poemas elegidos según el gusto del docente podrían comprenderse y enseñarse mejor por el docente mismo; sin embargo, podría resultar menos interesante para los estudiantes, pues no son poemas elegidos desde su visión del mundo. No obstante, es un buen comienzo para adentrarse al mundo de la poesía y compartir los hallazgos con los alumnos.

El poeta peruano Pablo Guevara Miraval (UNESCO) piensa que los profesores deben tener antologías hechas por ellos mismos, organizadas de distintas maneras: por tema, por emociones, por corrientes artísticas, de objetos concretos, etc.

3.1.3. Elegir poemas pensando en los gustos, intereses y preocupaciones emocionales de los alumnos.

Los docentes pueden conocer a sus alumnos e, incluso, tratar de ponerse en su lugar (en su contexto), con la finalidad de ofrecerles la guía que necesitan para aprender. Si elegimos poemas que se acerquen a sus gustos, necesidades y preocupaciones, los alumnos querrán profundizar en ellos y construir su sentido, así como leer poemas similares.

El fundamento constructivista de esta afirmación radica en que poemas de experiencias cercanas a los alumnos activarán más conocimientos previos, además de que propiciarán mayor motivación. La lectura del texto poético es una práctica comunicativa y, como toda comunicación, su éxito dependerá de “si se construye a partir del capital comunicativo” de los alumnos “y si se tiene en cuenta lo que en cada momento son capaces de hacer, decir y entender” (Lomas, 1994, 2), así como de sus experiencias presentes y pasadas.

El poeta Paolo Gentiluomo expresa que la poesía que más puede interesar a los jóvenes es la que más inquietudes revela, por ello recomienda seleccionar poesías lúdicas o cómicas, poesías que tengan muchas <malas palabras>, poesías sobre la sexualidad, mejor dicho, un repertorio que, por tradición, no concuerda con la idea de la poesía que se transmite en la escuela (Gentiluomo, UNESCO, 25-26).

Por otra parte, se debe buscar que los poemas elegidos tengan afinidades con la cultura a la que pertenecen los alumnos, que se acerquen a:

sus historias o anti-historias. No se debería enseñar (poesía) como un canon opresivo de grandes declaraciones, sino como algo en que pueden participar y que incluso se pueden apropiarse (Boland, UNESCO, 17).

Además de leer en clase poemas que sean del agrado inmediato de los alumnos, podrá haber una evolución en los poemas recopilados, desde los sentimientos y situaciones más cercanos y conocidos, hasta “expresar y comprender asuntos que por razones temáticas o afectivas son difíciles”, lejanos o desconocidos (Azeze, UNESCO, 16).

Pedro C. Cerrillo y Ángel Luján recomiendan a los docentes que lean con sus alumnos poemas populares o conocidos por la comunidad en la cual crecieron (en su mayoría, textos de transmisión oral); después, lean textos escritos por los mismos alumnos (cuyas experiencias y visión del mundo son similares). Estos autores revelan la posibilidad de acercarse a la literatura infantil y juvenil para presentar textos literarios de una perspectiva más cercana a los alumnos; después, se podrá leer con mayor interés textos de la literatura universal. La secuencia que organizaron estos especialistas propone leer con los alumnos nanas o canciones de cuna (113).

Con respecto al corpus de lectura escolar convergen algunas interrogantes: ¿es realmente necesario que los alumnos conozcan a autores de épocas pasadas, cuya poesía, por lo menos en su formación inicial, no les dice mucho (o nada)? ¿Qué tan adecuado es leer poemas de autores que para los alumnos son conocidos, pero que a los maestros no nos conmueven tanto?

Los especialistas Josep Ballester Roca y Noelia Ibarra Rius reflexionan sobre: “¿Qué obras deben incluirse en la formación de los lectores del siglo XXI?” (13) y “¿Qué significa el canon literario en el contexto educativo?” (*Ibidem*). Ellos indican que el canon es un grupo de textos que “perfila de manera clave la formación esencial de un lector competente” (13).

Como he citado antes, un lector competente de literatura tiene los “conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria” (Lomas, 2006, 27). Por otra parte, un lector competente de poesía es capaz de lograr emocionarse ante la realidad del poema: ante sus posibles significados y ante su totalidad rítmica-musical.

Los autores señalan que el canon en la escuela debe ser un “corpus dinámico, revisable y adaptable, siempre adecuado a los intereses de los destinatarios” (13). Entre las obras que podrían incluirse están los textos “canónicos” o “clásicos” (desde el punto de vista académico y editorial), así como obras de autores recientes, no tan conocidos o marginales (incluso poemas de algún miembro de la comunidad escolar). Plantean que el corpus debe ser “amplio y diverso”; además, que la lectura y diálogo colectivo de textos “clásicos” confiere

a los lectores un sentido de pertenencia a una colectividad (su historia), así como introduce la participación de los lectores en un marco más amplio que el escolar (14).

3.1.4. Elegir poemas cortos, que contengan palabras y frases cotidianas, con una sintaxis sencilla.

Para acercar los alumnos al lenguaje poético, se puede comenzar con canciones de rap, rock u otros géneros que agraden a nuestros alumnos (Bombini, 5)⁴³. Después, se sugiere elegir poemas que tengan frases aforísticas o que sintetizen muy bien una sensación o sentimiento; por ejemplo, los poemas en verso o en prosa de Jaime Sabines o Mario Benedetti. Hay otros poetas como Nicanor Parra, que utilizan frases cotidianas en tono conversacional y humorístico, lo cual hace que la lectura de sus poemas sea amena y fácil.

3.1.5. Acercamiento a la poesía popular (aforismos, canciones de cuna, rondas infantiles, coros, cantos folclóricos, cuentos en verso, canciones de ceremonias tradicionales, etc.)

Desde nuestro nacimiento, tenemos contacto con la poesía popular, gracias al arrullo materno; de igual forma, durante la niñez es imposible sustraerse de las rondas infantiles y otras canciones que usan para jugar⁴⁴. Así que la poesía tradicional y popular es un valioso conocimiento previo en el que se debe profundizar.

⁴³ En la Colección Material de lectura, Serie Poesía moderna (UNAM), hay decenas de pequeñas antologías de poesía de distintos autores, así como antologías en torno a distintos temas, como las 3 antologías tituladas: *La poesía en el rock*, que contienen letras de canciones de rock y blues. Algunas antologías se pueden descargar en versión PDF en la siguiente página: <http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/poesia-moderna?start=12> .

⁴⁴ Además de las rondas infantiles “tradicionales”, como la de “Jugaremos en el bosque” y “A la víbora de la mar”, surgieron en el ámbito urbano y rural diferentes cantos, como “En el mercado de la Bomba” o “Cuando era Beibi”, cuya riqueza pasa desapercibida porque son de creación reciente (apenas unas décadas), pero que se han transmitido de generación en generación (para dar un ejemplo personal: la hija de una amiga sabe las mismas canciones que mi amiga y yo cantábamos de niñas, con muy pocas variantes; cabe decir que hay 20 años de diferencia entre esos mismos cantos, y que los cantos no son aún tan conocidos como para aparecer en las antologías de lírica popular).

El docente puede estimular a sus alumnos para que recopilen la poesía popular de su propia comunidad (UNESCO, 14, 20): parientes cercanos y lejanos, bibliotecas municipales, la radio y su propia experiencia, son valiosas fuentes⁴⁵. Vale la pena preguntar a parientes de mayor edad y explorar en nuestra memoria infantil para encontrar la literatura popular que ha enriquecido nuestro desarrollo personal (Aguilar, 47).

Otro género poético tradicional, particular de México, es el corrido. Expongo el ejemplo del profesor Emanuel Ernesto Castañeda Vélez, quien vinculó la poesía con un género que a sus alumnos les llamaba la atención: el narco-corrido⁴⁶. Los alumnos pueden analizar y comparar su estructura métrica (componer corridos sólo por “el oído”, sin contar las sílabas); pueden descubrir la métrica de su antecedente, el romance; pueden analizar su estructura narrativa, la descripción y tipología de sus personajes (héroes, villanos, etc.).

La poesía, antigua y moderna, de los distintos pueblos indígenas también debe enriquecer el conocimiento de lo poético en los alumnos. El referente que establecía el programa de Español de 3° grado, en 1994, era Nezahualcóyotl: sus poemas acerca de la brevedad de la vida. Sin embargo, hay muchos otros pueblos que poseen canciones y poemas de todos los temas: muerte, amor, siembra, humor, rituales, identidad comunitaria, etc. Cada canción refleja la visión del mundo de cada pueblo.

3.1.6. Vincular los poemas con otras manifestaciones artísticas (pintura, música, videos, etc.) de diferentes épocas.

Otras manifestaciones artísticas pueden ser de gran ayuda para la comprensión de un poema, se pueden utilizar para ilustrar el tema que trata, el tono en que se

⁴⁵ Incluso el albur, género discursivo popular mexicano, podría incluirse para analizar algunas figuras retóricas; así mismo, para realizar una lectura de sus connotaciones sociales y psicológicas (lectura crítica). El albur, como menciona Alfonso Hernández: “vuelve poético lo prosaico”, aunque debe planificarse muy bien la presentación y justificación de estos contenidos a los alumnos y padres de familia (<https://www.inba.gob.mx/prensa/1698/bol-119-iniciar-aacute-diplomado-en-albures-finos-en-la-galer-iacutea-jos-eacute-mar-iacutea-velasco> consultado en marzo de 2018).

⁴⁶ Sus propuestas de clases se encuentran en su tesis de maestría, titulada “Un acercamiento a la didáctica de la poesía lírica en el nivel medio superior” (2012).

escribió, las imágenes que nos evoca, etc., o bien, el docente puede buscar un diálogo entre el poema y otras manifestaciones artísticas de la misma época. Estas formas de arte son un buen recurso para el aprendizaje de una corriente literaria desde distintas perspectivas; además, pueden tener mayor impronta en la memoria de los alumnos.

Por otra parte, cabe resaltar el estrecho vínculo que tienen la música y la poesía, pues el significado de la poesía se compone, en parte, de elementos sonoros y rítmicos. Por ello, es necesario rescatar la lectura oral del poema, como revelan Cerrillo y Luján:

el poema no puede ser leído solo como portador de unos contenidos, sino que debe ser leído también en su ritmo, es decir, en su construcción formal (147).

Dado este vínculo, muchos poemas han sido musicalizados y otros tienen potencial para musicalizarse, ello puede constituir material de apoyo y actividades válidas para las secuencias de lectura e interpretación de poemas (Cerrillo y Luján, 125-127⁴⁷).

En el replanteamiento curricular que realizó la SEP en 2018, determinó que habría materias llamadas de “Autonomía curricular”, que cada escuela debe elegir en función de las necesidades de su alumnado. Estas materias se trabajan en forma de proyectos⁴⁸, entre los cuales destaco el de “Tertulias literarias dialógicas”, no sólo por su pertinente descripción, sino por la posibilidad que sugiere de ampliar la tertulia literaria a la recepción y debate grupal de otras manifestaciones artísticas. El documento hace una lista de obras musicales para que los alumnos puedan profundizar en ellas. También ofrece una amplia lista de obras visuales, agrupadas en: pintura, escultura, arquitectura y artes escénicas (28-30).

⁴⁷Estos especialistas dan una lista exhaustiva de los cantantes y músicos que han realizado interpretaciones musicales de diversos poemas de la literatura hispánica. Tales canciones pueden encontrarse fácilmente en YouTube.

⁴⁸ Se dividen en: Proyectos para ampliar la formación académica, Proyectos para potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes, Contenidos regionales y Proyectos de impacto social. Cada rubro tiene una amplia gama de cursos que ayudarán a los alumnos de secundaria a desarrollar habilidades y conocimientos en un área particular. Pueden consultarse todos los manuales de estos cursos en la página: <http://autonomiacurricular-2018-2019ciudaddemexico.mx/proyectos.php?nivel=Secundaria>

3.1.7. Utilizar recursos audiovisuales para leer y compartir poemas

Internet se ha convertido en una herramienta que tiene mucho que ofrecer a la educación y la difusión cultural. Un ejemplo de ello es la amplia gama de plataformas donde se imparten cursos “en línea”, de cualquier área del conocimiento. También, la enorme cantidad de información sobre un tema determinado, dispuesta de muchas formas diferentes. Por si fuera poco, existe la posibilidad de realizar nuestros propios materiales para difundir el conocimiento y nuestro corpus literario.

El docente puede buscar o realizar un *podcast* (recitación del poema con música y efectos), videopoema (poema ilustrado con fotografías, secuencias de video y música), musicalizaciones de determinados poemas (YouTube y otras plataformas como iVoox, SoundCloud y Vimeo ofrecen un catálogo inagotable de música, cápsulas radiofónicas, *podcast* y recitaciones), programas de radio; así mismo, puede presentar el poema escrito en forma de mapa mental de Prezzi, de infografía, cartel o simplemente jugar con las tipografías, los colores, el espacio y la posibilidad de insertar fotografías, pinturas e imágenes para ilustrar el poema.

Bárbara Oakland, en una entrevista con la Guadalupe Vadillo (2015), revela que, en su experiencia, los alumnos aprenden mejor cuando estudian con herramientas audiovisuales, desde sus casas, ya que éstos se presentan de manera concisa, breve y dinámica (obligan al profesor a ser sintético, a elegir bien el modo de presentar los contenidos). Además, pueden repetir la información las veces que sea necesario y están dispuestos para aprender desde un lugar tranquilo, cómodo y en un horario conveniente para ellos (154-155).

3.1.8. Escribir poemas

Hemos considerado la importancia de que los alumnos expresen sus sentires por escrito y redacten poemas. Es importante que los alumnos encuentren la poesía en sus propias experiencias. Por otra parte, crear poemas utilizando consignas dadas por el profesor puede resultar más fácil y ameno que escribir sin una meta fija (Alvarado, 64-65). Para el docente, también sería beneficioso escribir sus

pensamientos, así como tratar de probar, en sí mismo, la eficacia de las consignas que expondrá a sus alumnos.

4.2. Actividades para los alumnos

A continuación, presento algunas actividades recomendadas, relacionadas con la recepción y escritura de poesía en la escolaridad secundaria:

4.2.1. Propiciar un ambiente cálido, de respeto entre todos los integrantes.

Cuando se lee o escribe un poema, tiene lugar un proceso de “desnudamiento” del lector o del autor, éste puede ser “ideológico, emocional o vivencial” (Cerrillo y Luján, 149). Por ello, es sumamente importante que los alumnos sientan confianza para hablar de “sentimientos y cuestiones personales” sin ser criticados por ello (Al-Babtain, UNESCO, 10). El profesor debe evitar que los alumnos se sientan forzados a comentar algo.

4.2.2. Platicar acerca de un poema tras la elección de algunos de sus versos.

El poema, por ser tan breve, contiene “significados implícitos y sugeridos [...] que el lector debe imaginar” (Cerrillo y Luján, 150). Por ello, Pedro C. Cerrillo y Ángel Luján señalan que

existe otra manera de «comprender», y por tanto de «significar», que no es la puramente conceptual, lógica o racional, [...] la poesía se comprende porque se asumen intuitivamente las sugerencias que nos provoca, aunque literalmente el texto no llegue a estar claro del todo en el plano conceptual (149).

La naturaleza subjetiva del texto poético, que condiciona su recepción al plano subjetivo, libera a los alumnos del pensamiento de que los poemas son textos difíciles de explicar, de comprender. Por ello, los autores proponen preguntar a los alumnos: “¿qué os sugiere el poema?, o ¿qué tipo de sensaciones os causa?”, en vez de las preguntas: “¿qué dice el poema” o “¿de qué trata el poema?” (Cerrillo y Luján, 150-151).

Silvia Seoane propone la actividad de “recorte de versos”, en la cual cada alumno “debe releer [el poema] en silencio y elegir uno o dos versos (por disgusto,

extrañeza, reminiscencia, etcétera) para compartir” al grupo (29). Esta estrategia toma en cuenta las cualidades sugerentes de las palabras, frases y elementos sonoros/rítmicos del poema. Refiere Seoane que esta estrategia de comprensión colectiva le ha sido muy eficaz, pues:

Partir de un verso, permite, frente a la totalidad desconcertante [del poema], empezar un cuerpo a cuerpo con el texto, abrir una de las mil puertas⁴⁹, ayudar a que cada uno entre por una que traiga un recuerdo, una que llame la atención por su forma, una que no se deje abrir tan fácilmente [...]. “[E]n la confrontación de los motivos de la elección y las interpretaciones, el poema se va restituyendo y abriendo. Del fragmento a una totalidad posible” (30).

Esta autora subraya que no importa con qué finalidad las personas hacemos nuestros determinados versos, simplemente los elegimos porque nos son necesarios para otorgar significado a algunas experiencias (30).

4.2.3. Estimular la expresión individual de los alumnos.

Rocío Silva Santisteban propone que cada alumno escriba en un

“cuaderno de pensamientos” en el cual apunten todo lo que se les ocurre, copien canciones, poemas, frases ingeniosas, chistes y escriban todo lo que quieran, dibujen, interpreten. Este cuaderno puede ser evaluado al final del año (por supuesto que la evaluación tendrá que ser heterodoxa) (UNESCO, 45).

Desde siempre, muchos jóvenes se han adueñado de un cuaderno personal para recopilar aspectos de su identidad; por lo tanto, un proyecto a largo plazo de este tipo podría tener una buena aceptación del grupo y ayudar a que los alumnos se conozcan a sí mismos, se autoafirmen y conozcan a sus compañeros, además de enriquecerse con los gustos y creaciones de sus amigos. El que incorporen los poemas vistos en clase será decisión de cada alumno, e indicará qué tanto les gustan los poemas sugeridos por los profesores.

⁴⁹ Se refiere a un fragmento del poema “Arte poética”, de Vicente Huidobro, poema con el que comenzó una clase de poesía para mujeres adultas. Los versos dicen: “Que el verso sea como una llave / que abra mil puertas” (En Seoane, 30).

4.2.4. Vivir experiencias nuevas con el lenguaje y las cosas.

Al inicio de la educación secundaria, los alumnos no tienen mucha conciencia del lenguaje poético. Es más fácil identificar que los poemas tienen rima, ritmo y versos, que definir la esencia de la metáfora y de las imágenes poéticas. Una manera de comprender los mecanismos del lenguaje poético es tomar conciencia de que las metáforas forman parte del lenguaje cotidiano, que los alumnos necesitan utilizarlas porque las palabras, por sí mismas, nunca serán suficientes para nombrar todo lo que el ser humano ve y siente. El poeta etíope Fékadé Azeze recomienda “compilar esas imágenes y citarlas como ejemplo para ilustrar cómo se usan en la vida diaria” (UNESCO, 16)⁵⁰.

En el siguiente paso, se puede mostrar metáforas más cercanas a la poesía, cuyos referentes pertenezcan al “entorno inmediato” del alumno (UNESCO, 20). El poeta Anoma-Kanie recomienda el ejercicio de

hacer que otros imaginen lo que se quiere expresar sin decirlo de manera franca y directa. Ejemplo: Está amaneciendo: esto es prosa. Hay que decir, por ejemplo: La noche se retira y la luz trae el día: ¡Poesía! (UNESCO, 14).

La experiencia cotidiana puede ser punto de partida para crear conciencia poética o bien, puede buscarse después de leer un poema. Para Paolo Gentiluomo, “[l]a poesía será siempre un punto de vista y, en este caso, debe confrontarse incluso con hechos exteriores” (UNESCO, 26). La confrontación de los poemas con el punto de vista de los alumnos debe ser sistemática y es natural que no siempre produzca los resultados deseados: “algunos los disfrutarán, mientras que a otros no les dirá nada” (UNESCO, 26).

El poeta Jean Blot aconseja que los alumnos miren con atención las cosas que los rodean: “un árbol, una nube” (UNESCO, 17). Las posibilidades son las siguientes:

⁵⁰ Confróntese con el libro *Metáforas de la vida cotidiana*, de George Lakoff y Mark Johnson, en el cual los autores señalan y clasifican las metáforas que usamos en la vida cotidiana y que tienen fundamento en nuestra cultura. Se puede consultar en la página: <https://linguisticaydiscursividadsocialunr.files.wordpress.com/2015/04/lakoff-y-johnson-metc3adforas-de-la-vida-cotidiana.pdf> .

A) Asociar a un objeto, lugar o situación, una experiencia personal que les haya causado alguna emoción (alegría, enojo, preocupación, añoranza o tristeza).

B) Relacionar, con el objeto elegido, algún cuento, mito o canción.

C) La asociación puede ser con algún dato científico (el conocimiento científico también puede ser poético, sobre todo cuando el fenómeno es curioso y especial para quien lo conoce).

D) Realizar una investigación de la simbología del objeto. Por ejemplo: Partiendo de un poema sobre un árbol, los alumnos buscarán un árbol cercano a su casa, que tenga algún símbolo para la comunidad⁵¹. Si, en el caso personal, elijo al ahuehuate, conoceré qué lo hace ser un árbol especial⁵², un poco de su historia prehispánica⁵³, su simbolismo primario⁵⁴, sin olvidar su sentido actual, que es ser punto de reunión comunitaria, familiar, motivo de orgullo por su antigüedad y relación con las culturas prehispánicas.

Para relacionar estas dinámicas con la poesía, se puede estimular la composición de un poema, o bien, que el poema sea punto de partida para la reflexión del tema elegido.

4.2.5. Estimular la creación colectiva e individual mediante las siguientes consignas:

A continuación, expongo algunas consignas (la mayoría de ellas, vanguardistas) que podrían ser útiles para escribir textos de intención poética, por equipos e individualmente. La finalidad de estas consignas es conseguir un acercamiento al lenguaje poético.

⁵¹ Como el poema “A la izquierda del roble”, de Mario Benedetti, cuya historia se desarrolla en un jardín botánico; una dinámica sobre este poema puede integrar conocimientos de las plantas, así como la visita a jardines botánicos y parques ecológicos.

⁵² Es un árbol que necesita mucha agua, por lo cual, crece donde hay manantiales o ríos; además, hunde sus raíces hasta el fondo, en los mantos acuíferos, para tomar agua, de ahí su grandeza y gran follaje.

⁵³ Las fuentes de internet decían que Nezahualcóyotl plantó algunos en Chapultepec, los cuales aún siguen con vida; también, que los migrantes aztecas que llegaron a Azcapotzalco los iban plantando a su paso, para simbolizar el designio de los diferentes jefes.

⁵⁴ Representa la autoridad y sabiduría del jefe de la comunidad.

4.2.5.1. Consignas grupales

A) Cadáver Exquisito

Es un método surrealista de composición colectiva de poemas. Yaki Setton narra que el nombre de este juego se debe a que, la primera vez que lo jugaron, obtuvieron el poema: «El cadáver-exquisito-beberá-el vino nuevo» (Setton, 49). Este autor menciona que el juego puede usarse para realizar dibujos. Para este juego-actividad se recomienda doblar una hoja de papel en tiras; el primer alumno escribe una frase, el segundo alumno escribe otra, sin mirar la frase anterior, y así sucesivamente, hasta tener un poema de 15 versos (UNESCO, 45).

Una variante consiste en que cada alumno puede ver la última palabra de la frase anterior (Setton, 49). También, se puede indicar que el primer alumno escriba un sustantivo; el segundo, un adjetivo; el tercer alumno, un verbo, etc. (Pérez Tejada, 12).

B) Diálogo surrealista

Dos o más compañeros se reúnen para hacer preguntas y responderlas (Aguilar, 132; Setton, 50); Yaki Setton lo describe así:

Un jugador escribe su pregunta en un papel, sin mostrarla, mientras que el otro escribe una respuesta, ignorando la pregunta. Luego se enfrentan y el primero lee su pregunta ante lo cual el segundo le contesta con seguridad como si conociera la pregunta (50).

Este juego surrealista refiere a que el pensamiento es dialógico, pues muchas veces pareciera haber pensamientos independientes en nuestra mente (Setton, 50). El surrealismo buscaba la libertad del ser humano, de su pensamiento, de su lenguaje; por lo tanto, los métodos surrealistas son excelente opción para “ayudar a una mayor espontaneidad en la escritura de poemas”, así como para descubrir “la posibilidad de juego que posee el lenguaje” (Setton, 47, 48). El surrealismo planteó un arte liberador para recuperar la esencia del poema: el juego y el descubrimiento “infantil” del mundo. (Setton, 48-49).

C) Escritura automática

Consiste en escribir todo lo que se nos ocurra, sin pensarlo y sin preocuparse por los signos de puntuación, que interrumpen el fluir del pensamiento (Aguilar, 131)⁵⁵. La secuencia que propone Pérez Tejada es muy útil para iniciar a los estudiantes en este procedimiento. El autor propone que el profesor lea un poema y cada alumno escriba los recuerdos que le sugieran las palabras del poema.

A continuación, cada alumno lee su escrito y el moderador pregunta por qué cada quien escribió diferentes cosas si el poema era el mismo; si todos comprendieron el poema, a pesar de sus diferentes escritos y si ello sucede con todo tipo de textos. El autor sugiere que el maestro lea el poema despacio para que los alumnos puedan escribir sin prisas (Pérez Tejada, 20-21).

D) Escribir poemas colectivos acerca de un acontecimiento o situación particulares

Los textos pueden realizarse a partir de los acontecimientos de la comunidad (escribir corridos, por ejemplo) (UNESCO, 18). También, se pueden tratar temas desde un punto de vista humorístico: parodiar situaciones, acontecimientos célebres, personajes (como hacen las calaveritas) e historias (como los cuentos en verso del narrador y autor de cuentos infantiles, Roald Dahl)⁵⁶.

⁵⁵La escritura automática tiene su origen en la psicología, su finalidad era descubrir las relaciones de palabras que hacía el subconsciente de manera libre. El grupo surrealista, liderado por André Bretón, retomó este procedimiento con el fin de asegurar una <continuidad absoluta del fluir>, para que nuestro ser fuera como una < cuerda vibrante sin nudos > (Bretón, en Aguilar, 131).

El artículo “¡Quiero escribir! 10 juegos de escritura para niños y jóvenes de cualquier planeta”, agrega al juego de la escritura automática la consigna de que sea por un tiempo determinado (por intervalos de cada 30 segundos; durante media hora o más; etc). Otras variantes pueden ser: mientras se escucha música a todo volumen, mientras se es regañado por un familiar, poner el despertador en la noche y escribir cuando suene, etc. Consultado en la página <https://linternasybosques.wordpress.com/2017/04/19/quiero-escribir-10-juegos-de-escritura-para-ninos-y-jovenes-de-cualquier-planeta/> .

⁵⁶ Se trata de los *Cuentos en verso para niños perversos*, los cuales relatan, desde una perspectiva satírica, cuentos tradicionales como “La Cenicienta” o “Caperucita roja”. Pueden leerse algunos en el libro de texto *Español 1. Volumen 1. Telesecundaria*, disponible en PDF en la página de Programas de estudio de la SEP.

Por otra parte, el rap es un género altamente rítmico que con sus “improvisaciones y juegos interactivos [...] fomentan la competencia oral y los conocimientos mnemotécnicos” (Ford, UNESCO, 23)⁵⁷. Otro procedimiento colectivo consiste en escribir poemas individualmente pero con un vocabulario acordado en grupo (Tonella, UNESCO, 18).

4.2.5.2. Consignas individuales

Existen muchas consignas para escribir. Un autor, tallerista o docente crea consignas a partir de experiencias que ha tenido con la lectura de poemas, el descubrimiento de la técnica de un escritor y, claro está, la búsqueda de soluciones creativas para crear y recrear textos. Un compilado de consignas lo podemos encontrar en *El libro de GRAFEIN. Teoría y práctica de un taller de escritura*, que contiene 80 consignas de escritura de textos poéticos y narrativos. A continuación, describiré unas pocas consignas que retomo de los poetas entrevistados por la UNESCO, Mónica Bibbó y Silvia Seoane.

Una vez que los estudiantes se sientan en confianza con el ambiente lúdico que envuelve la creación poética, podrán componer imágenes poéticas. Pueden, por ejemplo, construir versos a partir de preguntas realizadas por el profesor o por ellos mismos. El poeta Paul Dutton sugiere el método de buscar “imágenes propias”, que describan poéticamente a cada alumno, por ejemplo: “¿quién es usted? Soy un pájaro loco. ¿quién es usted?: Fuego negro” (UNESCO, 48).

Otro ejemplo de juego de preguntas es la antología del poeta Pablo Neruda: *El libro de las preguntas*. En este libro, Neruda se cuestiona acerca de las cosas del mundo: la naturaleza, la escuela, las personas, etc.; el poeta explora dichos referentes de manera lúdica. Los alumnos pueden explorar estas preguntas o recordar lo que pensaban cuando eran niños y tenían dudas acerca de cómo funcionaba el mundo. Transcribo una estrofa:

¿Qué cosa irrita a los volcanes

⁵⁷ Son numerosas las canciones que tratan temas académicos, como recurso de aprendizaje y mnemotecnia, a la vez que ayudan a los alumnos a sentirse relajados ante el estudio. Por otra parte, el rap puede hablar de cualquier tema: político, familiar, amoroso, etc.

que escupen fuego, frío y furia?
¿Por qué Cristóbal Colón
no pudo descubrir a España?
¿Cuántas preguntas tiene un gato?
¿Las lágrimas que no se lloran
esperan en pequeños lagos?
¿O serán ríos invisibles
que corren hacia la tristeza? (Neruda, estrofa VIII).

Por otra parte, destaco cuatro consignas de Mónica Bibbó⁵⁸: 1. Traducir un poema náhuatl con los significados léxicos inventados, sugeridos por la misma lengua desconocida, con similar métrica e idénticos signos de puntuación. 2. Realizar un poema-collage con recortes de revistas, versos de poemas leídos en clase (y fuera de clase), así como versos propios. 3. Pensar en un personaje de la literatura como lector y escritor y animarse a escribir los poemas que ese personaje escribiría, acerca de sus aficiones y sentimientos. Y 4. Revivir las metáforas de la vida cotidiana, otorgándoles un nuevo significado poético (42).

Silvia Seoane refiere que, a lo largo del curso escolar en secundaria, indicaba a sus alumnos escribir “a partir de pequeñas consignas”, de las cuales surgían: “metáforas extrañas, comparaciones novedosas, oxímoron con distintas clases de palabras, imágenes con diversas estructuras” (32). Después de todos estos ejercicios, les indicaba elegir algunas de estas composiciones para escribir un poema, el cual debían compartir al grupo, “con algún tipo de intervención plástica o audiovisual” (videopoema, libro, afiche, postales...), quince días después (32).

4.2.6. Organizar certámenes de poesía, además de encuentros con artistas (poetas, narradores, pintores, dibujantes, músicos...), visitas a museos, bibliotecas, ferias del libro, etc.

⁵⁸Que describe en su artículo “La voz de los lectores de poesía en la escuela secundaria”. En *Revista Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*. Consultado en la página https://issuu.com/editorialgrao/docs/tx072_mg .

No podemos olvidar la relación que guarda la poesía con otras formas de comunicación. Los certámenes y encuentros pueden estimular la interacción significativa de los alumnos con distintas formas de arte y comunicación. Los alumnos pueden entrevistar o platicar con diversos artistas (UNESCO, 21). También, pueden expresarse por medio de distintas artes. Los profesores y los alumnos deberían unirse a algún taller de poesía⁵⁹ y asistir a presentaciones de libros, festivales de poesía y “ferias del libro”, para enriquecer su disfrute de la poesía.

El poeta Morandini expresa la importancia de que los alumnos interactúen con los poetas en vivo, puesto que son quienes más “frecuentan [a la poesía] en su vida diaria” y podría resultar más fácil para ambas partes entablar un diálogo acerca de la poesía y los valores que “expresa y encarna” (UNESCO, 42). Por ello, estimamos necesaria la búsqueda de poetas regionales y su posible contacto con los alumnos.

Los certámenes que el profesor organice dentro del aula pueden ser:

A) De recitación (de poemas elegidos por los alumnos).

B) De composición libre o con consignas (por ejemplo, escribir poemas de amor con vocabulario de química, con motivo del 14 de febrero⁶⁰). También, pueden elaborarse consignas de reescritura de poemas (o escribir “respuestas a poemas”).

C) De musicalización de poemas. Una opción puede ser la poesía negrista iberoamericana, que ha brindado muchas oportunidades de musicalización; por ejemplo, los poemas de Luis Palés Matós (Puerto Rico) y de Nicolás Guillén

⁵⁹ Hay talleres de poesía donde se trabaja con “consignas” o dinámicas muy específicas para escribir, como las del taller GRAFEIN en Argentina. En las ferias de libro y bibliotecas grandes (como la Biblioteca Vasconcelos), quienes imparten talleres son “capacitadores docentes y expertos en literatura infantil”, e incluso escritores (en 2016 se impartieron talleres y conferencias de composición de haikús, por ejemplo); estos talleres tienen la particularidad de mostrar “una nueva relación entre la literatura y la escuela que incide directamente en la experiencia de la lectura” (Bombini, 4) y que están orientados hacia el público en general, por lo cual constituyen una dinámica de aprendizaje informal (Bombini, 7).

⁶⁰ Experiencia que realizó una maestra de química en el CCH, plantel Azcapotzalco, en 2010. Hubo excelente respuesta y resultados por parte de los alumnos. Los poemas se difundieron en carteles afuera de los laboratorios donde tomaban clases los alumnos.

(Cuba) han sido musicalizados por diversos artistas, debido a la sonoridad y ritmo de la lengua y música africanas que retoman⁶¹. Otro caso hispanoamericano lo encuentro en la bella canción “Soy pan, soy más”, del artista Piero (cantada también por Mercedes Sosa), cuya letra es del escritor uruguayo Luis Ramón Igarzábal⁶². También son muy conocidos los poemas que musicalizó Joan Manuel Serrat, de los poetas españoles Antonio Machado y Miguel Hernández.

D) De ilustración (visual, plástica, en video, memes). Podemos comenzar con un género muy breve de la poesía modernista: el haikú de José Juan Tablada. Podemos entregar un haikú a cada alumno para que se anime a ilustrar ese u otro que pueda encontrar en internet. Al final se puede elaborar una antología ilustrada de haikús, con los dibujos de los participantes⁶³.

Paolo Gentiluomo recomienda la actividad de que traduzcan un poema a otros lenguajes artísticos; por ejemplo, “teatralizarlos” e, incluso, “pintarlos como si fueran afiches publicitarios de películas” para “crear toda una serie de cortocircuitos visuales partiendo del sentido del texto”, para interiorizarlo y recrearlo (UNESCO, 26)⁶⁴.

Silvia Seoane refiere que ilustrar un poema, o presentarlo con apoyo de otros elementos ajenos (o mejor dicho, intervenir el poema), es más que simplemente detallar o completar el significado del poema. Esta autora plantea que se trata de localizar “lo que no está en los poemas”; por medio de la experiencia vital, se le confiere significado personal al poema, de este modo se logra una interpretación exitosa del mismo (33)⁶⁵.

⁶¹ Estas canciones se pueden escuchar en YouTube.

⁶² Se pueden encontrar ambas interpretaciones en YouTube.

⁶³ Algunos haikús pueden leerse en la página <http://www.cultura.gob.mx/multimedia/pdf/Librocompleto.Li-Poyotros poemas.pdf> .

⁶⁴ Además de carteles publicitarios de películas, se puede pedir a los alumnos que realicen carteles de publicidad, de modo que la publicidad sea del tema que propone el poema mismo. Por ejemplo, en el poema “Ama tu ritmo” de Rubén Darío, el cartel podría decir: “Y usted, ¿ya descubrió cómo es su ritmo? ¿Ya aprendió a amarlo? Le invitamos a que explore su universo y cante las canciones que salen del fondo de su alma”. La actividad se puede realizar de manera cooperativa y con intervenciones del profesor para que los equipos encuentren el tema del poema. Los poemas pueden ser elegidos por los alumnos de alguna(s) antología(s) (Pérez Tejada, 30-31).

⁶⁵ Seoane refiere algunos ejemplos de la intervención de poemas con otro medio de comunicación, por parte de sus alumnos. Un equipo de alumnos intervino un libro de

Los concursos poéticos pueden ser grupales y de toda la comunidad escolar. Después de algún tiempo de tradición, podría delegarse a algunos de los alumnos la responsabilidad de ser jurado de los certámenes, o incluso de establecer las bases del concurso: “es un buen juego”, afirma el poeta Lubomir Levtchev (UNESCO, 39).

Sin embargo, no hace falta organizar un concurso para que la actividad de compartir creaciones y re-creaciones sea interesante y dinámica, pues el mero hecho de presentar en clase los resultados del trabajo creativo puede ser muy enriquecedor y agradable para los alumnos.

4.2.7. Colaborar en la producción de revistas y periódicos escolares, así como en la elaboración de antologías.

Además de los certámenes, como estrategia de socialización de la poesía, se pueden hacer circular “revistas y periódicos escolares de carácter literario”, en el ámbito escolar (UNESCO, 39). Éste puede ser un medio privilegiado para difundir los descubrimientos artísticos de los alumnos, así como el entusiasmo generado por la lectura y escritura de poemas. Se pueden incorporar expresiones plásticas como fotografías, pinturas, dibujos, collages, etc.

Las antologías son un proyecto establecido de manera obligatoria en el programa de estudios de educación básica de la SEP. Las antologías pueden ser individuales, en equipos o grupales; pueden integrar los poemas que más les han gustado a los alumnos, ordenados según un criterio definido, o bien, contener los poemas escritos por los alumnos en un círculo de lectura, taller de escritura o concurso.

Elaborar una antología significa crear un libro, con su portada, editorial (inventada), dedicatorias, índice, introducción, organización, comentarios e ilustraciones (utilizando las técnicas que más les gusten a los alumnos: a lápiz,

matemáticas con versos de un poema que hablaba de la rebeldía. Otro equipo realizó un libro de tres poemas, de creación personal, en el que cada página contenía tres versos, uno de cada autor. Hubo cortometrajes y videos con imágenes.

con colores, acuarela, materiales reciclados, collages, pinturas, grafitis, etc. Bombini, 3, 5)⁶⁶.

⁶⁶ Entre los beneficios psicológicos y sociales que reporta el elaborar antologías de manera colaborativa, están: “el que jóvenes autores –nuestros alumnos- hayan vivido distintos papeles en su imaginación –periodista, actor, crítico, novelista, dibujante...- con un espíritu de superación y confianza en sí mismos [...] tanto por la responsabilidad como por la autoestima que les reporta aparecer en prensa” (Teresa Caro, 296).

CAPÍTULO 3. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA FICHA: “ESTUDIAR LAS MANIFESTACIONES POÉTICAS EN UN MOVIMIENTO LITERARIO”, DEL *PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA SEP (2011)*

1. Presentación de la ficha temática

A continuación, presento la ficha de tema para el profesor, presente en el programa de estudios de la SEP (2011). Con los elementos de esta ficha, el docente debe elaborar sus secuencias de enseñanza-aprendizaje, siempre en la modalidad de Aprendizaje Basado en Proyectos, según lo indicado en mismo documento.

Destaco que, en mi elaboración personal del proyecto, sustituyo aprendizajes, respecto a los aprendizajes señalados por la ficha temática. Encuentro la justificación en la *Guía del maestro*, donde dice:

Los programas integran las prácticas sociales del lenguaje que se trabajarán, acompañadas de las producciones requeridas, los temas de reflexión y los aprendizajes esperados; sin embargo, el docente es el responsable de desarrollar la planeación del proyecto didáctico, ya que en los programas se presentan elementos mínimos que el docente debe considerar al hacerla. (*Español. Planes y programas de estudio. Guía del maestro*, 2011, 27).

En la ficha observo que parte de los aprendizajes esperados y de los temas de reflexión se relaciona con el análisis retórico de los poemas. Tales aprendizajes son: “Identifica la función y características de las figuras retóricas en los poemas a partir de un movimiento literario”, “Lenguaje figurado y figuras retóricas en la poesía” y “Función de las figuras retóricas en la representación de la realidad”. Estos aprendizajes y temas de reflexión los sustituyo por el diálogo acerca de los poemas leídos y la escritura de textos de intención poética. De este modo, los alumnos se acercarán a la forma más elemental de disfrutar la poesía, dejándose guiar por su intuición; en vez de procurar un análisis exhaustivo de los poemas.

Dentro del rubro de los aprendizajes esperados, se indica que el alumno debe “[r]econocer el contexto histórico y social de la poesía dentro de un

movimiento literario”. En mi propuesta, los alumnos trabajarán con tres movimientos, elegidos por mí, los cuales se estudian en orden cronológico (Romanticismo, Modernismo y Vanguardias). El motivo de esta imposición es que las actividades de escritura de textos de intención poética (en este caso, modernistas y vanguardistas) me parecen importantes para el aprendizaje de la poesía.

Acerca del producto esperado: “Exposición del análisis de los poemas”, me parece más cercano a la cultura en la cual vivimos que la socialización de los textos escritos (poemas y comentarios de poemas) sea por medio de una revista literaria. Tal vez no sea un producto que los alumnos hagan en su vida cotidiana, como los videos que comparten en internet; sin embargo, es un producto que podrían elaborar en el futuro.

A continuación, reproduzco la ficha de tema del programa oficial de la SEP:

Ficha de tema para el profesor (extraída del programa de estudios vigente)

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ESTUDIAR LAS MANIFESTACIONES POÉTICAS EN UN MOVIMIENTO LITERARIO

TIPO DE TEXTO: DESCRIPTIVO

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Reconoce el contexto histórico y social de la poesía dentro de un movimiento literario.
- Identifica la función y características de las figuras retóricas en los poemas a partir de un movimiento literario.
- Analiza el lenguaje figurado en los poemas.

TEMAS DE REFLEXIÓN

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN

- Relación entre los temas de la poesía y los valores de una época.
- Lenguaje figurado y figuras retóricas en la poesía.
- Interpretación del movimiento literario (contexto histórico y social, recursos estilísticos y temas abordados en la poesía).
- Función de las figuras retóricas en la representación de la realidad.

BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN

- Análisis del contexto histórico en que se produce un poema.

PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO

- Investigación y lista de las características de un movimiento literario.
- Selección y lectura de poemas del movimiento literario seleccionado.
- Discusión sobre los sentimientos que evocan y los valores que exaltan los poemas leídos y el contexto histórico de la época en que fueron escritos.
- Análisis por escrito de los poemas (sentimientos que evocan y valores que exaltan), donde se recupere la información que se tiene sobre el movimiento poético y el contexto histórico.
- Guión para organizar la exposición.

PRODUCTO FINAL

- Exposición del análisis de los poemas.

2. Planeación del proyecto colaborativo: Elaboración de una revista literaria a partir del estudio de tres movimientos poéticos

Ficha temática: Selecciona uno o varios movimientos poéticos para leer y comentar poemas (Programa de estudios SEP 2011).

Grado de estudios: Tercer grado de secundaria.

Bloque: 1 (Tema 2 de 14 temas-proyectos de tercer grado).

Clases disponibles para el desarrollo del proyecto: 12

Aprendizajes esperados:

A) **Aprendizajes conceptuales:** Características de los movimientos literarios Romanticismo, Modernismo y Vanguardias. Características textuales de los haikús, caligramas y manifiestos. Partes de una revista.

B) **Aprendizajes procedimentales:** El alumno redactará un comentario de poema, tomando en cuenta su temática y la época en la que fue escrito. Elaborará una revista.

C) **Aprendizajes actitudinales:** El alumno respetará las opiniones de sus compañeros. Será respetuoso cuando dé retroalimentación al trabajo de sus pares.

Competencias que se desarrollarán: Comunicación oral y escrita, composición de textos, corrección de textos, aprendizaje colaborativo.

Propósitos: Que los alumnos reconozcan las características de los movimientos literarios Romanticismo, Modernismo y Vanguardias. Que disfruten algunas manifestaciones poéticas de dichos movimientos. Que escriban un comentario de poema. Que escriban poemas y un manifiesto, siguiendo las consignas que el profesor les indique. Que elaboren una revista con los textos escritos. Que sean capaces de retroalimentar su trabajo.

Recursos: Blog nocturnodelaestatua.blogspot.com, imágenes de pinturas de las tres épocas, 2 pliegos de papel bond, plumones, pizarrón, copias para cada alumno del mapa mental “Pasos para una escritura efectiva”, copias de algunos caligramas. Los alumnos utilizarán un folder de costilla o grapas/perforadora e hilo,

así como hojas de cuaderno o recicladas para su portafolio de evidencias; también necesitarán hojas blancas o de color para la revista y grapas/hilo.

Estrategias de evaluación:

La evaluación del producto terminado (revista) la realizará el docente mediante los puntos acordados al inicio del proyecto (qué elementos mínimos debe tener la revista), así como mediante la autoevaluación de cada alumno y del equipo.

La evaluación del proceso de redacción de textos se realizará mediante el portafolio de evidencias, en el cual cada alumno presentará los borradores de sus textos individuales y colectivos.

Se evaluará la versión final de la revista mediante la siguiente lista de cotejo (se entregará una copia a cada equipo, en la sesión 2):

Indicadores	Hecho	No realizado
1. La revista debe contener una portada, con una imagen ilustrativa, nombre del equipo y fecha.		
2. La revista debe contener índice.		
3. Debe contener un comentario de un poema del Romanticismo		
4. Debe contener haikús y caligramas (uno por cada integrante del equipo).		
5. Debe contener un “cadáver exquisito” y un manifiesto colectivos.		
6. Debe contener diálogos surrealistas y entrevistas.		
7. Debe haber imágenes de pinturas, dibujos, fotografías, dentro de la revista.		

3. Índice de actividades propuestas (Inicio, desarrollo y cierre):

Inicio (2 sesiones) (*Objetivos: Construir a partir de los conocimientos previos de los alumnos conceptos acerca de la poesía y nociones acerca de los movimientos artísticos y literarios. Establecer las características de un nuevo proyecto y los pasos a seguir*):

Sesión 1. ¿Qué es poesía? ¿Me gusta la poesía? ¿Por qué en cada época se da poesía de manera diferente? ¿Nos sigue gustando la poesía de épocas anteriores? Recabar información preliminar acerca de movimientos literarios.

TAREA: Recabar información acerca del Romanticismo, Modernismo y Vanguardias y realizar el test del blog nocturnodelaestatua.blogspot.com para identificarse con una época en particular. Llevar a clase un cuadro comparativo con algunas características de las 3 épocas.

Sesión 2. Dialogar en torno a la información obtenida en internet/libros y el test realizado para identificarse con una de las tres épocas. Realizar cuadro comparativo grupal de las tres épocas. Ver un video ilustrativo⁶⁷ o ejemplos de manifestaciones pictóricas de diferentes épocas. Platicar acerca de las revistas literarias, visualizar ejemplos, conocer sus secciones, temáticas y diseños. Comentar su importancia para cada época. Proponer como proyecto de creación y difusión literaria la elaboración de una revista literaria acorde con sus posibilidades, intereses y aprendizajes. **TAREA:** Revisar una revista en casa y anotar las partes que la componen.

Desarrollo (10 sesiones) (*Objetivos: Reconocer características del Romanticismo, Modernismo y Vanguardias. Leer poesía sencilla de esas épocas y dialogar acerca de esa poesía. Escribir un comentario de un poema del*

⁶⁷ Propongo los siguientes videos con imágenes de pinturas de cada época y musicalización: Romanticismo (“Video de pinturas del romanticismo” [sic]: <https://www.youtube.com/watch?v=ts6ks3HEdYE>). Modernismo (“Gustav Klimt – Entre el Modernismo y el Simbolismo”: <https://www.youtube.com/watch?v=dyOeBEPfU>). Vanguardias (“Obras de Vanguardias Artísticas”: <https://www.youtube.com/watch?v=83j5EDrQSxE>).

Romanticismo. Escribir poemas con consignas de las épocas. Escribir un manifiesto colectivo. Elaborar una revista literaria para compartir con el grupo y con familiares):

Sesión 3. Dialogar sobre los aprendizajes que los alumnos deben poseer para elaborar una revista literaria. Conocer los pasos a seguir para la escritura de textos. Llegar a un consenso sobre las características de la revista que deben ser evaluadas. Proponer el portafolio de evidencias como modo de evaluación del proceso de escritura. Elaborar un calendario que aclare las fechas de lectura, escritura y revisión de textos, los días en que elaborarán la revista, los días de difusión de la revista entre sus pares y con otros grupos, así como la clase en que se retroalimentará al grupo y a cada alumno acerca de su desempeño.

Sesión 4. Leer poemas del Romanticismo y visualizar su arte pictórico.

Sesión 5. Leer un poema modernista y conversar acerca de él para encontrar su sentido.

Sesión 6. Escribir poemas con elementos del Modernismo: haikús y caligramas.

Sesión 7. Estudiar parte de los movimientos de vanguardia: conocer la función de los manifiestos, sus pinturas y los acontecimientos que dieron lugar a estos movimientos. Escribir un manifiesto por equipos.

Sesión 8. Escribir poemas con consignas vanguardistas: Cadáver exquisito, diálogo surrealista y entrevista. **TAREA:** Releer los textos escritos hasta el momento y corregirlos. Pasar en limpio los textos y llevar a la clase.

Sesión 9. En equipos, organizar la edición de la revista literaria con los textos escritos, elegir nombre, diseñar la portada. Ordenar secciones y escribir índice. Elegir los textos finales que se incorporarán. Obtener retroalimentación de los borradores. **TAREA:** Llevar un borrador en limpio de cada texto, para incorporarlo a la revista. Poner, al inicio de cada texto, un título y una breve descripción o presentación. Llevar dos imágenes impresas: una libre y otra de una época vista en clase; anotarles título y autor. Llevar los materiales para hacer la revista.

Sesión 10. Elaborar las revistas.

Sesión 11. Presentar las revistas a los compañeros de grupo. Obtener retroalimentación de cada equipo. Realizar una autoevaluación individual. Los

equipos entregarán las revistas y los portafolios de evidencias al profesor para su evaluación final.

Cierre (1 sesión) (*Objetivos: Obtener una retroalimentación general de los productos realizados, que sea aplicable a todo el grupo. Evaluar la pertinencia de la secuencia y de la actuación del docente. Entregar el portafolio de evidencias y las revistas*):

Sesión 12. Dialogar grupalmente acerca de los logros tangibles obtenidos, así como del esfuerzo ejercido por los alumnos.

4. Planeación de las sesiones

4.1. Sesión 1: ¿Qué es poesía? ¿Me gusta la poesía? Experiencias previas sobre la poesía y los movimientos literarios.

Tiempo: 45 minutos

Objetivos: Conocer lo que los alumnos saben acerca de la poesía, recabar experiencias. Conocer algunas características de los poemas. Iniciar la reflexión acerca de los movimientos literarios.

Logros: Que los alumnos interactúen entre sí y compartan sus experiencias y conocimientos sobre la poesía. Que lleguen a acuerdos sobre las características de los poemas y sus vínculos con otras manifestaciones como las canciones y la prosa poética.

Materiales: Audio de las dos canciones elegidas.

Competencias ejercidas: Comunicación oral, rescatar conocimientos previos.

Actividad antes de esta sesión: Ninguna

Secuencia didáctica:

Inicio	Desarrollo	Cierre
Actividades para recuperar conocimientos (10 min.)	Escucha de dos canciones basadas en poemas. (20 min.)	Conclusiones de la escucha de las canciones y acercamiento a los

		movimientos literarios (15 min.)
<p>Iniciar un diálogo acerca de las experiencias de los alumnos respecto a la poesía, de sus ideas acerca de los poemas. Preguntar:</p> <p>Sobre sus gustos: ¿Les gusta la poesía? ¿Trajeron algún poema que les haya gustado? ¿Por qué les ha gustado?</p> <p>Sobre sus hábitos poéticos: ¿Dónde han encontrado poesía? ¿Les ha dado ganas de escribir un poema alguna vez? ¿En qué ocasión? ¿Lo han escrito o intentado hacerlo?</p> <p>Sobre la relación de la poesía con otras manifestaciones artísticas: ¿Piensan que la poesía se relaciona con las canciones? ¿En qué</p>	<p>Escucha de la canción “Caminante no hay camino”, de Joan Manuel Serrat.</p> <p>Antes de la escucha. Presentar a los alumnos la canción que escucharán, aclarar que está escrita a partir de una estrofa de un poema del español Antonio Machado.</p> <p>Anotar el título en el pizarrón. Preguntar: ¿qué te sugiere el título? ¿por qué la canción dirá que no hay camino? ¿qué beneficios tiene caminar con regularidad? ¿caminar puede tener otro significado?</p> <p>Después de la escucha. Preguntar: ¿les agradó la canción? ¿les pareció que era un poema? ¿por qué? ¿por qué dice “se hace camino al andar”? ¿por qué al poeta le gustan las pompas de jabón? ¿con qué las compara? (de ser</p>	<p>Preguntar si las canciones escuchadas fueron de su agrado. Averiguar la relación entre los poemas y las canciones, si conocen otras canciones hechas de poemas. Preguntar si creen que será fácil musicalizar un poema.</p> <p>Realizar un breve acercamiento a los movimientos literarios: Anunciar que vamos a indagar acerca de los movimientos literarios. Preguntar: ¿Por qué en cada época se hace arte de manera diferente? ¿Nos sigue gustando el arte de épocas anteriores? ¿Cuáles movimientos literarios conocen? ¿Se relacionan con algún hecho histórico? Anotar los movimientos literarios que los alumnos recuerden, así como</p>

<p>son diferentes y en qué son iguales? ¿Han intentado hacer una canción? ¿Alguna vez han intentado hacer un pensamiento (reflexión vital)? ¿Ese género tiene algo de poético? ¿Un aforismo o frase célebre es poético?</p> <p>Sobre las características particulares del poema: ¿Cómo diferencian la poesía de otros géneros o discursos?</p>	<p>necesario, anotar esos versos en el pizarrón, para dialogar sobre su significado).</p> <p>Escucha de la canción: “Soy pan, soy paz, soy más”, de Piero, interpretada por Mercedes Sosa.</p> <p>Antes de la escucha.</p> <p>Presentar la canción a los alumnos, la cual es un poema del uruguayo Luis Ramón Igarzábal.</p> <p>Anotar el título en el pizarrón. Preguntar: ¿Qué les sugiere el título? ¿Qué querrá decir? ¿uno puede ser pan? ¿a qué se referirá? ¿qué cosas les dan paz? ¿en qué momentos han sentido paz?</p> <p>Después de la escucha.</p> <p>Preguntar: ¿les gustó la canción? ¿qué emociones les evocó? ¿se sintieron identificados con alguna situación descrita? De ser necesario, escucharla por segunda vez.</p> <p>Anotar el coro en el pizarrón</p>	<p>algunos hechos o personajes históricos asociados a cada movimiento.</p> <p>TAREA PARA EL ALUMNO: Recabar información acerca del Romanticismo, Modernismo y Vanguardias. Llevar a clase un cuadro comparativo con algunas características de las tres épocas. Realizar el test del blognocturnodelaestatua.blogspot.com para identificarse con una época en particular.</p>
---	---	--

	e indagar sobre la importancia de expresar los sentimientos.	
--	--	--

4.2. Sesión 2: Tres movimientos literarios: Romanticismo, Modernismo y Vanguardias

Tiempo: 45 minutos

Objetivos: Conocer las características que definen los tres movimientos literarios elegidos (Romanticismo, Modernismo y Vanguardias). Visualizar obras pictóricas de cada movimiento.

Logros: Que los alumnos se identifiquen con alguno de los tres movimientos artísticos.

Materiales: La información que obtuvieron en casa/internet, los resultados de su “Test de movimientos literarios”⁶⁸, impresiones o diapositivas de las pinturas de cada época⁶⁹, impresiones de portadas y secciones de revistas del Romanticismo, Modernismo y Vanguardias (que se consiguen en internet⁷⁰). Para presentar el proyecto, el profesor debe realizar su propia revista, la cual debe incluir un ejemplo de los siguientes textos: breve comentario de poema, manifiesto, caligrama, haikú; además, debe contener ejemplos de obras visuales o dibujos, que al docente más le gusten o de creación propia. El material y la elaboración deben ser sencillos (con escritura a mano).

⁶⁸ En el anexo de esta tesis puede encontrarse ese Test.

⁶⁹ Pueden encontrarse algunas pinturas de cada época en el blog nocturnodelaestatua.blogspot.mx.

⁷⁰ Se pueden visualizar en PDF artículos de 5 revistas del siglo XIX mexicano (Romanticismo) en la página: <http://www.coleccionesmexicanas.unam.mx/revistas.html>. Una alternativa moderna de las revistas femeninas del Romanticismo es la revista *Señoritas NeORománticas*, visible en la página: <https://issuu.com/senoritasneorromanticas/docs/senoritasneo-romanticas>. Visitado en octubre de 2017.

Competencias ejercidas: Aprendizaje colaborativo, comunicación oral, negociación de las características de un proyecto.

Actividad antes de esta sesión: Recabar información acerca del Romanticismo, Modernismo y Vanguardias. Llevar a clase un cuadro comparativo de las tres épocas. Realizar el test del blog para identificarse con una época en particular.

Secuencia didáctica:

Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>Actividad para integrar los conocimientos generados en casa, acerca del Romanticismo, Modernismo y Vanguardias. (15 min.)</p>	<p>Diálogo acerca de los tres movimientos literarios, apoyado con ilustraciones de pinturas de cada época. (20 min.)</p>	<p>Diálogo acerca de la importancia de las revistas para la difusión de la literatura, en épocas pasadas. (10 min.)</p>
<p>El docente organizará equipos de 5 integrantes y les dará uno de los tres movimientos: Romanticismo, Modernismo y Vanguardias, a cada equipo. Les dará la instrucción de compartir y complementar sus informaciones. Se le pedirá a cada equipo que escriba en el pizarrón 2</p>	<p>Los equipos expondrán las características que escribieron, el profesor ayudará a la exposición de los alumnos completando la información y haciendo preguntas acerca de las opiniones que los alumnos tienen acerca de cada punto. El profesor compartirá imágenes pictóricas de cada época (en proyector o impresas), las cuales servirán de ilustración a las características descritas por los alumnos. El docente</p>	<p>El profesor platicará a sus alumnos acerca de la importancia de las revistas literarias para la difusión cultural de aquellas épocas. Les mostrará impresiones (o, en caso de contar con proyector, imágenes virtuales) de algunas de ellas. Proponer, como proyecto de difusión, la elaboración de una revista literaria acorde con sus posibilidades e intereses. Mostrar el ejemplo que el</p>

<p>características de la época dada. Entre todo el grupo se construirá un cuadro comparativo de las tres épocas.</p>	<p>presentará cada pintura, comenzando por las del Romanticismo, y retomará los elementos expuestos por los alumnos.</p>	<p>profesor ha realizado para que los alumnos se den una idea de qué tipo de textos contendrán (comentario, haikús, caligramas, manifiesto, etc.), así como de los materiales que usarán (papel, materiales reciclados, dibujos hechos a mano, impresiones de alguna pintura o grabado que nos haya gustado, grapas, hilo, etc.). El ejemplo puede ser de 10 hojas o menos y debe poseer la estructura de una revista (portada, editorial e índice).</p> <p>TAREA PARA EL ALUMNO: Revisar una revista en casa y anotar las partes que la componen.</p>
--	--	---

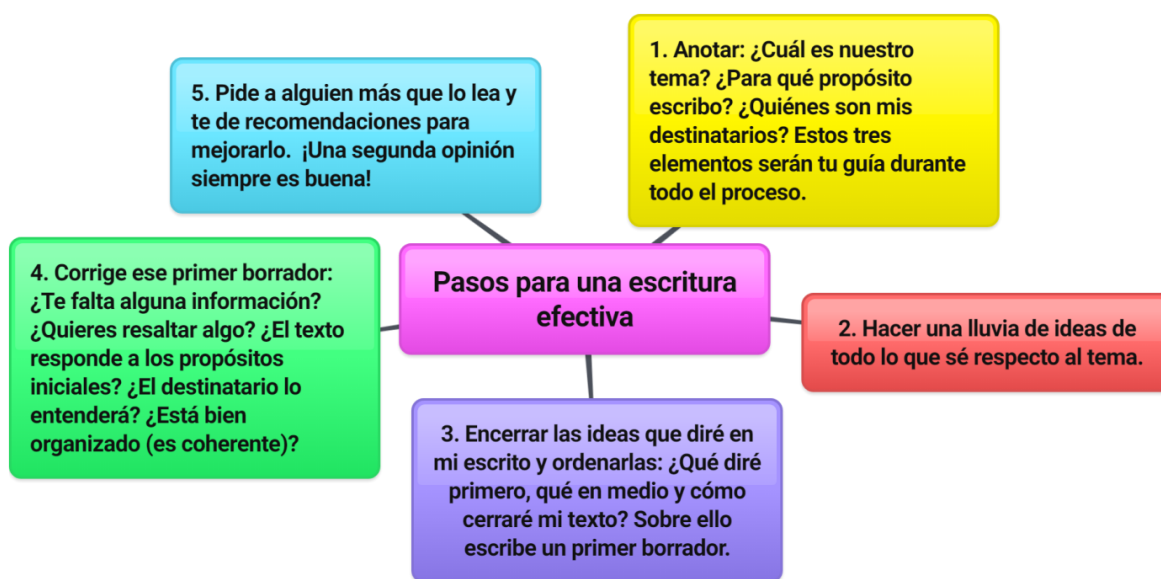
4.3. Sesión 3: Planeación del proyecto y su evaluación.

Tiempo: 45 min.

Objetivos: Dialogar sobre los aprendizajes que los alumnos deben poseer para elaborar una revista literaria. Conocer los pasos a seguir para la escritura de textos. Llegar a un consenso sobre las características de la revista que deben ser evaluadas. Proponer el portafolio de evidencias como modo de evaluación. Conocer el calendario de actividades del proyecto.

Logros: Llegar a un consenso acerca de las competencias y conocimientos que el alumno generará durante el proyecto “Revista literaria”. Que los alumnos comprendan las formas de evaluación y se convenzan de su importancia.

Materiales: Mapa mental de los pasos a seguir para la escritura de textos (cada alumno debe tenerlo), pizarrón, plumones y/o gises. A continuación, el mapa mental que entregará el profesor a cada alumno (Alvarado):



created with www.bubbl.us

Competencias ejercidas: Comunicación oral, negociación, aprendizaje colaborativo, escucha activa, comprensión lectora.

Actividad antes de esta sesión: Revisar una revista y anotar las partes que la componen.

Secuencia didáctica:

Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>Actividades para recabar información acerca de los conocimientos necesarios para elaborar una revista. (10 min.)</p>	<p>Conocer las partes de una revista. (5 min.) Elaborar una lista de cotejo para evaluar una revista literaria. (5 min.) Pasos para una escritura efectiva: lectura de mapa mental y reflexión grupal. (15 min.)</p>	<p>Presentar el portafolio de evidencias como modo de evaluación (5 min.) Recapitular los modos de evaluación del proyecto “Revista literaria” y calendarizar las actividades propuestas. (5 min.)</p>
<p>El profesor preguntará a sus alumnos los aprendizajes que necesitarán para elaborar una revista, agrupará en el pizarrón los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales; por ejemplo:</p> <div data-bbox="224 1604 521 1885" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Conceptuales:</p> <p>Conocer las partes de una revista.</p> </div>	<p>Conocer las partes de una revista. El profesor preguntará al grupo acerca de cuáles son las partes que componen una revista. Las anotará en el pizarrón según lo encontrado por los estudiantes y preguntará si la revista funcionaría bien si faltara alguna de sus partes. Además, pedirá a los alumnos que describan en qué consiste cada elemento.</p> <p>Elaborar una lista de cotejo para la revista: El docente inquirirá sobre qué elementos merecen la pena ser evaluados del</p>	<p>Presentar el portafolio de evidencias como modo de evaluación. El docente preguntará a sus alumnos qué es un portafolio de evidencias. El docente explicará que los textos que conformarán la revista serán, en su mayoría, escritos por ellos mismos. Por eso, será necesario revisar y corregir los textos, con el fin de asegurar una comunicación efectiva con sus destinatarios. Informará que la evolución de cada texto se comprobará con sus</p>

<p>Conocer los tipos de texto que integraremos a la revista.</p>	<p>proceso de aprendizaje y del producto “Revista literaria”. Llegará a un consenso con sus alumnos y escribirá una lista de cotejo para evaluar la revista (se encuentra un ejemplo de la lista de cotejo para la revista en la página 88).</p>	<p>borradores, por lo cual será necesario reunirlos todos en un portafolio de evidencias, que podrá ser engrapado o cosido.</p>
<p>Procedimentales:</p> <p>Escribir textos de manera efectiva.</p> <p>Armar la revista.</p>	<p>Pasos para una escritura efectiva.</p>	<p>Recapitulación y calendarización.</p> <p>El docente recapitulará los modos de evaluación siguientes:</p>
<p>Actitudinales:</p> <p>Escuchar las opiniones de los demás con respeto y emitir las propias para llegar a un acuerdo.</p>	<p>El docente reflexionará acerca de la importancia de saber escribir textos de manera efectiva. Preguntará qué elementos debe tener un texto para estar bien escrito y por qué es importante que esté bien escrito. Anotará las respuestas en el pizarrón, en forma de mapa mental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo de la revista - Portafolio de evidencias - Entrevistas para evaluar los aprendizajes actitudinales
<p>El docente puede sugerir algunos aprendizajes.</p> <p>El profesor preguntará a sus alumnos si tienen los conocimientos necesarios para elaborar una revista, encerrará los aprendizajes que aún no tienen y</p>	<p>A continuación, entregará a cada alumno una copia del mapa mental “Pasos para una escritura eficaz” y pedirá que lo lean.</p> <p>Preguntará al grupo si esos cinco pasos les parecen adecuados a seguir. Leerá cada paso en voz alta e</p>	<p>Anunciará que los equipos tendrán 5 clases para escribir los textos de la revista y 2 clases para elaborar la revista. Informará que los equipos deben difundir su revista entre sus compañeros de grupo.</p> <p>TAREA PARA EL ALUMNO: Consultar en alguna biblioteca física o virtual alguna antología de Manuel Acuña, Luis G. Urbina, Guillermo Prieto, Juan de Dios Peza, Vicente</p>

preguntará cómo los podrán obtener. Anotará las sugerencias a un lado de los aprendizajes.	indagará sobre si es necesario o no ese paso y por qué. Conocerá la opinión de sus alumnos sobre la dificultad e idoneidad de seguir ese método para la escritura de textos y verificará si sus alumnos están dispuestos a seguirlo.	Riva Palacio o Manuel M. Flores y elegir un poema y leerlo. El profesor puede encontrar una selección de poemas del Romanticismo mexicano en el Anexo 2 de este trabajo y en el blog nocturnodelaestatua.blogspot.mx .
--	--	---

4.4. Sesión 4: El Romanticismo mexicano y sus poemas.

Tiempo: 45 minutos

Objetivos: Leer poemas del Romanticismo y visualizar su arte pictórico.

Logros: Que los alumnos comprendan algunos poemas del Romanticismo. Que conozcan algunas de las características que definen a esa época, así como las aportaciones del Romanticismo a la vida actual.

Materiales: Los poemas que llevaron los alumnos.

Competencias ejercidas: Comprensión lectora, aprendizaje colaborativo, comunicación oral y escrita, escucha activa.

Actividad antes de esta sesión: Consultar en alguna biblioteca física o virtual alguna antología de Manuel Acuña, Ignacio M. Altamirano, Luis G. Urbina, Guillermo Prieto, Juan de Dios Peza, Vicente Riva Palacio o Manuel M. Flores y elegir un poema. Leerlo. Se puede consultar una breve antología de poemas recomendados en el anexo de este trabajo.

Secuencia didáctica:

Inicio	Desarrollo	Cierre
Actividades de recuperación de conocimientos sobre el	Lectura de poemas por equipos. (10 min.)	Conclusiones sobre el Romanticismo. (5

<p>Romanticismo y visualización de obras pictóricas de esa época. (10 min.)</p>	<p>Elaboración de un comentario de un poema elegido por equipo. (10 min.)</p> <p>Exposición del poema y comentario al grupo. (10 min.)</p>	<p>min.)</p>
<p>El profesor pegará en los muros del salón, o bien, mostrará diapositivas o videos que muestren pinturas, nacionales o extranjeras, del período romántico. El profesor especificará que la clase tratará sobre poesía romántica. Preguntará a sus alumnos qué saben sobre el Romanticismo, pedirá que hagan una lluvia de ideas sobre las características de esta época, que recuerdan de la clase anterior y de lo que deduzcan de los poemas leídos de tarea y de las imágenes pictóricas que llevó el profesor. Anotará las palabras sueltas en el pizarrón. Si queda tiempo, el profesor ayudará a sistematizar esas ideas</p>	<p>Los alumnos se agruparán en sus equipos de 5 integrantes. Comentarán el poema leído en casa. Elegirán un poema para preparar una exposición sobre él. Cada equipo realizará una guía para su exposición, en una hoja de papel, en la que expresen sus opiniones sobre el poema y resalten las características del Romanticismo que encuentran en él.</p> <p>Deberán escribirla todos los integrantes para incluirla en el portafolio de evidencias.</p> <p>Cada equipo leerá en voz alta el poema y realizará su exposición a los demás equipos.</p>	<p>El docente animará a sus alumnos a realizar una reflexión final acerca del Romanticismo, las características que más les agradaron de los poemas elegidos, las continuidades que observan con la vida cotidiana actual, etc.</p> <p>TAREA PARA EL ALUMNO: Cada alumno debe redactar un comentario del poema elegido por el equipo, tomando en cuenta la guía que escribieron en equipo para la exposición. El profesor entregará a</p>

<p>vinculándolas con el contexto histórico y social (la conformación de repúblicas libres en Europa y Latinoamérica, las guerras que se realizaban en pos de ese ideal, la necesidad de conformar una identidad nacional por medio del rescate de las tradiciones, culturas y literaturas antiguas y populares, etc.). Podrá preguntar sobre algunos acontecimientos importantes para la historia de México, como la Independencia, el imperio de Napoleón, etc.</p>		<p>cada alumno la siguiente lista de cotejo para el comentario de poema:</p>					
		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1078 464 1391 520">Indicadores</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1078 520 1391 905">1. Debe contener una introducción, en la que presenten el poema, el autor y la época a la que pertenece.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1078 905 1391 1125">2. Describir, en pocas palabras, de qué trata el poema.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1078 1125 1391 1402">3. Explicar brevemente por qué crees que sea un poema romántico.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1078 1402 1391 1671">4. Dar tu opinión personal sobre el poema (si te agradó o no y por qué).</td> </tr> </table>	Indicadores	1. Debe contener una introducción, en la que presenten el poema, el autor y la época a la que pertenece.	2. Describir, en pocas palabras, de qué trata el poema.	3. Explicar brevemente por qué crees que sea un poema romántico.	4. Dar tu opinión personal sobre el poema (si te agradó o no y por qué).
Indicadores							
1. Debe contener una introducción, en la que presenten el poema, el autor y la época a la que pertenece.							
2. Describir, en pocas palabras, de qué trata el poema.							
3. Explicar brevemente por qué crees que sea un poema romántico.							
4. Dar tu opinión personal sobre el poema (si te agradó o no y por qué).							

4.5. Sesión 5: El Modernismo, movimiento que nació en Hispanoamérica

Tiempo: 45 min.

Objetivos: Leer un poema modernista y dialogar acerca de él para construir su sentido.

Logros: Que los alumnos comprendan un poema del Modernismo.

Materiales: Copias del poema “Ama tu ritmo”, de Rubén Darío; una para cada alumno.

Competencias ejercidas: Comprensión lectora, aprendizaje colaborativo, comunicación oral y escrita, escucha activa.

Actividad antes de esta sesión: Cada alumno debe redactar un comentario del poema romántico elegido por el equipo, tomando en cuenta la guía que escribieron en equipo para la exposición.

Secuencia didáctica:

Inicio	Desarrollo	Cierre
Recuperación de conocimientos previos acerca del Modernismo (10 min.)	Lectura y reflexión del poema “Ama tu ritmo”, de Rubén Darío. (25 min.)	Reflexión después de la lectura del poema. (10 min.)
El docente dirá a sus alumnos que el día de hoy leerán poemas de un movimiento literario que surgió en Hispanoamérica. Preguntará a sus alumnos qué es Hispanoamérica, qué países lo conforman, qué	Antes de la lectura: El facilitador anunciará al grupo que leerán el poema modernista “Ama tu ritmo”. Anotará el título en el pizarrón y preguntará qué ideas les sugiere. Puede indagar acerca de lo que significa el ritmo para ellos, por	Después de la lectura: El profesor preguntará al grupo si el poema fue de su agrado y por qué motivos, qué opinan de las ideas que contiene acerca del ritmo, qué significa el ritmo en ese poema, qué significa el ritmo para cada alumno,

<p>tienen en común todos los pueblos hispanoamericanos.</p> <p>Anotar las aportaciones en el pizarrón, a modo de lluvia de ideas.</p> <p>Les informará que en esta clase leerán poemas de un movimiento literario que tuvo lugar únicamente en Hispanoamérica. Pues hasta entonces, los escritores de este subcontinente habían escrito siguiendo los movimientos europeos, pero nunca había creado uno propio. Preguntará a sus alumnos ejemplos de movimientos literarios europeos.</p>	<p>qué el poema invita a amarlo, si cada quién tendrá un ritmo único, etc.</p> <p>Durante la lectura: El profesor entregará a cada alumno una copia del poema. Pedirá que lo lean en silencio dos o tres veces y subrayen uno o dos versos que les parezcan interesantes, o bien, que no entiendan o que no les gusten.</p> <p>Después de la lectura: El docente iniciará una conversación con el grupo acerca de los versos que cada quien eligió. Puede preguntar por los versos que más les hayan gustado, animará a los exponentes a que revelen por qué les gustaron. También, preguntará por los versos más difíciles, para que, entre todos, puedan darle sentido. Finalmente, preguntará si hubo algunos versos que no les hayan gustado.</p>	<p>si es imprescindible.</p> <p>Cerrará la clase con una recapitulación del nacimiento del Modernismo con la obra <i>Azul</i>, del nicaragüense Rubén Darío (1888).</p> <p>TAREA PARA EL ALUMNO: Leer la entrada del blog: “Haikús de José Juan Tablada”, seleccionar tres haikús que les agraden, copiarlos y enlistar las características del haikú que observen de manera personal.</p>
---	---	---

4.6. Sesión 6: Escribimos haikús y caligramas (Modernismo)

Tiempo: 45 min.

Objetivos: Leer y escribir haikús y caligramas.

Logros: Que los alumnos valoren la belleza de los haikús. Que escriban un haikú con los elementos mínimos de este tipo de texto: tres versos, referencia a la naturaleza, apreciación de un instante en la vida de cada alumno. Que los alumnos comprendan el sentido de algunos caligramas. Que los alumnos escriban un caligrama a partir de la observación de algún paisaje natural o social.

Materiales: Tarjetas con haikús de José Juan Tablada. Hojas o diapositivas con algunos caligramas.

Competencias ejercidas: Comprensión lectora, escucha activa, comunicación oral y escrita.

Actividad antes de esta sesión: Leer la entrada del blog: “Haikús de José Juan Tablada”, seleccionar tres haikús que les agraden, copiarlos y enlistar las características del haikú que observen de manera personal.

Secuencia didáctica:

Inicio	Desarrollo	Cierre
Integración de conocimientos acerca de los haikús. (10 min.)	Escritura de haikús. (15 min.) Lectura de caligramas. (10 min.)	Reflexión acerca de los haikús, los caligramas y su relación con el Modernismo. (10 min.)
El profesor iniciará un diálogo con las opiniones de sus alumnos respecto a los haikús. Los	Cada alumno escribirá su propio haikú. El profesor dará las siguientes instrucciones, que podrá modificar en función de las	El profesor pedirá a sus alumnos sus opiniones respecto de los textos vistos en clase. Preguntará

<p>estudiantes dictarán al profesor las características esenciales del haikú, según sus propias deducciones. El docente escribirá en el pizarrón las ideas comentadas en clase.</p>	<p>intervenciones del alumnado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexiona sobre alguna imagen sencilla que hayas visto, preferentemente sobre la naturaleza, tal vez su animal o planta favoritos. 2. ¿Qué tiene de especial o qué me causa admiración de ese animal o planta? Por ejemplo: Me gustan las luciérnagas. Lo que las hace ser especiales es que prenden una lucecita en las noches, que esa luz se prende y se apaga, etc. 3. Piensa en alguna imagen que se asemeje a ese animal o planta, es decir, compáralo con algún otro elemento. Por ejemplo: ¿a qué se parecen las luciérnagas? A las luces de los carros en la carretera, a las luces de las casas lejanas, a una danza de faroles. Escribe lo primero que se te ocurra, escribe varias opciones para que puedas elegir la que más te guste. 4. Ahora sí, construye tu haikú: Pon primero por título el nombre del animal o planta. En el primer verso escribe una 	<p>si algún estudiante desea leer su haikú.</p> <p>TAREA PARA EL ALUMNO: Entregar la consigna para escribir un caligrama:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar en un tema para escribir un caligrama (paisaje social o natural, objeto, historia, persona, etc.). 2. Con el tema que cada alumno eligió, escribirá su caligrama, de modo que los versos dibujen el objeto elegido y las palabras lo describan o narren. Pueden compararlo con otros objetos o emitir una opinión propia.
---	--	---

	<p>breve descripción de él (puedes poner el nombre más un adjetivo). En el segundo y tercer versos, escribe las imágenes comparativas que elegiste.</p> <p>Lectura de caligramas.</p> <p>Antes de la lectura.</p> <p>El profesor preguntará a sus estudiantes en qué consisten los caligramas, si han hecho uno alguna vez.</p> <p>Durante la lectura.</p> <p>El profesor mostrará al grupo algunos caligramas, sea en proyector o en hojas. Pedirá a algunos alumnos que lean cada caligrama.</p> <p>Después de la lectura.</p> <p>Mientras observan el caligrama, el docente incentivará a sus alumnos para que comenten el tema que trata, cómo ayuda la disposición espacial a darle sentido al poema y qué recursos utiliza (espacios vacíos, con los versos se dibujan los contornos de una figura, etc.).</p>	
--	--	--

4.7. Sesión 7: Movimientos de Vanguardia (manifiestos)

Tiempo: 45 min.

Objetivos: Estudiar parte de los movimientos de vanguardia: conocer la función de los manifiestos y los acontecimientos que dieron lugar a estos movimientos.

Logros: Que los alumnos escriban un manifiesto vanguardista de manera colectiva.

Materiales: Pizarrón y plumones/gises.

Competencias ejercidas: Trabajo colaborativo, comunicación oral y escrita, pensamiento creativo.

Actividad antes de esta sesión: Leer los fragmentos de manifiestos vanguardistas que se encuentran en el blog nocturnodelaestatua.blogspot.mx. O bien, consultar en libros de texto.

Secuencia didáctica:

Inicio	Desarrollo	Cierre
Actividades de recuperación de conocimientos sobre las vanguardias y los manifiestos de vanguardia. (15 min.)	Comentario de los fragmentos de manifiestos vanguardistas leídos en casa. (10 min.) Elaboración de un manifiesto vanguardista. (15 min.)	Comentario final sobre los manifiestos y las vanguardias. (5 min.)
El profesor pegará en el salón o mostrará en diapositivas/video imágenes de pinturas vanguardistas, pueden ir acompañadas de música del mismo movimiento (Sugerencia:	Comentario grupal sobre los manifiestos. El profesor conocerá la opinión de sus alumnos acerca de los manifiestos que leyeron en casa, preguntará si algún fragmento le gustó más que otro y si hubo alguno	El docente invitará a sus alumnos a recapitular los aspectos del arte vanguardista, de sus manifiestos y del contexto histórico y social en el que se desarrolló.

<p>“Sensemayá” de Silvestre Revueltas).</p> <p>El profesor preguntará a sus alumnos qué opinan de las pinturas vistas y en qué se diferencian de las obras de arte de épocas anteriores. Tratará de orientar el debate hacia las características generales de las pinturas.</p> <p>Preguntará a sus alumnos si los fragmentos que leyeron guardan relación con las pinturas,</p> <p>El docente planteará que antes de la publicación de esos manifiestos ocurrió la Primera Guerra Mundial, preguntará si conocen las consecuencias negativas que esa guerra tuvo para toda la población de los países implicados. Puede anotar los países implicados, los años de guerra, los motivos, etc.</p>	<p>que no les agradó.</p> <p>El docente y sus alumnos tratarán de concluir si los autores de los manifiestos intentan convencer a los destinatarios de algo, cuál es la postura de los emisores. Anotará las respuestas en forma de lluvia de ideas en el pizarrón.</p> <p>El profesor invitará a sus alumnos a reflexionar sobre la relación entre lo catastrófico de la guerra, en términos humanos y económicos, con los sinsabores que describen los manifiestos leídos y con las ideas que esos autores manifiestan acerca de cómo debe ser el lenguaje, el arte y la sociedad.</p> <p>Elaboración de un manifiesto vanguardista.</p> <p>A continuación, el profesor indicará a los</p>	
--	---	--

	<p>equipos que escribirán un manifiesto, siguiendo estos pasos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Elegir un nombre para su grupo.2. Hacer una lluvia de ideas de las cosas que no les agradan de sus vidas cotidianas, así como una lluvia de ideas de las cosas que no les agradan del arte antiguo y del arte actual, escribir cómo les gustaría que fuera considerado el arte.3. Ordenar la lluvia de ideas: Primero, presentarán a su grupo. Luego, denunciarán algunas cosas que no les agradan de la sociedad o del arte. En seguida, expondrán cuál debería ser el papel del arte y del artista en la sociedad, pueden dar ejemplos de artistas (pintores,	
--	--	--

	músicos, actores, etc.).	
--	--------------------------	--

4.8. Sesión 8: Escribiremos con consignas vanguardistas

Tiempo: 45 min.

Objetivos: Escribir poemas con consignas vanguardistas.

Logros: Que los alumnos sientan un ambiente lúdico para escribir poesía. Que no les cueste trabajo pensar lo que van a escribir. Que logren usar la metáfora para describirse a sí mismos.

Materiales: Una hoja de papel para cada equipo y tarjetitas con tres adjetivos calificativos, elegidos al azar, para dar a cada alumno.

Competencias ejercidas: Comunicación escrita, escucha activa, pensamiento creativo.

Actividad antes de esta sesión: Ninguna.

Secuencia didáctica:

Inicio	Desarrollo	Cierre
Organizar equipos para escribir poemas vanguardistas. (5 min.)	Escritura de cadáver exquisito. (5 min.) Lectura grupal de los textos escritos. (5 min.) Escritura de diálogos surrealistas. (10 min.) Escritura de imágenes poéticas (15 min.)	Opiniones de los textos escritos. (5 min.)
El profesor informará al grupo que realizarán algunos métodos de escritura creados por	Escritura de Cadáver exquisito. El facilitador dará las instrucciones para escribir en equipos el texto “Cadáver Exquisito”, inventado por el movimiento surrealista francés. 1. En una hoja blanca, el primer alumno escribe una frase que le venga a la mente, dobla la hoja para que el segundo alumno no	El facilitador conocerá la opinión general de sus alumnos respecto a los textos escritos, las consignas vanguardistas,

<p>poetas vanguardistas. Pedirá al grupo que se organice en equipos de 5 personas para ésta y todas las actividades del proyecto.</p>	<p>la vea.</p> <p>2. Le pasa la hoja a otro integrante del equipo para que escriba una frase sin ver la anterior (el primer alumno solo puede decirle la última palabra de su frase). Pasará la hoja a cada integrante para que escriba una frase.</p> <p>Lectura grupal de los poemas.</p> <p>Un integrante de cada equipo leerá su poema al resto del grupo.</p> <p>El profesor dará tiempo para que todos copien el poema de su equipo, ya que se anexará al portafolio de evidencias.</p> <p>Escritura de diálogos surrealistas.</p> <p>El docente pedirá a sus alumnos se agrupen en parejas, para escribir con otra consigna. El diálogo surrealista consiste en que el primer compañero escribe una pregunta, mientras el segundo alumno escribe una respuesta pero sin saber qué le preguntó el otro. Tanto las preguntas como las respuestas se escribirán con las primeras palabras que les vengan a la mente.</p> <p>Lectura de los diálogos al equipo.</p> <p>Al final, leen sus preguntas con sus respuestas al equipo.</p> <p>El profesor dará un breve tiempo para que pasen en limpio las preguntas con sus respuestas, cada pareja debe tener una copia de su diálogo surrealista para incorporarla al portafolio.</p>	<p>la escritura colectiva, el pensamiento libre, la escritura automática, etc.</p> <p>TAREA PARA EL ALUMNO:</p> <p>Individualmente, pensar en un nombre para la revista de su equipo. Releer los textos escritos hasta el momento y hacerles correcciones. El facilitador sugerirá a sus alumnos que enseñen sus textos a sus amigos y familiares para que les den su opinión de los mismos. Pasar en limpio los textos y llevarlos a</p>
---	--	--

	<p>El profesor comentará a sus alumnos que, a pesar de que los poemas y diálogos hechos no tengan mucho sentido, para los surrealistas significaba explorar la libertad de pensamiento, así como un retorno al juego y al “descubrimiento infantil del mundo”, como esencia de la poesía (Setton, 47-49).</p> <p>Escritura de imágenes poéticas.</p> <p>El profesor escribirá, mientras los alumnos están copiando sus poemas, las siguientes preguntas: 1. ¿Quién es usted? 2. ¿Cómo ve la vida? 3. ¿Cómo le gusta que sean sus amigos?</p> <p>Entregará un pedazo de hoja a cada alumno, con tres adjetivos calificativos, escritos al azar por el docente; por ejemplo: negro, espeso, brillante. Indicará que los alumnos deben responder a las preguntas, utilizando forzosamente los adjetivos asignados, con el fin de incentivar el uso de metáforas e imágenes poéticas para describirse a sí mismos.</p> <p>Escribirán la entrevista en su cuaderno.</p>	<p>clase.</p>
--	---	---------------

4.9. Sesión 9: Organizaremos nuestra revista

Tiempo: 45 min.

Objetivos: En los equipos ya establecidos, organizar la edición de la revista literaria con los textos escritos, elegir nombre y materiales. Ordenar secciones y escribir índice. Escribir una breve introducción (editorial). Elegir los textos finales que se incorporarán. Obtener retroalimentación de los textos.

Logros: Que los alumnos se organicen en equipo para iniciar la edición de una revista. Que los alumnos compartan sus comentarios del poema del Romanticismo a su equipo con el fin de elegir uno para publicar en la revista. Que cada alumno sea capaz de leer los textos de sus compañeros y ofrezca retroalimentación acerca de su composición, ortografía, coherencia, etc., de una manera clara y respetuosa. Que cada alumno reciba la retroalimentación de sus textos de manera crítica, retomando lo que considere necesario para mejorar la redacción de los mismos.

Materiales: Los borradores de los textos de los alumnos.

Competencias ejercidas: Trabajo colaborativo, comunicación asertiva, comprensión lectora.

Actividad antes de esta sesión: Llevar a clase un **segundo** borrador de los textos que cada alumno escribió (las correcciones las hará en casa).

Secuencia didáctica:

Inicio	Desarrollo	Cierre
Organización de un itinerario para comenzar a elaborar la revista. (5 min.)	Relectura y revisión por pares de los textos. (10 min.) Relectura y revisión del manifiesto. (10 min.) Elaboración de un índice para la revista. (5 min.)	Recapitulación de los textos que conformarán la revista y las actividades de la clase siguiente. (5 min.)

<p>El profesor anunciará que ya tienen los textos suficientes para conformar su revista literaria. Así que será necesario revisar esos textos para que el destinatario final pueda comprenderlos. A continuación, elegirán el nombre de su revista, elaborarán su índice y elegirán el comentario del poema romántico que presentarán a los</p>	<p>Los alumnos se reunirán con sus equipos. Habrá una retroalimentación entre pares de los textos: cada alumno leerá los textos de sus compañeros y escribirá un breve comentario de su opinión, tomando en cuenta la coherencia, veracidad y creatividad. También podrán corregir faltas de ortografía. Los textos que habrán de comentar son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El comentario del poema del Romanticismo 2. El haikú 3. El caligrama <p>A continuación, cada alumno leerá a su equipo su comentario del poema del Romanticismo y entre todo el equipo decidirá qué comentario se publicará.</p> <p>Relectura y corrección del manifiesto.</p> <p>El equipo leerá su manifiesto en voz alta y determinará si hay algo que desea reescribir, así como las correcciones necesarias de ortografía y sentido.</p> <p>Elaboración del índice de la revista.</p> <p>El equipo escribirá el índice de la revista con los textos de sus integrantes, pondrá un título conveniente a cada texto. Los textos son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un comentario de poema del 	<p>El docente felicitará a sus alumnos por el trabajo realizado. Indicará que la clase siguiente elaborarán la revista con el índice y los textos de cada alumno.</p> <p>TAREA PARA EL ALUMNO: Cada alumno se comprometerá a llevar la próxima clase un borrador en limpio de cada uno de sus textos, para incorporarlo a la revista. Los borradores definitivos de los textos colectivos (manifiesto y Cadáver exquisito), se designarán a dos alumnos para que los pasen en limpio. Cada texto llevará título y una breve descripción o presentación del</p>
---	--	---

lectores.	<p>Romanticismo</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Un manifiesto colectivo 3. 5 haikús (uno por cada miembro del equipo) 4. 5 caligramas (uno por cada miembro del equipo) 5. Un cadáver exquisito (colectivo) 6. 2-3 diálogos surrealistas (recordar que se escribieron en equipos de dos) 7. 5 entrevistas (uno por cada integrante del equipo) <p>El equipo decidirá en qué orden pondrán los textos. El profesor les recordará que toda revista lleva una sección llamada “Editorial”, en la cual presentan brevemente el contenido de la revista.</p> <p>Decidirán el nombre de su revista.</p>	<p>texto.</p> <p>Además, llevarán dos imágenes de su agrado: una de la época que deseen (puede ser un dibujo o recorte) y otra de alguna de las épocas vistas en clase. Anotar el título y autor de la obra.</p> <p>Llevar todos los materiales acordados para la manufactura de la revista (hojas, pegamento, hilo, grapas, lápices de colores, etc.).</p>
-----------	---	---

4.10. Sesión 10: Elaboraremos nuestras revistas

Tiempo: 45 min.

Objetivos: Que los alumnos unan las secciones de su revista y diseñen la portada.

Logros: Que los alumnos trabajen en equipo para obtener un producto tangible terminado, que pueda ser consultado y comprendido por otras personas ajenas al equipo. Que los alumnos se sientan satisfechos por el trabajo realizado.

Materiales: Los borradores definitivos de los textos elegidos. Las imágenes seleccionadas para conformar la revista. Los materiales necesarios para unir las hojas, pegar las imágenes y adornar la revista.

Competencias ejercidas: Trabajo colaborativo, comunicación oral, negociación.

Actividad antes de esta sesión: Los textos seleccionados deberán ser pasados en limpio para ser incorporados a edición definitiva de la revista. Llevar todos los materiales acordados para la fabricación de la revista (hojas, pegamento, hilo, grapas, lápices de colores, plumones, imágenes impresas, recortes de revistas, etc.).

Secuencia didáctica:

Inicio	Desarrollo	Cierre
Realización del itinerario para elaborar la revista. (5 min.)	Elaboración de la portada. (10 min.) Escritura en equipo de la “Editorial” o presentación. (5 min.) Ordenar los textos e imágenes de la revista. (15 min.) Pegar las hojas y numerarlas. (5 min.)	Anunciar las actividades de la clase siguiente. (5 min.)
	<p>Elaboración de la portada.</p> <p>El facilitador anunciará que los equipos elaborarán la portada de su revista, con los elementos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Nombre de la revista b) Descripción (por ejemplo: revista literaria) c) Mes y año d) Imagen descriptiva <p>Escritura de la sección “Editorial”.</p> <p>Los equipos escribirán la sección llamada “Editorial”, en la cual describirán brevemente en qué consiste la revista, así como los nombres (pueden ser seudónimos) de sus colaboradores. Un ejemplo de “editorial” puede ser: “En este</p>	<p>El maestro felicitará nuevamente a sus alumnos, les anunciará que la clase siguiente habrá una lectura de las revistas por los demás equipos de la clase.</p> <p>TAREA</p>

	<p>número de la revista presentamos textos de las épocas artísticas del Romanticismo, Modernismo y Vanguardias. Esperamos que les gusten.”</p> <p>La “Editorial” se colocará después de la portada.</p> <p>Ordenar los textos e imágenes de la revista.</p> <p>En seguida ordenarán los textos (ya corregidos):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Comentario de poema del Romanticismo b) 5 haikús c) 5 caligramas d) Un manifiesto colectivo e) Un cadáver exquisito f) 3 diálogos surrealistas g) 5 entrevistas <p>Esas serán las secciones de la revista. Al inicio de cada sección deben ponerle un título que consideren llamativo y, si lo consideran oportuno, una breve descripción del tipo de textos que escribieron, por ejemplo: “Haikús. Poemas japoneses que introdujo a México José Juan Tablada. Modernismo.”</p> <p>Colocarán las imágenes que cada alumno eligió. De ser posible, ilustrarán los textos o bien, pondrán las imágenes en páginas sueltas. Cada imagen debe tener un pie de foto, que señale el título y autor de la obra, así como la época.</p> <p>Pegar las hojas y numerarlas.</p> <p>El maestro anunciará que ha llegado la hora de unir las páginas de sus revistas, así como de numerarlas y anotar los números correctos en el índice.</p>	<p>PARA LOS EQUIPOS:</p> <p>Designar a un compañero para que lleve la revista a su casa. Si faltó algún detalle de la revista, ese compañero lo terminará en casa. Todos los alumnos deben entregar su portafolio de evidencias con todos los textos y borradores que escribieron.</p>
--	---	---

4.11. Sesión 11: Presentación de las revistas a nuestros compañeros de grupo.

Tiempo: 45 min.

Objetivos: Que los alumnos compartan sus productos con los demás equipos. Que cada equipo ofrezca retroalimentación sobre las revista leídas, que la retroalimentación sea respetuosa y con miras a mejorar el desempeño de cada alumno dentro del equipo y con sus propios textos.

Logros: Que los alumnos lean y aprecien el trabajo de sus compañeros. Que las retroalimentaciones les ayuden a apreciar su propio trabajo y a pensar en maneras de mejorarlo.

Materiales: Las revistas ya terminadas de cada equipo.

Competencias ejercidas: Comprensión lectora, comunicación escrita (elaboración de una crítica constructiva), socialización de un producto.

Actividad antes de esta sesión: Si faltó algún detalle en la revista, un integrante del equipo quedará a cargo de terminarlo en su casa.

Secuencia didáctica:

Inicio	Desarrollo	Cierre
Descripción de la actividad de lectura y retroalimentación de las revistas. (5 min.)	Lectura de las revistas. (20 min.) Escritura de retroalimentación de la revista leída, en equipos. (5 min.) Actividad de retroalimentación de cada equipo. (5 min.)	Reflexión sobre la actividad de lectura y retroalimentación. Entrega de revistas y portafolios de evidencias para su evaluación por parte del profesor. (10 min.)
El maestro explicará las actividades a realizar durante la clase: retroalimentación del	Lectura de las revistas. Se reunirán los equipos. Se turnará cada equipo para leer las revistas de	El docente conocerá algunas opiniones de los estudiantes sobre las actividades de lectura y

<p>equipo, lectura de las revistas por otros equipos, con retroalimentación y, finalmente, entrega de revistas y portafolios al profesor.</p> <p>Se reunirán los equipos y engraparán una hoja blanca a su revista, para recibir ahí retroalimentación.</p>	<p>los demás compañeros.</p> <p>Retroalimentación de los equipos.</p> <p>Cada equipo escribirá un comentario de los aspectos que les agradaron de la revista, así como alguna sugerencia para mejorarla. Al final, devolverán las revistas a sus equipos correspondientes para que conozcan las opiniones de los lectores.</p> <p>Retroalimentación individual de la revista.</p> <p>Realizarán una evaluación individual de su propia revista en una hoja de papel, que anexarán a su portafolio. Escribirán qué tan satisfechos están con el resultado, qué les hubiera gustado agregar o quitar, si hubo dificultades en la organización y cómo las solucionaron, qué pueden hacer para trabajar mejor en equipo. Cada alumno</p>	<p>retroalimentación.</p> <p>Preguntará al grupo si considera que la retroalimentación fue respetuosa y constructiva, si se sienten satisfechos con el trabajo realizado.</p> <p>Al final, el maestro pedirá a los estudiantes sus portafolios de evidencias y las revistas, para su evaluación final.</p>
---	--	--

	expresará sus opiniones al equipo. Anexará la hoja a su portafolio de evidencias.	
--	---	--

4.12. Sesión 12: Retroalimentación final

Tiempo: 20 min.

Objetivos: Que los alumnos obtengan retroalimentación final acerca de su desempeño dentro del equipo de trabajo, así como del desarrollo de sus textos.

Logros: Que exista retroalimentación entre todos los integrantes del equipo, así como entre el profesor y todos sus alumnos. Que la retroalimentación sea respetuosa, clara y con miras a mejorar el desempeño de los alumnos dentro de un equipo. Del mismo modo, el profesor debe obtener retroalimentación de sus alumnos con el fin de mejorar esta secuencia y el diseño de otras secuencias, así como la competencia comunicativa que el profesor ejerce para orientar a sus alumnos sobre las secuencias.

Materiales: Portafolio de evidencias, las revistas, pizarrón y plumones/gises.

Competencias ejercidas: Comunicación oral y escrita, trabajo colaborativo, retroalimentación oportuna.

Actividad antes de esta sesión: Ninguna.

Secuencia didáctica:

Inicio	Desarrollo	Cierre
Palabras de agradecimiento y felicitación por el éxito del proyecto. (5 min.)	Reflexión grupal sobre aspectos concretos del proyecto. (15 min.)	Entrega de portafolios de evidencias comentados por el profesor y de las revistas, con retroalimentación por escrito del profesor. (5 min.)

<p>El docente agradecerá a sus alumnos el esfuerzo realizado para elaborar las revistas, escribir los textos, reflexionar sobre los movimientos literarios y sobre sus propias creaciones.</p>	<p>El profesor iniciará un diálogo con sus alumnos acerca de las actividades del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Preguntará si lo que aprendieron les podría ser útil para elaborar otras revistas en el futuro. b) Si tuvieron dudas acerca de cómo corregir textos. c) Si ahora tienen conocimientos claros acerca de los movimientos literarios. d) Si se interesaron por algún movimiento literario en particular. e) Si las clases fueron amenas. f) Si comprendieron todas las instrucciones. <p>El maestro comentará también su evaluación respecto al proceso del proyecto.</p>	<p>El docente anunciará que ya leyó los portafolios de evidencias, a los cuáles realizó observaciones; así como las revistas, que también evaluó de acuerdo con los criterios acordados al inicio del proyecto.</p> <p>Entregará los documentos a los alumnos.</p>
--	---	--

5. Argumentación de la planeación didáctica

De acuerdo con los lineamientos de la SEP, algunos docentes son seleccionados cada año para entregar una muestra de su actividad docente. Por ello, deben elaborar el documento titulado “Planeación didáctica argumentada”, que contiene las secuencias didácticas de un tema del plan de estudios vigente, de libre elección.

Los docentes deben especificar el contexto social y educativo de su alumnado, sus conocimientos y competencias previas y, al final del documento, argumentar la secuencia didáctica que crearon, reflexionando sobre el éxito de sus secuencias para lograr el desarrollo de los aprendizajes y competencias esperados por el plan de estudios.

A continuación, reproduzco las interrogantes que el docente debe responder para justificar su planeación, según el documento de la asesora técnica pedagógica Eréndira Piñón Avilés⁷¹. Las aplico a mi propia planeación para reflexionar acerca de su pertinencia:

1. ¿Cómo adapté los conocimientos del tema a impartir, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje, al contexto de los alumnos (6)?

Los alumnos tuvieron que leer poemas de épocas que no le son familiares y que se desarrollaron en un contexto totalmente distinto al suyo. Sin embargo, busqué poemas que tuvieran referentes que pudieran desencadenar una reflexión personal y grupal. Considerando lo importante que es para los alumnos el conocimiento de los hechos históricos, en su vida académica y social, retomé los acontecimientos que desencadenaron el nacimiento de las tres épocas artísticas elegidas.

⁷¹ El documento “Planeación didáctica argumentada” contiene preguntas para que los docentes orienten la redacción de su documento evaluativo. Lo consulté en el grupo de Facebook: “Asesoría técnica pedagógica”, que administra la misma autora, en agosto de 2017.

Con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, consideré que la elaboración de una revista literaria no es algo tan difícil como parece, pues la planeación de ésta la orientará en todo momento el profesor; además, consiste en revisar que los ejercicios hechos en clase sean entendibles (con apoyo de las normas mínimas para una buena composición y redacción); así como en seleccionar los textos que más se ajusten a la idea de revista que tiene el equipo y, por último, elaborar artesanalmente la revista, según las posibilidades de cada alumno.

2. ¿Favorecí el desarrollo de competencias?

Este proyecto abarcó algunos elementos de la competencia comunicativa, según la clasificación de Lomas (2006, 25), que son:

A) La competencia discursiva o textual, ya que el docente guía a sus alumnos, paso por paso, en la realización de escritos expositivos y de intención literaria. También, orienta la lectura de poemas con la finalidad de que los alumnos puedan disfrutar de estos textos (competencia literaria).

B) La competencia estratégica, porque los alumnos en todo momento tuvieron que argumentar sus opiniones y sugerencias a otros miembros de su equipo, con el fin de elaborar colaborativamente la revista. Es de esperarse que surgieran dificultades comunicativas en la elaboración de la revista, por lo que los alumnos y el mismo profesor tuvieron que utilizar recursos para explicar mejor sus ideas.

C) Sociolingüística, porque los alumnos tomaron en cuenta los destinatarios de sus revistas para escribir en un lenguaje claro sus textos. Y

D) Lingüística, porque en todo momento usaron el sistema de la lengua y es probable que lo ampliaran con nuevas palabras y nuevas formas de usar la lengua.

3. ¿Cómo se retroalimentaron los alumnos respecto a sus procesos de aprendizaje?

El docente retroalimentó el desempeño grupal en la sesión de retroalimentación; también, evaluó el desempeño del equipo de manera escrita y el desenvolvimiento de cada alumno dentro del proyecto en su portafolio de evidencias. Todo ello formó parte de la evaluación sumativa.

Como parte de la evaluación formativa, los alumnos retroalimentaron sus textos en pares y al interior del equipo. Además, cada equipo realizó una retroalimentación de la revista de los demás equipos. Al final, cada estudiante evaluó su propio desempeño y satisfacción respecto al proyecto y al producto final.

4. ¿Por qué es factible que sus alumnos logren los aprendizajes esperados a partir de la secuencia que usted planeó?

Por qué los alumnos tomarán en consideración sus conocimientos previos para acercarse a la poesía y para darle sentido a los poemas vistos en clase. Además, escribirán poemas con consignas de esos movimientos literarios, lo cual ayudará a que comprendan de manera más vivencial los postulados de esos movimientos.

Por otra parte, antes de leer y comentar los poemas, cada sesión inicia preguntando a los alumnos sus conocimientos acerca de las épocas vistas, para ayudarles a reflexionar acerca del vínculo entre historia y literatura.

5. ¿Cómo logra, a través de su propuesta, generar ambientes propicios para el aprendizaje, que sean incluyentes, participativos y colaborativos?

La propuesta se enmarca dentro del trabajo por proyectos, así que cada equipo debe negociar y enriquecer sus conocimientos con el fin de elaborar un producto, por lo cual todos los alumnos deben participar. El ambiente que promueve el docente es agradable, para que ningún alumno se sienta forzado a participar ni sienta que sus ideas no son válidas. Además, el profesor incentiva el diálogo grupal, con el fin de construir los conocimientos requeridos, asumiendo que cada alumno puede aportar algo valioso para la clase.

CONCLUSIONES

Al comienzo de este informe, parecía que no había suficientes fuentes para que los profesores interesados pudieran conformar secuencias didácticas relacionadas con el género poético, que apoyaran efectivamente el diálogo de los alumnos con este tipo de textos. Parecía que la poesía no tenía oportunidades de “ganar la batalla” con los otros géneros discursivos y literarios. Pero la poesía no se ha excluido de manera definitiva de los planes de estudios de secundaria ni de bachillerato, así que considero que continúa vigente la necesidad de aportar secuencias didácticas que ayuden a los alumnos a reencontrarse con este género.

La lectura de textos líricos ayudará a que los alumnos encuentren respuestas a las interrogantes que tienen sobre su existencia y sobre las experiencias emocionales que viven cada día. Esta es una faceta del goce artístico que los planes de estudios no expresan claramente, pero que es quizá el uso más importante que los jóvenes pueden dar al texto poético. En cuanto a la escritura de textos, los alumnos deben tener la oportunidad de escribir textos de intención literaria, por medio de consignas que les ayuden a expresar su visión del mundo, para formarse una identidad propia. Es necesario saber que, en palabras de Vicente Huidobro, utilizamos las cosas del mundo para desenvolvernos en él, pero también es posible crear cosas nuevas e igualmente valiosas para encaminarlo por otros rumbos.

Encuentro en la comunicación literaria la posibilidad de conformar una conciencia histórica, pues cada poema se realizó en una época determinada que tuvo sus propias interrogantes, cuya reflexión ayuda al alumno a situar esa época y los hechos que sucedieron, así como permite orientar la reflexión de la época propia y las interrogantes de la sociedad en que vivimos.

No obstante que las secuencias propuestas no se han concretado en el aula todavía, considero que este trabajo reunió propuestas pertinentes para leer y escribir poesía en cualquier nivel educativo. Aún existe labor por hacer, ya que los textos poéticos son quizá los más difíciles de comprender, debido a su naturaleza

ambigua y abierta. Por ello, recomiendo a los profesores ir poco a poco en el disfrute de los textos, desde su lectura intuitiva hasta su interpretación cabal; desde textos cercanos hacia textos lejanos y de mayor complejidad. Lo importante es que los textos puedan ser *utilizados* por los alumnos en su vida cotidiana y futura.

ANEXO 1

TEST DE PERSONALIDAD POÉTICA

¿Aún tienes dudas sobre qué movimiento artístico del pasado te gusta más?

Te invitamos a realizar este test. En sólo 10 preguntas usted descubrirá su lado poético predominante: romántico, modernista o vanguardista.

Trate de seleccionar sólo una opción, la que más se apegue con su forma de pensar.

¡Los resultados te sorprenderán!

1. ¿Te gusta el arte clásico?

A) Mucho, en especial cuando añade elegancia a un salón de fiestas, un jardín, etc.

B) Me gusta mucho el arte de todo el mundo, en especial de Grecia y Roma.

C) No, odio los museos, ¡el arte debe renovarse a toda costa! ¡ya no somos los mismos!

2. ¿Te gustaría causar revuelo por tus creaciones artísticas?

A) Prefiero hacer creaciones que todos comprendan y se conmuevan con ellas.

B) Sí me gustaría, pero deben contener belleza y ritmo ante todo.

C) ¡Claro! No me importaría ser el bicho raro si puedo expresarme con sinceridad. ¡Al diablo la rima y el arte culto!

3. ¿Cómo son tus apuntes de clase?

A) Están adornados con dibujos, márgenes que yo hago, o tienen muchos colores.

B) Yo diría que se ven elegantes.

C) Un desorden, pero yo entiendo mi caos (a veces).

4. ¿Qué opinas de la libertad?

A) Es el más alto de los valores, sin embargo, conlleva responsabilidades y hasta tiene resultados trágicos.

B) La libertad es la dignidad humana, podemos empezar con ser libres en nuestro interior, cultivando nuestro espíritu.

C) Hoy en día la gente no tiene libertad: hay guerras, opresión... Aunque creo que hay que luchar por ella a toda costa.

5. ¿Qué es lo que más te gusta de una historia?

A) Que tenga cosas de espantos, leyendas, misterios por resolver o historias de amor. Lenguaje sencillo.

B) Que el lenguaje sea bello y con metáforas.

C) Que no tengan mucho sentido y sean muy imaginativas, entre más se parezcan a mis sueños, mejor.

6. Características de tu pareja ideal:

A) Que sea noble, apasionad@, detallista.

B) Que sea elegante pero sencill@, con sentido del humor.

C) Que sea ultra sincer@ y muy creativ@.

7. ¿Qué lugar te atrae más para visitar?

A) Una iglesia gótica, unas ruinas, un bosque o una montaña.

B) ¡París! La cuna del arte moderno y la elegancia.

C) Cualquier ciudad llena de edificios altísimos, mucha gente, trenes...

8. ¿Cuál es tu color favorito?

A) El rojo de la pasión.

B) Sin dudarlo, azul.

C) Blanco, porque es la mezcla de todos los colores.

9. ¿Qué época te interesaría más estudiar?

A) Alguna civilización del pasado.

B) La Revolución Francesa.

C) Primera y Segunda Guerra Mundial.

10. ¿Qué ilustración te gusta más?

A)



B)



C)



MAYORÍA DE A:

Eres del Romanticismo: Eres apasionado (a), amas la libertad, eres idealista. Te gusta escuchar historias intrigantes. No sería raro que también te gustaran los relatos de terror y de detectives. También tienes tu lado sensible y amoroso (a).

MAYORÍA DE B:

Saliste modernista: Te gusta que las cosas salgan perfectas, te gusta vivir en armonía. Eso no significa que no tengas sentido del humor, eres muy alegre. Te gusta sentir paz pero también escuchar música con mucho ritmo.

MAYORÍA DE C:

Eres vanguardista: Tú dices todo lo que piensas, odias la hipocresía. Eres muy imaginativo (a) y creativo (a). Todo mundo se sorprende porque piensas cosas que otros ni se imaginan. Siempre intentas hacer las cosas diferentes y ahí dejas tu marca personal.

ANEXO 2.

ANTOLOGÍA DE TEXTOS POÉTICOS.

La presente antología reúne los textos poéticos que se proponen en el proyecto “Elaboración de una revista literaria a partir de tres movimientos literarios”, descrito en el capítulo 3.

Sesión 1: ¿Qué es poesía? ¿Me gusta la poesía? Experiencias previas sobre la poesía y los movimientos literarios.

Actividad: Escucha de dos canciones basadas en poemas.

Información acerca de las canciones propuestas: En la canción “Caminante no hay camino”, de Joan Manuel Serrat, dos estrofas fueron escritas por el poeta español Antonio Machado, en *Proverbios y cantares*. Los demás versos pertenecen al autor Joan Manuel Serrat.

La letra de la canción “Soy pan, soy paz, soy más” pertenece al poema del mismo nombre del poeta uruguayo Luis Ramón Igarzábal.

Canción 1: “Caminante no hay camino”, de Joan Manuel Serrat.

Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre la mar.

Nunca perseguí la gloria
ni dejar en la memoria
de los hombres mi canción;
yo amo los mundos sutiles
ingrávidos y gentiles
como pompas de jabón.
Me gusta verlos pintarse
de sol y grana, volar
bajo el cielo azul, temblar

súbitamente y quebrarse. (Machado)

Nunca perseguí la gloria...

Caminante son tus huellas

el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.

Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar. (Machado)

Hace algún tiempo en ese lugar,
donde hoy los bosques se visten de espinos,
se oyó la voz de un poeta gritar:
“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”.
Golpe a golpe, verso a verso.

Murió el poeta lejos del hogar,
le cubre el polvo de un país vecino.
Al alejarse, le vieron llorar.
Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.
Golpe a golpe, verso a verso.

Cuando el jilguero no puede cantar,
cuando el poeta es un peregrino,
cuando de nada nos sirve rezar:
Caminante no hay camino, se hace camino al andar.

Golpe a golpe y verso a verso.
Golpe a golpe, verso a verso.
Y golpe a golpe, verso a verso.

Canción 2: "Soy pan, soy paz, soy más", de Luis Ramón Igarzábal.

Yo soy, yo soy, yo soy...
Soy agua, playa, cielo, casa blanca.
Soy mar Atlántico, viento y América.
Soy un montón de cosas santas,
mezcladas con cosas humanas
¿cómo te explico? cosas mundanas.

Fui niño, cuna, teta, techo, manta;
más miedo, cuco, grito, llanto, raza.
Después mezclaron las palabras
o se escapaban las miradas.
Algo pasó, no entendí nada.

Vamos, decime, contame
todo lo que a vos te está pasando ahora;
porque si no, cuando está tu alma sola llora.
Hay que sacarlo todo afuera, como la primavera;
nadie quiere que adentro algo se muera.
Hablar mirándose a los ojos,
sacar lo que se pueda afuera,
para que adentro nazcan cosas nuevas.

Soy pan, soy paz, soy más,
soy el que está por acá.
No quiero más de lo que puedas dar.
Hoy se te da, hoy se te quita,

igual que con la margarita;
igual al mar, igual la vida.
Vamos, decime, contame...

Sesión 3: El Romanticismo mexicano y sus poemas.

Actividad antes de la sesión: Leer un poema de alguno de los siguientes autores: Manuel Acuña, Ignacio Manuel Altamirano, Luis G. Urbina, Guillermo Prieto, Juan de Dios Peza, Vicente Riva Palacio, Manuel M. Flores.

Selección de poemas del Romanticismo mexicano

A continuación, presento una selección de poemas de estos autores, que el profesor puede recomendar a sus alumnos por medio del blog nocturnodelaestatua.blogspot.mx.

- Manuel Acuña: “Nocturno a Rosario”. Se puede escuchar la interpretación musical de ese poema. Por ser un texto muy conocido, puede tener un mayor sentido para los alumnos.

Nocturno a Rosario

I
¡Pues bien! yo necesito
decirte que te adoro
decirte que te quiero
con todo el corazón;
que es mucho lo que sufro,
que es mucho lo que lloro,
que ya no puedo tanto
al grito que te imploro,
te imploro y te hablo en nombre
de mi última ilusión.

Yo quiero que tu sepas
que ya hace muchos días
estoy enfermo y pálido
de tanto no dormir;
que ya se han muerto todas
las esperanzas mías,
que están mis noches negras,
tan negras y sombrías,
que ya no sé ni dónde
se alzaba el porvenir.

De noche, cuando pongo
mis sienes en la almohada
y hacia otro mundo quiero
mi espíritu volver,
camino mucho, mucho,
y al fin de la jornada
las formas de mi madre
se pierden en la nada
y tú de nuevo vuelves
en mi alma a aparecer.

Comprendo que tus besos
jamás han de ser míos,
comprendo que en tus ojos
no me he de ver jamás,
y te amo y en mis locos
y ardientes desvaríos
bendigo tus desdenes,
adoro tus desvíos,

y en vez de amarte menos
te quiero mucho más.

A veces pienso en darte
mi eterna despedida,
borrarte en mis recuerdos
y hundirte en mi pasión
mas si es en vano todo
y el alma no te olvida,
¿Qué quieres tú que yo haga,
pedazo de mi vida?
¿Qué quieres tu que yo haga
con este corazón?

Y luego que ya estaba
concluido tu santuario,
tu lámpara encendida,
tu velo en el altar;
el sol de la mañana
detrás del campanario,
chispeando las antorchas,
humeando el incensario,
y abierta allá a lo lejos
la puerta del hogar...

¡Qué hermoso hubiera sido
vivir bajo aquel techo,
los dos unidos siempre
y amándonos los dos;
tú siempre enamorada,
yo siempre satisfecho,

los dos una sola alma,
los dos un solo pecho,
y en medio de nosotros
mi madre como un Dios!

¡Figúrate qué hermosas
las horas de esa vida!
¡Qué dulce y bello el viaje
por una tierra así!
Y yo soñaba en eso,
mi santa prometida;
y al delirar en ello
con alma estremecida,
pensaba yo en ser bueno
por ti, no más por ti.

¡Bien sabe Dios que ese era
mi más hermoso sueño,
mi afán y mi esperanza,
mi dicha y mi placer;
bien sabe Dios que en nada
cifraba yo mi empeño,
sino en amarte mucho
bajo el hogar risueño
que me envolvió en sus besos
cuando me vio nacer!

Esa era mi esperanza...
mas ya que a sus fulgores
se opone el hondo abismo
que existe entre los dos,

¡Adiós por la vez última,
amor de mis amores;
la luz de mis tinieblas,
la esencia de mis flores;
mi lira de poeta,
mi juventud, adiós!

- **Manuel Acuña: “La brisa”.**

La brisa

(Imitación)

A mi querido amigo J.C. Fernandez.

Aliento de la mañana
que vas robando en tu vuelo
la esencia pura y temprana
que la violeta lozana
despide en vapor al cielo:

Dime, soplo de la aurora,
brisa inconstante y ligera,
¿vas por ventura a esta hora
al valle que te enamora
y que gimiendo te espera?

¿O vas acaso a los nidos
de los jilgueros cantores
que en la espesura escondidos
te aguardan medio adormidos
sobre sus lechos de flores?

¿O vas anunciando acaso,
sopla del alba naciente,
al murmurar de tu paso,
que el muerto sol del ocaso
se alza un niño en oriente?

Recoge tus leves alas,
brisa pura del estío,
que los perfumes que exhalas
vas robando entre las galas
de las violetas del río.

Detén tu fugaz carrera
sobre las risueñas flores
de la loma y la pradera,
y ve a despertar ligera
al ángel de mis amores.

Y dile, brisa aromada,
con tu murmullo sonoro,
que ella es mi ilusión dorada,
y que en mi pecho grabada
como a mi vida la adoro.

- Luis G. Urbina: “Madrigal” (poema amoroso que refiere a los ojos de la amada).

Madrigal

Déjame amar tus claros ojos. Tienen
lejanías sin fin, de mar y cielo,
y sus fulgores apacibles vienen
hasta mi corazón como un consuelo.

Deja que con tus ojos se iluminen
mis viejas sombras y se vuelvan flores;
deja que con tus ojos se fascinen,
como aves de leyenda, mis dolores.

Que vea en ellos astros errabundos,
que en ellos sueñe inexplorados mundos
que en ellos bañe mi melancolía...
Son tristes, luminosos y profundos,
como puestas de sol, amada mía.

- Luis G. Urbina: “Metamorfosis” (el cual refiere a un beso en la mano, que invita a reflexionar sobre el pudor que se sentía en ese siglo acerca del acercamiento de los amantes).

Metamorfosis

Era un cautivo beso enamorado
de una mano de nieve que tenía
la apariencia de un lirio desmayado
y el palpitar de un ave en agonía.
Y sucedió que un día,
aquella mano suave
de palidez de cirio,
de languidez de lirio,
de palpitar de ave,
se acercó tanto a la prisión del beso,
que ya no pudo más el pobre preso
y se escapó; mas, con voluble giro,
huyó la mano hasta el confín lejano,
y el beso, que volaba tras la mano,
rompiendo el aire, se volvió suspiro.

- Juan de Dios Peza: “Reír llorando” (este poema narra la anécdota popular

de un cómico que va a consulta porque está deprimido y el doctor, sin saber quién es, le receta ver al mismo cómico).

Reír llorando

Viendo a Garrik—actor de la Inglaterra—
el pueblo al aplaudirle le decía:

«Eres el mas gracioso de la tierra
y el más feliz...»

Y el cómico reía.

Víctimas del *spleen*, los altos lores,
en sus noches más negras y pesadas,
iban a ver al rey de los actores
y cambiaban su *spleen* en carcajadas.

Una vez, ante un médico famoso,
llegóse un hombre de mirar sombrío:
«Sufro -le dijo-, un mal tan espantoso
como esta palidez del rostro mío.

Nada me causa encanto ni atractivo;
no me importan mi nombre ni mi suerte
en un eterno *spleen* muriendo vivo,
y es mi única ilusión, la de la muerte».

-Viajad y os distraeréis.

-¡Tanto he viajado!

-Las lecturas buscad.

-¡Tanto he leído!

-Que os ame una mujer.

-¡Si soy amado!

-¡Un título adquirid!

-¡Noble he nacido!

-¿Pobre seréis quizá?

-Tengo riquezas

-¿De lisonjas gustáis?

-¡Tantas escucho!

-¿Que tenéis de familia?

-Mis tristezas

-¿Vais a los cementerios?

-Mucho... mucho...

-¿De vuestra vida actual, tenéis testigos?

-Sí, mas no dejo que me impongan yugos;
yo les llamo a los muertos mis amigos;
y les llamo a los vivos mis verdugos.

-Me deja -agrega el médico- perplejo
vuestro mal y no debo acobardaros;
Tomad hoy por receta este consejo:
sólo viendo a Garrik, podréis curaros.

-¿A Garrik?

-Sí, a Garrik... La más remisa
y austera sociedad le busca ansiosa;
todo aquél que lo ve, muere de risa:
tiene una gracia artística asombrosa.

-¿Y a mí, me hará reír?

-¡Ah!, sí, os lo juro,

él sí y nadie más que él; mas... ¿qué os inquieta?

-Así -dijo el enfermo- no me curo;

¡Yo soy Garrik!... Cambiadme la receta.

¡Cuántos hay que, cansados de la vida,

enfermos de pesar, muertos de tedio,
hacen reír como el actor suicida,
sin encontrar para su mal remedio!

¡Ay! ¡Cuántas veces al reír se llora!
¡Nadie en lo alegre de la risa fíe,
porque en los seres que el dolor devora,
el alma gime cuando el rostro ríe!

Si se muere la fe, si huye la calma,
si sólo abrojos nuestra planta pisa,
lanza a la faz la tempestad del alma,
un relámpago triste: la sonrisa.

El carnaval del mundo engaña tanto,
que las vidas son breves mascaradas;
aquí aprendemos a reír con llanto
y también a llorar con carcajadas.

- “El cuento de Margot” (es un poema sencillo que describe la plática que tiene el padre con sus hijas y un cuento que inventa una de ellas).

El cuento de Margot

Vamos Margot, repíteme esa historia
Que estabas refiriéndole á María,
Ya vi que te la sabes de memoria
y debes de enseñármela, hija mía.

-La sé porque yo misma la compuse.
-¿Y así no me la dices ? Anda, ingrata.
-¡Tengo compuestas diez! -¡Cómo! repuse,
¿Te has vuelto á los seis años literata?
-¡No, literata no! pero hago cuentos...

-No temas que tal gusto te reproche.
-Al ver á mis hermanos tan contentos
yo les compongo un cuento en cada noche.
-¿Y cómo dice el que contando estabas?
-Es muy triste, papá, ¿que no lo oíste?
-Sólo oí que lloraban y llorabas.
-¡Ah! si, todos lloramos; ¡es muy triste!

Imagínate un niño abandonado
de grandes ojos de viveza llenos,
rubio, risueño, gordo y colorado:
Como mi hermano Juan, ni más ni menos

Figúrate una noche larga y fría,
de muda soledad, sin luz alguna,
y ese niño muriendo, en agonía,
encima de la acera, no en la cuna.

-¿En las heladas losas?

-Si, en la acera,
Es decir, en la calle...

-¡Qué amargura!
-Hubo alguien que pasando lo creyera
un olvidado cesto de basura.

Yo pasaba, lo vi, bajé mis brazos
Queriendo darle maternal abrigo
y envuelto en un pañal hecho pedazos
lo alcé á mi pecho y lo llevé conmigo.

Lloraba tanto y tanto el angelito
que ya estaban sus párpados muy rojos..
Y a cada nueva queja, a cada grito
el alma me sacaba por los ojos.

Me lo llevé á mi cama: entre plumones
Lo hice dormir caliente y sosegado...
¡Cómo hubo en este mundo corazones
capaces de dejarlo abandonado!

¡Ay! yo sé por mi libro de lectura
que estudio en mis mayores regocijos,
que ni los tigres en la selva oscura
dejan abandonados a sus hijos.

¡Pobrecito! Yo sé su mal profundo,
Le curo como madre toda pena:
Parece que este niño en este mundo
no es hijo de mujer sino de hiena.

De mi colchón en el caliente hueco
duerme para que en lágrimas no estalle;
y llorando Margot, mostró el muñeco
que en cierta noche se encontró en la calle.

- Vicente Riva Palacio: "Al viento" (otro poema referente a fenómenos naturales).

Al viento

Cuando era niño, con pavor te oía
en las puertas gemir de mi aposento;
doloroso, tristísimo lamento
de misteriosos seres te creía.

Cuando era joven, tu rumor decía
frases que adivino mi pensamiento,
y cruzando después el campamento,
"Patria", tu ronca voz me repetía.

Hoy te siento azotando, en las oscuras

noches, de mi prisión las fuertes rejas;
pero hánme dicho ya mis desventuras
que eres viento, no más, cuando te quejas,
eres viento si ruges o murmuras,
viento si llegas, viento si te alejas.

- Manuel. M. Flores: “Adiós” (la voz poética, que se despide de la amada, reflexiona sobre la brevedad de la vida y la necesidad de amar antes de que el tiempo pase).

Adiós

Adiós para siempre, mitad de mi vida,
un alma tan sólo teníamos los dos;
mas hoy es preciso que esta alma divida
la amarga palabra del último adiós.

¿Por qué nos separan? ¿no saben acaso
que pasa la vida cual pasa la flor?
cruzamos el mundo como aves de paso...
mañana la tumba, ¿por qué hoy el dolor?

¿La dicha secreta de dos que se adoran
enoja a los cielos, y es fuerza sufrir?
¿Tan sólo son gratas las almas que lloran
al torvo destino?... ¿La ley es morir?...

¿Quién es el destino?... Te arroja a mis brazos,
en mi alma te imprime, te infunde en mi ser,
y bárbaro luego me arranca a pedazos
el alma y la vida contigo... ¿por qué?

Adiós... es preciso. No llores... y parte.
La dicha de vernos nos quitan no más;
pero un solo instante dejar de adorarte,

hacer que te olvide, ¿lo pueden? ¡Jamás!

Con lazos eternos nos hemos unido;
en vano el destino nos hiere a los dos...
¡las almas que se aman no tienen olvido,
no tienen ausencia, no tienen adiós!

- Manuel M. Flores: “Tu cabellera”.

Tu cabellera

Déjame ver tus ojos de paloma
cerca, tan cerca que me mire en ellos;
déjame respirar el blando aroma
que esparcen destrenzados tus cabellos.

Déjame así, sin voz ni pensamiento,
juntas las manos y a tus pies de hinojos,
embriagarme, en el néctar de tu aliento,
abrasarme en el fuego de tus ojos.

Pero te inclinas... La cascada entera
cae de tus rizos óndulos y espesos.
¡Escóndeme en tu negra cabellera
y déjame morir bajo tus besos!

Sesión 5: “El Modernismo, movimiento único en Hispanoamérica”.

Actividad: Lectura y comentario grupal del poema “Ama tu ritmo”, de Rubén Darío.

Ama tu ritmo

Ama tu ritmo y ritma tus acciones
bajo su ley, así como tus versos;
eres un universo de universos
y tu alma una fuente de canciones.

La celeste unidad que presupones
hará brotar en ti mundos diversos,
y al resonar tus números dispersos
pitagoriza en tus constelaciones.

Escucha la retórica divina
del pájaro del aire y la nocturna
irradiación geométrica adivina;
mata la indiferencia taciturna
y engarza perla y perla cristalina
en donde la verdad vuelca su urna.

Sesión 6: Escribiremos haikús y caligramas (Modernismo)

Actividad antes de la sesión (para realizar en casa): Visitar el blog nocturnodelaestatua.blogspot.mx; leer la entrada “Haikús de José Juan Tablada” y seleccionar tres que sean de su agrado.

Actividad durante la sesión: Lectura grupal de caligramas de José Juan Tablada.

Selección de haikús de José Juan Tablada

Los sapos

Trozos de barro,
por la senda en penumbra
saltan los sapos.

Mariposa nocturna

Devuelve a la desnuda rama,
nocturna mariposa,
las hojas secas de tus alas.

La luna

Es mar la noche negra;
la nube es una concha;
la luna es una perla...

La tortuga

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

Jaguar

Luce del jaguar el blasón:
en campo de oro
las manchas del sol.

Peces voladores

Al golpe del oro solar
estalla en astillas el vidrio del mar.

8 p. m.

Canta un responso el sapo
a las pobres estrellas
caídas en su charco.

El saúz

Tierno saúz,
casi oro, casi ámbar,
casi luz.

Naranja

Dale a mi sed
Dos áureas tazas
Llenas de miel!

Kindergarten

Desde su jaula un pájaro cantó:
¿Por qué los niños están libres
Y nosotros no?...

Estrella errante

Fugaz como el instante en que la miro
Une el cielo a la tierra
Y a su llanto de oro mi suspiro...

Este es un haikú que a Tablada le gustaba mucho, de Carlos Gutiérrez Cruz:

El alacrán

Surge de algún rincón
en medio de un paréntesis
y una interrogación.

Actividad durante la sesión: Lectura grupal de caligramas de José Juan Tablada.

Selección de caligramas para proyectar en clase.

Estos son algunos caligramas de José Juan Tablada.

Éste es un fragmento de la historia del poeta Li-Po, uno de los más grandes poetas de la literatura china:

LI - PO

Lí - Pó, uno de los "Siete Sabios en el vino"
Fué un rutilante brocado de oro.....

como una
taza de jade
sonoro

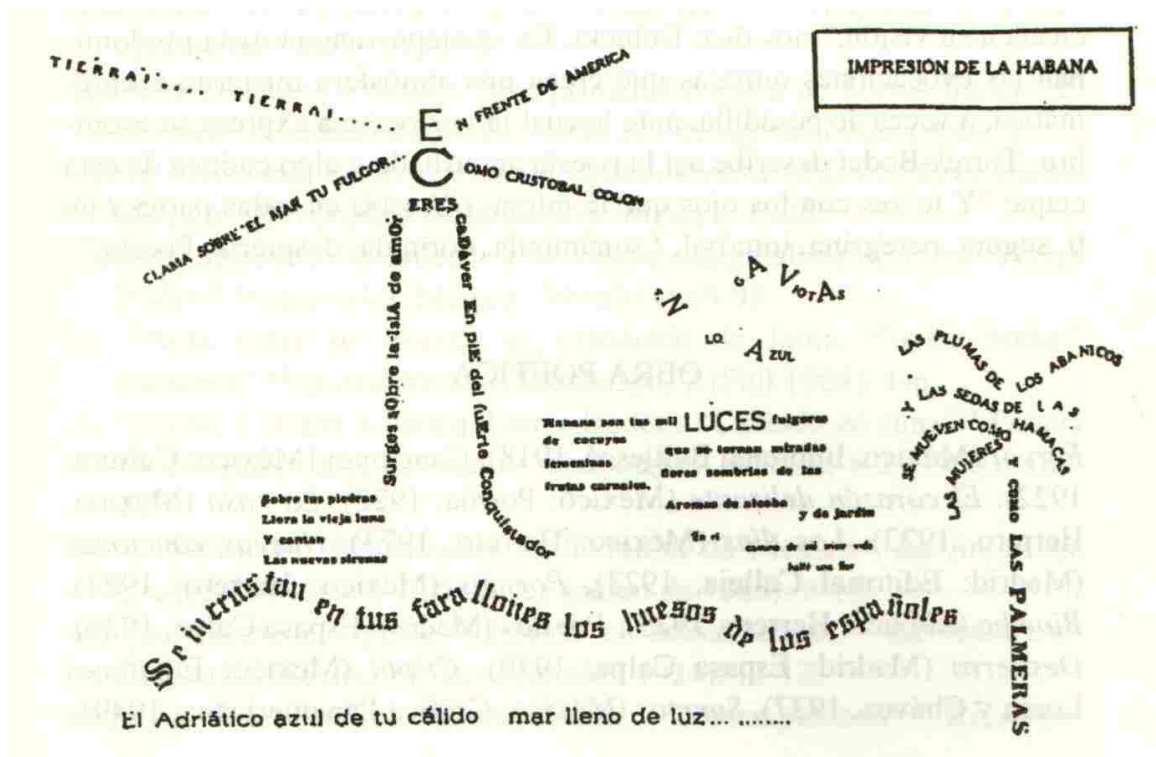
su infancia fué de porcelana
su loca juventud

un bosque de bambúes
lleno de
garras
y de misterios

ostrOs de mujeres
en la laguna

miséñores
encantados
por la luna
en las fauldas
de los salterios

Los siguientes caligramas dan cuenta del paisaje de una ciudad, de un paisaje natural y de una persona:

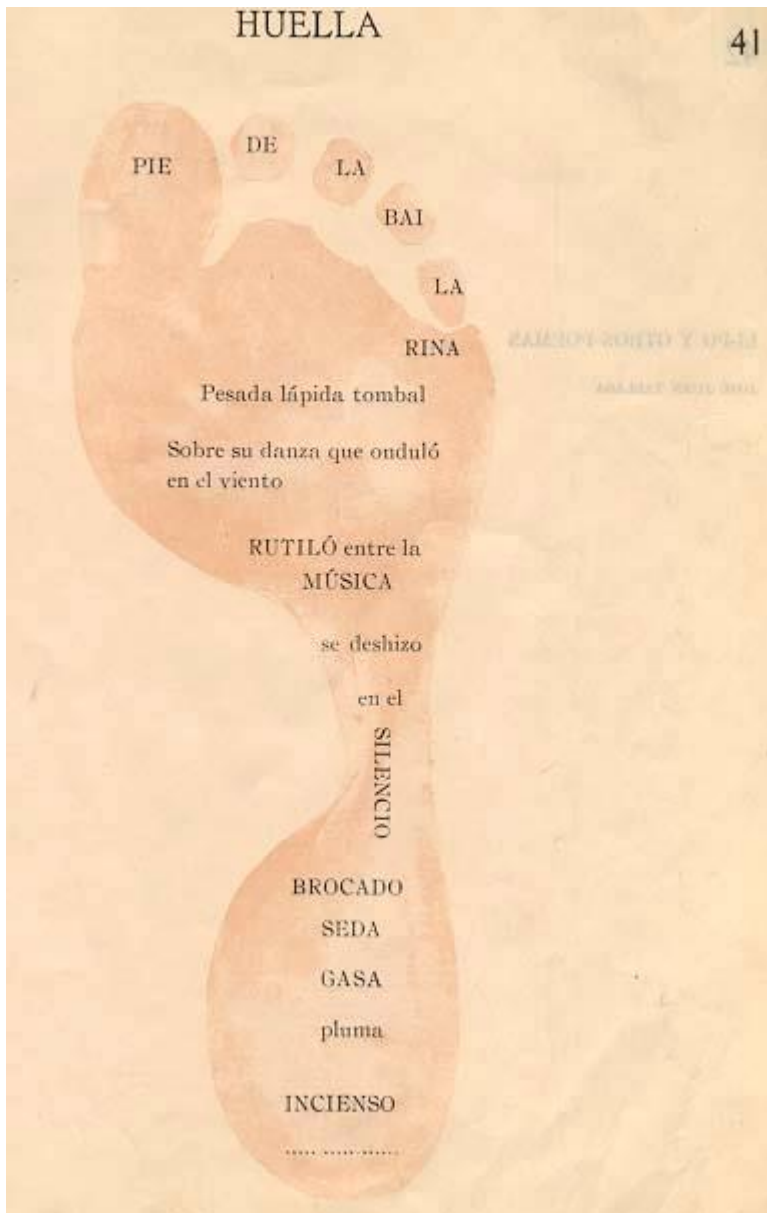


LUCIERNAGAS

La luz
 de las
 Luciérnagas
 es un
 blando suspiro
 Alternado
 con pausas de oscuridad
 Pensamientos
 sombríos que se disuelven
 en gotas
 instantáneas de claridad

**EL JARDIN ESTA LLENO
 de suspiros de luz**

Y por sus
 frondas escurriendo van
 como
 lá
 gri
 mas las últimas gotas
 De la
 lluvia
 lunar.....



Sesión 7: Movimientos de Vanguardia (Manifiestos)

Tarea para el alumno (realizar en casa): Leer fragmentos de manifiestos vanguardistas, disponibles en el blog nocturnodelaestatua.blogspot.mx.

Selección de fragmentos de manifiestos vanguardistas.

FUTURISMO

Manifiesto futurista (1909)

- I. Queremos cantar el amor al peligro, a la fuerza y a la temeridad.
- II. Los elementos capitales de nuestra poesía, serán el coraje, la audacia y la rebelión.
- III. Contrastando con la literatura que ha magnificado hasta hoy la inmovilidad de pensamiento, el éxtasis y el sueño, nosotros vamos a glorificar el movimiento agresivo, el insomnio febriciente, el paso gimnástico, el salto arriesgado, las bofetadas y el puñetazo.
- IV. Declaramos que el esplendor del mundo se ha enriquecido de una belleza nueva: la belleza de la velocidad. Un automóvil de carrera con su vientre ornado de gruesas tuberías, parecidas a serpientes de aliento explosivo y furioso... un automóvil que parece correr sobre metralla, es más hermoso que la Victoria de Samotracia.
- V. Queremos cantar al hombre que es dueño del volante cuyo eje ideal atraviesa la Tierra lanzada sobre el circuito de su órbita. [...]

DADAÍSMO

Manifiesto del señor Antipirina.

DADA es nuestra intensidad: que erige las bayonetas sin consecuencia la cabeza sumatral del bebé alemán; DADA es la vida sin pantuflas ni paralelos; que está en contra y a favor de la unidad y decididamente contra el futuro; sabemos sensatamente que nuestros cerebros se convertirán en cojines blanduzcos, que nuestro antidogmatismo es tan exclusivista como el funcionario y que no somos libres y gritamos libertad; necesidad severa sin disciplina ni moral y escupamos sobre la humanidad. [...]

SURREALISMO

Primer manifiesto surrealista (1924)

[...] En la infancia la ausencia de toda norma conocida ofrece al hombre la perspectiva de múltiples vidas vividas al mismo tiempo; el hombre hace suya esta ilusión; sólo le interesa la facilidad momentánea, extremada, que todas las cosas ofrecen. Todas las mañanas los niños inician su camino sin inquietudes. Todo está al alcance de la mano, las peores circunstancias materiales parecen excelentes. Luzca el solo o esté negro el cielo, siempre seguiremos adelante, jamás dormiremos. [...]

ESTRIDENTISMO

Manifiesto estridentista (1921)

Irreverentes, afirmales, convencidos, excitamos a la juventud intelectual del Estado de Puebla, a los no contaminados de reaccionarismo letárgico, a los no identificados con el sentir medio colectivo del público unisistemático y antropomorfo para que vengan a engrosar las filas triunfales del estridentismo y AFIRMEMOS: [...]

DIEPALISMO

Los puertorriqueños Diego Padró y Luis Palés Matós no publicaron un manifiesto, pero dieron a conocer su movimiento vanguardista por medio del poema “Orquestación diepática”.

Orquestación diepática (1921)

Guay! Au-au, au-au,... hummmmm...

La noche. La luna. El campo... hummmmm...

Zi, zi, zi, -zi, -zi, co-quí, co-quí, co-quí...

Hierve la abstruse zoología en la sombra.

Silencio! Huummmmm... [...]

Y arriba pit-pit-pit, las estrellas, pit, imponderablemente pican la luna. Mirad: pit-pit-pit-sobre los árboles;

y el viento, escoba bruja barre: fluffff... [...]

TEXTOS:

ACUÑA, Manuel. *Poesía completa*. México: CONACULTA (Clásicos para hoy). 2014.

BRETÓN, André. *Primer manifiesto surrealista*. Consultado en la página: http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/raquel_garcia/wp-content/uploads/2014/02/Primer-manifiesto-surrealista.pdf en abril de 2018.

DARÍO, Rubén. “Ama tu ritmo”. En *Rubén Darío y su obra. Antología poética*. Bogotá: Norma. 1990.

FLORES, Manuel M. *Pasionarias*. Barcelona: Casa editorial Maucci. 1906. Consultado en internet en la página: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/pasionarias--0/html/> en enero de 2019.

GONZAGA URBINA, Luis. *Poesías escogidas*. México: Pax. 1969.

HUIDOBRO, Vicente. <Arte poética> (1916). Consultado en la página <http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/bnc/huidobro/> en marzo de 2018.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS, CENTRO DE ESTUDIOS LITERARIOS. *José Juan Tablada. Letra e imagen*. (Coord.) Rodolfo Mata. México: UNAM. Página web que muestra la obra de este autor: <http://www.tablada.unam.mx/> consultada en enero de 2019.

MAPLES ARCE, Manuel, Germán LIST ARZUBIDE *et al.* *Manifiesto estridentista* (1923). Consultado en la página: <http://www.mexicanisimo.com.mx/manifiesto-estridentista/> en marzo de 2018.

MARINETTI, F. T. “Manifiesto del futurismo”. Consultado en PDF en la página: <https://arteydisegno.files.wordpress.com/2010/02/manifiesto-futurista-1909.pdf> en enero de 2019.

NERUDA, Pablo. *El libro de las preguntas*. Argentina: Infotemática.com. (Año). Consultado en PDF en la página http://nerudavive.cl/descargas/libro_preguntas.pdf en mayo de 2017.

PALÉS MATÓS, Luis. *Poesía completa y prosa selecta*. (Edición y prólogo) Margot Arce de Vázquez. Caracas: Ayacucho (Biblioteca Ayacucho, 32). 1978.

PEZA, Juan de Dios. *Poesías escogidas*. México: Pax. 1975.

RIVA PALACIO, Vicente. *Poesía completa*. México: CONACULTA/UNAM/Instituto Mexiquense de Cultura. 2000.

TABLADA, José Juan. *Li-Po y otros poemas*. México: ... Edición facsimilar consultada en PDF en la página <http://www.cultura.gob.mx/multimedia/pdf/Librocompleto.Li-Poyotrospoemas.pdf> en diciembre de 2016.

-----, *Antología*. (Selec.) Héctor Valdés. México: UNAM (Material de lectura, Poesía, 33). 2008. Pp. 4-7. Consultado en PDF en la página: <http://www.materialdelectura.unam.mx/images/stories/pdf5/josejuan-tablada-33.pdf> en abril de 2018.

TZARA, Tristán. *7 manifiestos dadá*. S/p: Editorial La cucaracha ilustrada (Col. Textos piratas). S/a. Consultado en PDF en la página: http://www.laong.org/wp-content/uploads/2015/09/7manifiestosdada_textospiratas_02.pdf en mayo de 2018.

-----, *La poesía en el rock. 2 vols.* (Selec., trad. y notas) Rafael Vargas. México: UNAM (Material de lectura, Poesía moderna, 12). Consultado en PDF en la página: <http://www.materialdelectura.unam.mx/images/stories/pdf5/la-poesia-en-el-rock-48.pdf> en abril de 2018.

ESTUDIOS:

- ADAME GONZÁLEZ, Dulce María. "Prólogo. El cuento romántico: tema y variaciones (1835-1900). En *El cuento mexicano en el siglo XIX. El cuento romántico: tema y variaciones. Vol. 2.* (Selec.) Blanca Estela Treviño García y Dulce María Adame González. México: Esfinge/CONACULTA/INBA. 2013. Pp. 15-31.
- AGUILAR ZÚÑIGA, Ernesto. *Lenguaje, experiencia y aprendizaje moral. Propuestas teóricas y materiales para el trabajo en el aula.* Barcelona: Octaedro/OEI (Col. Educación en valores). 2005.
- ALVARADO, Maité. *Escritura e invención en la escuela.* (Selec. y pról.) Yaki Setton. Buenos Aires: FCE (Col. Espacios para la lectura). 2013.
- BÁEZ PINAL, Gloria Estela y Valentina CANIZAL ARÉVALO. "El español en la escuela secundaria: Un panorama histórico (1926-1933). En *Historia y presente de la enseñanza del español en México.* José Moreno de Alba (coord.). México: UNAM (Colección Sociedad y cultura. México siglo XXI). 2009. Pp. 235-
- BALLESTER-ROCA, Josep y Noelia IBARRA-RIUS. "La poesía en la educación lectora y literaria". En *Revista Textos. Didáctica de la lengua y la literatura.* Barcelona: Grao. Núm. 72. Abril de 2016. Pp. 8-15. Consultado en la página https://issuu.com/editorialgrao/docs/tx072_mg en agosto de 2018.
- BERISTÁIN, Helena. *Diccionario de retórica y poética.* México: Porrúa. 9° ed. 2008.
- BIBBÓ, Mónica. "La voz de los lectores de poesía en la escuela secundaria". En *Revista Textos. Didáctica de la lengua y la literatura.* Barcelona: Grao. Núm. 72. Abril de 2016. Pp. 40-43. Consultado en la página https://issuu.com/editorialgrao/docs/tx072_mg en agosto de 2018.
- BOMBINI, Gustavo. "La literatura en la escuela". *Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.* Maité Alvarado (coord.). Buenos Aires: Flacso/Manantial. 2001. Consultado en PDF en la página

<https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/bombini-gustavo-la-literatura-en-la-escuela.pdf> en mayo de 2017.

CARO VALVERDE, María Teresa. "Metodología de la creación literaria juvenil: del texto al hipertexto". En *La educación lingüística y literaria en secundaria: materiales para la formación del profesorado*. Vol. 2. (Coord.) María Estrella García Gutiérrez. Murcia: Consejería de cultura y educación/Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. 2006. Pp. 281-302. Consultado en PDF en la página <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/l.1.lomas.pdf> en agosto de 2018.

CASTAÑEDA VÉLEZ, Emmanuel Ernesto. *Un acercamiento a la didáctica de la poesía lírica en el nivel medio superior*. Tesis de Maestría en Educación Media Superior. México: UNAM/FFyL. 2012. Consultada en enero de 2019 en la base de datos de TESIUNAM.

CERRILLO TORREMOCHA, Pedro C. y Ángel Luis LUJÁN ATIENZA. *Poesía y educación poética*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Monografías, 59). 2010. Consultado en la página de internet: <https://books.google.com.mx/books?id=BDB7IkJE7MYC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> en septiembre de 2018.

COLL, César. "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". En *Anuario de Psicología*. No. 69. 1996. Pp. 153-178. Consultado en la página <https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955> en agosto de 2018.

----- e Isabel SOLÉ. "Los profesores y la concepción constructivista". En *El constructivismo en el aula*. César Coll e Isabel Solé (coord.). Barcelona: Graó (Biblioteca del Aula). 9º ed. 1999. Pp. 7-24.

- COLOMER, Teresa. "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación". En *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Carlos Lomas (coord.). Barcelona: Horsosí/ICE (Cuadernos de formación, Educación secundaria). 1996. Pp. 123-142.
- CHAMBERS, Aidan. *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. (Trad.) Ana Tamarit Amieva. México: FCE (Espacios para la lectura). 2007. 2° reimpr. 2012.
- EAGLETON, Terry. *Introducción a la teoría literaria*. (Trad.) José Esteban Calderón. México: FCE (Lengua y estudios literarios). 1998.
- FREIRE, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (Trad.) Stella Mastrangelo. México: .2004. 16° ed.
- , (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Consultado en PDF en la página <http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscarg/materias/epistemología/lecturas/freire.pdf>
- FUNDACIÓN CARLOS SLIM. *Facilitador del aprendizaje digital*. Curso permanente y gratuito de la plataforma de aprendizaje Capacítate para el empleo. México. Videos consultados en la página: <https://capacitateparaelemplo.org/pages.php?r=.tema&tagID=4686> en septiembre de 2016.
- GALABURRI, María Laura. (2008) *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de deconstrucción*. México: SEP. Consultado en internet en septiembre de 2016 en la página: <https://centrodemaestrosnorteblog.files.wordpress.com/2013/01/marc3ada-galaburri-la-ensec3b1anza-del-lenguaje-escrito.pdf> .
- GALLARDO ÁLVAREZ, Isabel. "La poesía en el aula: Una propuesta didáctica". En *Actualidades Investigativas en Educación*. Costa Rica. Vol. 10. No. 2. 30 de agosto de 2010. Pp. 1-28. Consultada en PDF en la página: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44717910014.pdf> en mayo de 2018.

GATICA-LARA, Florina y Teresita del Niño Jesús URRIBAREN-BERRUETA. “¿Cómo elaborar una rúbrica?”. En *Pautas en Educación Médica*. 2013. No. 2. Vol. 1. Pp.: 61-65. Consultado en PDF en la página: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF en mayo de 2018.

GONZÁLEZ PÉREZ, Aurelio. *Literatura y cultura tradicional de México*. Curso gratuito de la plataforma MéxicoX. Consultado en agosto de 2018 en la página: https://www.mexicox.gob.mx/courses/course-v1:COLMEX+LYCT19024X+2019_02/about .

HERNÁNDEZ, Alfonso. “Diplomado gratuito de albures finos en la Galería José María Velasco”. En *Boletín INBA* (México). Núm. 1015. 31 de julio de 2017. Consultado en la página: <https://www.inba.gob.mx/prensa/6411/diplomado-gratuito-de-albures-finos-en-la-galeria-jose-maria-velasco> en marzo de 2018.

KAINZ, Friedrich. “La esencia de lo estético”. En *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. Adolfo Sánchez Vázquez (Comp.). México: UNAM. 1972. Pp. 27-33.

LAKOFF, George y Mark JOHNSON. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra (Teorema). S/a. Consultado en PDF en la página: <https://linguisticaydiscursividadsocialunr.files.wordpress.com/2015/04/lakoff-y-johnson-metc3adforas-de-la-vida-cotidiana.pdf> en mayo de 2018.

LATAPÍ SARRE, Pablo. *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE (Educación y pedagogía). 2003. 2ª. reimpr.

LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE (Espacios para la Lectura). 2001.

-----, Paula STELLA y Mirta TORRES. *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós (Voces de la educación, Rosa Rottemberg). 2009.

LOGROÑO CARRASCOSA, Isabel. *Una propuesta para el estudio de la poesía en el currículo de lengua española y literatura de 4° de ESO: Un itinerario poético del siglo XIX al XXI a través de las distintas etapas del amor, basado en ejercicios de escritura creativa y uso de las TIC*. Tesis. (Directora) Consuelo Allué Villanueva. Navarra. 2013. Consultada en la página http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/14742/74608_Logro%C3%B1o%20Carrasco%20Isabel.pdf?sequence=1 en junio de 2018.

LOMAS, Carlos (2006). "Unidad 1.1: Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar (se)". En *La educación lingüística y literaria en secundaria: materiales para la formación del profesorado*. Vol. 1. (Coord.) María Estrella García Gutiérrez. Murcia: Consejería de cultura y educación/Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. 2006. Pp. 21-33. Consultado en PDF en la página <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1.lomas.pdf> en agosto de 2018.

-----, (1994). "La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación". En *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. España: Trea. 1994. Pp. 1-5. Consultado en PDF en la página https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/la-ensec3b1anza-de-la-lengua-carlos_lomas.pdf en agosto de 2008.

-----, (2003). "Leer para entender y transformar el mundo". En *Enunciación*, revista digital. Vol. 8. Núm. 1. 2003. Pp. 57-67. Consultado en PDF en la página <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2478/3458> en agosto de 2018.

MARTÍNEZ, José Luis. "Contemporáneos". En *La literatura mexicana del siglo XX*. México: CONACULTA. 1995. Consultado en mayo de 2018 en la Enciclopedia de la literatura en México (virtual), en la página <http://www.elem.mx/estgrp/datos/8> .

MAURI, Teresa. "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento". En *El*

constructivismo en el aula. César Coll e Isabel Solé (coord.). Barcelona: Graó (Biblioteca del Aula). 9° ed. 1999. Pp. 65-100.

MORENO VIGUERAS, Fátima. *Material didáctico para apoyo de la enseñanza de las literaturas orientales en la ENP. Una propuesta con el ABP*. Informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia. México: UNAM (FFyL). 2016. Consultado en la base de datos de TESIUNAM.

OCHOA SOLÍS, David, M. Teresa Ruiz García y Daniel Hurtado Guzmán. “La enseñanza del español en la educación básica secundaria: entre conocer la lengua y el enfoque básico comunicativo”. En *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. José G. Moreno de Alba (Coord.). México: UNAM. 2009. Pp. 371-386.

ONRUBIA, Javier. “Enseñar: Crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas”. En *El constructivismo en el aula*. César Coll e Isabel Solé (coord.). Barcelona: Graó (Biblioteca del Aula). 9° ed. 1999. Pp. 101-124.

PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. México: FCE (Lengua y literatura). 2° ed. 1969.

----- . “Poesía y lenguaje”. En *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. Adolfo Sánchez Vázquez (Comp.). México: UNAM. 1972. Pp. 325-327.

PÉREZ TEJADA, Juan Joaquín. *Taller emociones y poesías. Secundaria*. México: SEP. 2011. Consultado en la página https://www2.sepdf.gob.mx/proesa/archivos/talleres_secundarias/emocion_poesia_secun.pdf en diciembre de 2016.

PETIT, Michelle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: FCE (Espacios para la lectura). 3° reimpr., 1999.

SÁNCHEZ INIESTA, Tomás. *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata (Respuestas educativas). 1994.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofía de la praxis*. México: siglo XXI. 3° ed. 1980.

SARTRE, Jean-Paul. "La poesía y la prosa". En *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. Adolfo Sánchez Vázquez (Comp.). México: UNAM. 1972. Pp. 314-320.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL DE LA CIUDAD DE MÉXICO. Manual del *proyecto "Tertulia literaria dialógica". Secundaria. Autonomía curricular*. México: SEP/Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. 2018. Consultado en PDF en la página <http://autonomiacurricular-2018-2019ciudaddemexico.mx/proyectos.php?nivel=Secundaria> en agosto de 2018.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR. *Educación básica. Secundaria. Español. Programa de estudio 2006*. México: SEP. 2006. Consultado en PDF en la página <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/07/espanol.pdf> en mayo de 2017.

----- . *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria. SEP*. México: SEP. 1993. Consultado en PDF en la página <https://es.slideshare.net/VICMAR871/plan-deestudiossecundaria1993> en junio de 2017.

----- . *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español. SEP*. México: SEP. 2011. Consultado en internet en la página: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/prog-secundaria/sec_espanol2011.pdf

----- . *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. SEP*. México: SEP. 2016. Consultado en internet en la página: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf> .

SEOANE, Silvia. "Pequeños resplandores. Enseñar poesía en la educación secundaria". En *Revista Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Grao. Núm. 72. Abril de 2016. Pp. 28-34. Consultado en la página https://issuu.com/editorialgrao/docs/tx072_mg en agosto de 2018.

- SERRES, Michel. *Pulgarcita. El mundo cambio tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* Vera Waksman (Trad.). Buenos Aires: FCE (Tezontle). 2013.
- SETTON, Yaki, André BRETON, et al. *La revuelta surrealista*. Yaki Setton (compilador). Buenos Aires: Libros del Quirquincho. 1990. Consultado en PDF en la página <http://yakisetton.com.ar/otroslibros?id=7> en mayo de 2017.
- SOLÉ, Isabel. “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje”. En *El constructivismo en el aula*. César Coll e Isabel Solé (coord.). Barcelona: Graó (Biblioteca del Aula). 9° ed. 1999. Pp. 25-46.
- TOBELEM, Mario, Maité ALVARADO, et al. (Grupo GRAFEIN). *El libro de GRAFEIN. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Argentina: Santillana (Col. Aula del siglo XXI). 1994. Consultado en PDF en la página <https://es.scribd.com/document/80707813/Tobolem-Mario-El-Libro-de-Grafein> en abril de 2017.
- TOBÓN TOBÓN, Sergio, Julio PIMIENTA y Juan A. GARCÍA FRAILE. *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson (Pearson Educación). 2010.
- TRUJILLO, Fernando. *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Curso permanente y gratuito de la plataforma de aprendizaje ScolaTIC. España. Videos y PDF consultados en la página: <https://www.scolartic.com/formacion> en agosto de 2016.
- UNESCO. *Leer y escribir la poesía. Las recomendaciones de poetas notables, procedentes de diversos horizontes, sobre la enseñanza de la poesía en establecimientos de nivel secundario*. (Coord.) Richard W. Halperin. París: UNESCO (Educación). 2005. Consultado en PDF en la página: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001395/139551s.pdf> , en abril de 2017.
- VADILLO, Guadalupe et al. *Aprender*. Plataforma de aprendizaje Coursera. México: UNAM/Universidad Abierta y Educación a Distancia. 2016. Videos consultados en la página: <https://es.coursera.org/learn/aprendo> en agosto de 2016.

-----". "Aprender a aprender en línea: Entrevista a la Dra. Barbara Oakley". En *Revista Bachillerato a Distancia*. Vol. 7. No. 13 (2015). Pp. 154-156. Consultado en PDF en la página: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/65000> en agosto de 2018.

VENTURI, Lionello. "Cómo se mira un cuadro". En *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. Adolfo Sánchez Vázquez (Comp.). México: UNAM. 1972. Pp.195-203.

VERANI, Hugo J. "Nota introductoria". En *Las vanguardias literarias en Hispanoamérica (Manifiestos, proclamas y otros escritos)*. (Antología). México: FCE (Col. Tierra firme).

ZABALA, Antoni. "Los enfoques didácticos". En *El constructivismo en el aula*. César Coll e Isabel Solé (coord.). Barcelona: Graó (Biblioteca del Aula). 9° ed. 1999. Pp. 225-162.