



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA PINTURA EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA:
LA POESÍA DE GARCILASO DE LA VEGA

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR,
EN ESPAÑOL

PRESENTA
VÍCTOR JESÚS GALLEGOS ROBERTO

TUTORA
MTRA. CARMEN ELENA ARMIJO CANTO
IIFL_UNAM

MÉXICO D.F., ENERO DE 2015



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

Agradecimientos.....	3
Introducción.....	5
1. Contextualización del problema: Interdisciplinariedad, intertextualidad, necesidad de la literatura y las artes en el bachillerato	13
1.1. Interdisciplinariedad en el bachillerato	13
1.2. Fines de la literatura en el bachillerato.....	15
1.3. Necesidad del arte en el bachillerato	18
2. La pintura como imagen y manifestación artística: su uso en el bachillerato..	22
2.1. La imagen en la pintura y la pintura como imagen	22
2.2. La pintura como manifestación artística	25
2.3. Uso de la pintura en el bachillerato	27
3. La pintura en la enseñanza- aprendizaje de la literatura	30
3.1. Antecedentes de la relación entre literatura y pintura: <i>Ut pictura poesis</i> . 30	
3.2. Textos multimodales o discontinuos.....	33
3.3. La pluralidad de lecturas: el texto y la imagen	35
3.4. Los códigos y funciones de la imagen.....	38
3.5. Fundamentación psicopedagógica a partir del constructivismo psicogenético y cognitivo	42
3.6. Secuencias didácticas.....	47
3.6.1. Intervenciones pictóricas en el <i>Soneto XXIII</i>	48
3.6.2. Collage colectivo.....	63
Conclusiones.....	89
Fuentes consultadas	99
Anexo: Fotografías	107

Agradecimientos

A Dios, por el don de la vida y sus bendiciones.

A mi familia por su compañía alegre, amorosa y protectora.

A mis grandes amigos: Ariel, Akatzin, Dulce, Héctor y Fany, por ser fuertes pilares para mi vida personal y profesional.

A mis compañeros y amigos de la Maestría, profesores comprometidos con su labor y con la difusión de la Literatura: Alex, Claudia, Lulú, Miriam, Rita, Vero y Yadira.

A Gabriela Reding y Magdalena Urueta, grandes profesoras que, en mis clases de Historia en Prepa 9, sembraron hace años las semillas de este trabajo.

A mis profesores de la MADEMS-Español, con cariño y respeto: Humberto Ruiz, Mónica Morales, Elizabeth Luna, Judith Orozco, Marcela Palma, Mauricio Beuchot, Irene María Artigas y a los diferentes maestros de la materia Literatura Universal, coordinada por la maestra Cristina Azuela.

A mi asesora, la maestra Carmen Elena Armijo Canto, por su fe e interés en mi trabajo, la paz interior que siempre me transmitió y su sincero amor al arte.

A Mariana Ozuna Castañeda, por las recomendaciones bibliográficas, por su presencia, apoyo y acompañamiento constante.

A Martha Diana Bosco, por ser una promotora del esfuerzo en la “era del vacío”, por las revisiones constantes que hizo a este trabajo y por el cariño que manifiesta de palabra y obra hacia sus alumnos.

A Ysabel Gracida, por su trabajo incansable y sus reflexiones, que me ayudaron a ver mi docencia desde campos aún más amplios.

A Axayácatl Campos, por su apoyo constante y los comentarios que hizo a este trabajo.

A la maestra Rosario Dosal, por su generosidad, la lectura a este texto y sus valiosísimos comentarios.

A la comunidad del Colegio Salesiano Santa Julia, que me ha cobijado desde que inicié la aventura de ser docente.

A Agnès Mérat y a todos mis compañeros del Taller del espectador crítico, de la Casa del Lago Juan José Arreola.

A José Luis y a Lucy, de la biblioteca del Instituto IFFL, por su amistad y apoyo incondicional.

A mis alumnos, por retroalimentarme siempre. Ustedes son mi motor.

A los que, como yo, ven en el arte una forma de expresión, un espacio para la reflexión y una manifestación para encontrarse a sí mismos.

A ti, por llegar a iluminar mi vida.

Introducción

“Alicia comenzaba a enfadarse de estar al lado de su hermana sin hacer nada. En una o dos ocasiones había volteado a ver el libro que su hermana leía, el cual no tenía ilustraciones ni diálogos. –¿De qué sirve un libro sin ilustraciones ni diálogos?–se preguntaba Alicia.”

Alicia en el país de las maravillas, Lewis Carroll

Aunque es muy fácil encontrar dibujos, fotografías u obras de arte pictórico en los libros de texto de literatura española, la verdad es que muy pocos textos estimulan la observación o análisis de las obras pictóricas antes, durante o después de acercarse al texto literario, pues sólo aparecen acompañadas del nombre del artista, el título de la obra y, algunas veces, del año en que fue creada, es decir, aparecen como parte de un diseño editorial que nada tiene que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura.

Sin embargo, tanto la pintura como la literatura son manifestaciones culturales y artísticas que reflejan las inquietudes, personalidad, influencias, motivaciones y al contexto social de sus autores; en este sentido, no resulta fortuita la semejanza o vinculación de estas producciones artísticas en periodos históricos determinados, por ejemplo, es muy común establecer paralelismos entre la pintura barroca y su correspondiente literatura, ambas al servicio de la Contrarreforma y de usos tan comunes como los claroscuros o las frecuentes recurrencias a los temas religiosos; o entre la pintura y la poesía vanguardistas, baste mencionar el caso de los caligramas de Guillaume Apollinaire (1880-1918) o la teoría tan similar sobre los movimientos futuristas en la literatura y en la pintura.

En un principio creía que la pintura sólo podía servirnos para contextualizar un periodo literario o la obra de un artista, pero consideré aún más la utilidad de la vinculación entre la pintura y la literatura cuando, en mi experiencia docente, tuve la oportunidad de llevar a un grupo de alumnos de bachillerato al Museo Nacional de Arte para que asistieran a una visita guiada sobre el Barroco, con la finalidad de que observaran el misticismo no sólo en la literatura de Santa Teresa, sino en un cuadro que representaba a la fundadora de las carmelitas descalzas en unión con la divinidad; en ese mismo museo, también pudieron comparar uno de los

capítulos de *Don Quijote de la Mancha* con el idealismo y realismo representado en algunas pinturas.

Tiempo después, tuve la oportunidad de ver *La sonrisa de Mona Lisa*, una película del año 2003 protagonizada por Julia Roberts, quien personifica a una maestra de Historia del arte que ayuda a sus alumnas (asoladas por una sociedad machista y tradicionalista) a ver el arte no sólo como una historia de cuadros, autores y fechas, sino como una oportunidad para reflexionar sobre sí mismas y tomar decisiones.

Finalmente, capté la validez de esta relación inter-artística cuando, en una clase por la mañana, frente al mismo grupo que había llevado al museo a la visita guiada, proyecté un acetato de *Guernica* de Pablo Picasso en la pared amarillenta del salón de clases. El tema visto era Guerra Civil Española. Fue entonces cuando una mano se levantó y la voz de un muchacho de mirada atónita preguntó: “¿Qué pasaría si la pintura tuviese color?” Al pedirle que se respondiera él mismo, su cara y la de otros compañeros se llenaron de horror.

Estas experiencias me dieron la seguridad que necesitaba para revisar la utilización de la pintura en la enseñanza y aprendizaje de la literatura.



Pablo Picasso, *Guernica*, 1937.

Así, este trabajo parte de la hipótesis de que es posible recurrir a la observación, análisis e interpretación de la pintura como manifestación artística para favorecer conocimientos y habilidades en el ámbito literario y lingüístico, sean éstos: la mejor comprensión de textos, una lectura significativa de los textos literarios y visuales, el desarrollo de la expresión oral y escrita, el disfrute y la valoración del arte, así como el fomento de la sensibilidad artística.

De esta forma, este texto tiene como objetivo demostrar la importancia de la pintura como recurso didáctico para que el alumno de Educación Media Superior (EMS), y en particular, aquél que siga el programa de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), alcance una comprensión más significativa del texto literario, desarrolle su expresión oral y escrita, y logre disfrutar, valorar y sensibilizarse ante las manifestaciones del arte.

Esta investigación pretende, también, contextualizar el problema, es decir, justificar la necesidad del arte y de la literatura en el bachillerato; valorar las relaciones interdisciplinarias en el programa de la ENP; reflexionar sobre el papel de la pintura como imagen y manifestación artística, además de conocer su utilidad en el bachillerato, y en particular, en las clases de literatura.

En este mismo sentido, se revisarán los antecedentes de la concatenación literatura-pintura y se caracterizarán los distintos códigos que posee la imagen y la forma en que éstos pueden utilizarse para convertir la pintura en un aliado de la enseñanza de la literatura.

Además, se justificará un enfoque constructivista para enmarcar las secuencias didácticas propuestas, se hará referencia al papel que tiene el alumno y el docente en este enfoque, la trascendencia de recurrir a una evaluación formativa en la construcción de aprendizajes, además de considerar cómo las imágenes, entre ellas, las pinturas, pueden ser valiosos recursos para el aprendizaje significativo de la literatura.

Para realizar este proyecto, se realizará una investigación-acción, es decir, se realizará un trabajo documental y práctico, ya que se revisarán textos diversos para estudiar la relación entre pintura y literatura; además, con base en los estudios teóricos, se aplicarán secuencias didácticas para valorar la pertinencia de utilizar la pintura como recurso didáctico en la enseñanza de la literatura, en particular, de dos poemas de Garcilaso de la Vega.

Para realizar la contextualización del problema, que aborda la interdisciplinariedad, la necesidad de la literatura y el arte en el bachillerato, se revisará la noción de interdisciplinariedad que ofrece Ana Lucía Frega (2007);

asimismo, se analizará el Programa de estudios de la asignatura Lengua española y se echará mano a los estudios de autores como Adriana de Teresa (2010b), Daniel Cassany (2002 y 2007) e Irma Leticia Escobar Rodríguez (2010), para abordar la necesidad del arte y la literatura en el bachillerato.

En una perspectiva abierta para revisar el tema de la pintura, su visualización como imagen y manifestación artística, se analizarán las propuestas de filósofos como George Didi-Huberman (2011), Gilles Lipovetsky (1998) y Susanne Langer (1982), así como también de pintores como Pablo Picasso (1982) y Juan Gris (1982); para conocer los antecedentes de la relación entre estas artes, se utilizarán los estudios compilados por Antonio Monegal (2000) en su obra *Literatura y pintura*; por último, se revisarán diversos libros de texto de *Lengua española*, para identificar qué papel juegan las pinturas dentro de ellos y, además, se considerará lo expuesto en la obra *Análisis de la imagen* de Rafael Gómez Alonso (2001) para realizar el análisis de la pintura y poder utilizarla en la enseñanza de la literatura.

Para caracterizar el enfoque constructivista, se recurrirá a los estudios de Gerardo Hernández Rojas (1998), quien aborda la función del docente en la construcción de aprendizajes y el papel del alumno como protagonista de este proceso; además, se retomará la postura de Jorge Sapka (2007a/b), a partir de la importancia que debe darse a la evaluación formativa y, de igual forma, se considerarán las aportaciones sobre el aprendizaje significativo de la literatura, a partir de la revisión de autores como Ma. Victoria Reyzábal y Pedro Tenorio (1994).

Se dará lugar a la elaboración, aplicación y evaluación de dos secuencias didácticas para demostrar la viabilidad de utilizar la pintura en la enseñanza de la literatura y favorecer, de esta forma, un aprendizaje significativo; cada secuencia contará con su respectiva presentación y justificación, los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), el objetivo general y los específicos, la metodología y actividades, una propuesta de evaluación, así como los recursos didácticos y las fuentes consultadas.

Finalmente, en las conclusiones se expondrán los beneficios de utilizar la pintura en la enseñanza de la literatura, tomando en cuenta aspectos disciplinares (vinculados al estudio de la literatura) psicopedagógicos (enfocados en los procesos de adquisición de aprendizajes), y didácticos (que apelan al uso de la pintura como recurso de enseñanza).

Esta investigación-acción adquiere sentido si se considera que, dentro de los objetivos que plantea el *Programa de estudios de Lengua española* de cuarto grado de bachillerato de la UNAM (clave 1402), se encuentra el alcanzar una visión interdisciplinaria del arte, con la finalidad de acercar al alumno al contexto histórico, social y cultural en que las obras literarias son escritas, en este caso, se refieren a las producciones de la literatura española que van desde los Siglos de Oro hasta nuestros días.

El citado *Programa...* apunta que:

Las obras literarias son productos humanos escritos en un contexto sociocultural e histórico determinado, lo que hace necesaria la interdisciplinariedad de la asignatura, para que el estudiante pueda integrar otros aspectos al conocimiento y a la comprensión de la lectura con el fin de encontrar la visión que de su tiempo, de España o del mundo tiene cada autor, para que el receptor lo aúne al suyo propio y pueda comprender mejor su propia realidad (p. 4).

En este sentido, se vuelve imprescindible utilizar procedimientos que acerquen al alumno a la realidad que plantea la obra literaria española, con la finalidad de apreciar de forma más completa el fenómeno literario, y descubrir lo que cada texto dice, sugiere y oculta.

De este modo, según el *Programa de estudios de Lengua española*, “cada texto literario plantea un problema literario, lingüístico, estético y contextual. [Por lo que] se deben resolver estos problemas y encontrar, además, otros aspectos humanos como experiencias y referencias diversas, el mundo de las emociones y de las sensaciones” (p. 4), es decir, debe apelar al goce estético.

Finalmente, en el enfoque metodológico, este programa de estudios considera que “el profesor debe ser un promotor del aprendizaje, un guía que al plantear en cada texto literario un problema logre desarrollar en el estudiante una mayor habilidad interpretativa, en un proceso de observación, de reflexión y de

análisis que estimule un disfrute mayor de la lectura y una evaluación integral del arte” (p. 4).

De lo anterior se desprenden al menos cinco nociones que justifican el uso de la pintura en la enseñanza de la literatura, a saber:

1. Es necesaria la interdisciplinariedad en el estudio de la literatura.
2. La literatura debe servir para conocer la visión de mundo que encierra cada periodo histórico, cada obra o autor.
3. Cada texto literario representa un problema *per se*, lingüístico, estético y contextual.
4. La literatura debe apelar al mundo de las emociones y las sensaciones.
5. El profesor de literatura debe ser un promotor del aprendizaje y guía para la observación, la reflexión y el análisis, además de realizar una evaluación integral del arte.

En este trabajo se considera el constructivismo psicogenético como un enfoque psicopedagógico que considera al alumno como el agente constructor de sus propios conocimientos, en ambientes idóneos para el aprendizaje, en el que el maestro es un facilitador del aprendizaje, el cual debe ser significativo, es decir, debe ser visto como “el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal” (Rodríguez Palmero, 2004, p. 2).

El uso de la pintura como un recurso para alcanzar estos aprendizajes nos invita a ver esta manifestación artística de forma amplia, inclusiva y abierta, y concebirla como el “arte de disponer los colores sobre una superficie” (Ocampo, 1988, p. 169). Si bien esta definición puede parecer simplista, es operativa y funcional para este trabajo, pues bien conocido es que, en su estudio, la pintura puede aludir a procedimientos, clasificaciones, géneros, temas, etcétera.¹

¹ Por ejemplo, según el procedimiento utilizado, puede ser pintura al fresco, temple, óleo, acuarela, encáustica, miniatura, etc. Por su aplicación, se llama mural, de caballete, decorativa... Si se basa en la representación de figuras de la naturaleza, es realista, pero si éstas son de pura invención, sin relación con las formas naturales, se denomina abstracta. También, a causa de los temas

En este sentido, la pintura será considerada un recurso didáctico, en tanto que es un medio que puede servir al profesor para:

- a) proporcionar al alumno medios de observación y experimentación
- b) economizar tiempo en las explicaciones
- c) ilustrar algunos temas de estudio
- d) comprobar hipótesis, datos, informaciones,...
- e) provocar el interés de los alumnos
- f) acercar al alumno en cuanto sea posible a la realidad (Arredondo, 2008, p. 86).

Estas funciones pueden adjudicarse a la pintura, pues si bien las imágenes parecen favorecer más a los niños pequeños –ávidos de referentes–, la presencia de las ilustraciones no ha de menospreciarse en los alumnos de Educación Media Superior, pues son una fuente de gran alcance para el aprendizaje de nueva información y contenidos, son pauta para reflexión, discusión y el análisis, además de que fomentarían la sensibilidad del estudiante. Esto debería provocar aprendizajes más claros, diferenciados y estables.²

La literatura será considerada de forma general como un acto de comunicación que cumple determinados rasgos, entre ellos, el estatuto social de discurso literario, sus valores o calidades artísticas, el énfasis especial en la forma en que se trasmite dicha comunicación, el uso de recursos (fónicos o morfosintácticos) que contribuyen a des-automatizar el mensaje y lo convierten en lengua artística, además de contar con polisemia y ficcionalidad.

Finalmente, es necesario hacer hincapié en las funciones de la literatura, pues además de ser una obra de arte del lenguaje, es también fuente de conocimiento³ y, en este sentido, es también portadora de valores, normas y

representados se clasifica en géneros como: religiosa, histórica, retrato, paisaje, bodegón, marina, mitológica, alegórica, anecdótica, social, entre otras (Monreal y Tejada, 1992, p. 322).

² Considero, personalmente, que las imágenes son valiosísimas para la enseñanza, en la medida que acercan al alumno a un contexto distinto, como puede ser el aprendizaje de la literatura española del siglo XVI para un adolescente mexicano del siglo XXI.

³ En el Romanticismo aparece la idea del poeta como develador de los secretos y misterios del mundo. Posteriormente, Rimbaud dirá que el poeta “se hace vidente... y llega a lo desconocido.” Esta experiencia se convertirá en “revelación” para los surrealistas, que ven en el poema un medio de acercamiento a los secretos de la supra-realidad.

sistemas de una comunidad, es decir, tiene una función pedagógica y de identificación, al tiempo que sirve de transmisión de la cultura; otra de sus funciones es la catártica o la “purgación de las pasiones”, que está muy ligada a su carácter de liberación y gratificación; como una forma de su valor liberatorio, puede cumplir además con una finalidad de evasión (en el tiempo o en el espacio); y, finalmente, puede tener una carga de compromiso –cuando el escritor busca influir ideológica o políticamente en la sociedad– o de enseñanza de la lengua, pues ésta, la literatura, constituye una base para el aprendizaje a través de la lectura de grandes escritores que son, definitivamente, maestros en el uso del lenguaje (Estébanez, 1996, pp. 630-635).

1. Contextualización del problema: Interdisciplinariedad, intertextualidad, necesidad de la literatura y las artes en el bachillerato

Sin los poetas, sin los artistas, los hombres se hastiarían pronto de la monotonía de la naturaleza. La idea sublime que ellos tienen del universo se desplomaría con rapidez vertiginosa. El orden que aparece en la naturaleza, y que no es sino un efecto de arte, se desvanecería en seguida. Todo se desharía en el caos. No más estaciones, no más civilización, no más pensamiento, no más humanidad, no más tampoco vida, y la imponente oscuridad reinaría para siempre.

Guillaume Apollinaire

Este primer capítulo tiene como objetivo revisar tres elementos fundamentales que sustentan y enmarcan el uso de la pintura en la enseñanza y aprendizaje de la literatura, en particular, en el cuarto grado de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), éstos son: la interdisciplinariedad, la necesidad de la literatura en el bachillerato y la importancia del arte en este nivel escolar.

1.1. Interdisciplinariedad en el bachillerato

El programa de la asignatura Lengua española de la ENP considera necesaria la interdisciplinariedad de la literatura. Este documento afirma que

las obras literarias son productos humanos escritos en un contexto sociocultural e histórico determinado, lo que hace necesaria la *interdisciplinariedad* de la asignatura, para que el estudiante pueda integrar otros aspectos al conocimiento y a la comprensión de la lectura con el fin de encontrar la visión que de su tiempo, de España o del mundo tiene cada autor, para que el receptor lo aúne al suyo propio y pueda comprender mejor su propia realidad (*Programa...*, p. 4).

La necesidad de la interdisciplinariedad representa una aspiración para la optimización de los aprendizajes escolares, pues si bien pensar un contenido implica situarse dentro de una disciplina o recorte disciplinar, las demandas sociales y culturales, los avances científicos y tecnológicos, así como los niveles de estructuración de los discentes exigen un pasaje a la *complejidad de los entrecruzamientos* que posibilite que los jóvenes relacionen e integren los objetos

de conocimiento al alcance de sus estructuras cognoscitivas, conocimientos previos y sistemas de creencias⁴ (Frega, 2007, p. 10).

En este sentido, hablar de interdisciplinariedad “implica una voluntad y compromiso de elaboración de un marco más general y exterior a cada especificidad, en el que cada una de las disciplinas en contacto resulta, a la vez, modificada, dependiendo claramente de las otras. Entre las distintas materias se producen intercambios mutuos y recíprocas integraciones”⁵ (Frega, 2007, p. 18). Este marco más general, que favorezca la complejidad de entrecruzamientos para la adquisición de aprendizajes, es el que pretende desarrollar esta investigación, poniendo en relación el arte –la pintura en particular– con la enseñanza y aprendizaje de la literatura.

Interdisciplinariedad y aprendizaje significativo

Situando la interdisciplinariedad en una perspectiva psicológica del aprendizaje, ésta resulta válida y útil dentro de la noción ausubeliana de aprendizaje significativo, la cual postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de percepciones, ideas, conceptos y esquemas del aprendiz. Esta postura puede considerarse constructivista e interaccionista: es constructivista porque el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva y literal de la información, ya que el sujeto lo estructura y conforma; y es interaccionista porque los materiales de

⁴ Históricamente, la tendencia a la diferenciación del conocimiento en una multiplicidad de disciplinas autónomas comenzó a principios del siglo XIX, cuando surgió el concepto *disciplina* como un cuerpo de estudios con un objeto de estudio, marcos conceptuales y procedimientos específicos. Sin embargo, es necesario apuntar que la construcción y conformación de las disciplinas no ha sido fácil y que tampoco son corpus eternos e inmutables; de hecho, hay un gran número de disciplinas que se relacionan unas con otras no sólo en la enseñanza, sino también, en la vida cotidiana; esto se observa cuando el individuo “se ve obligado a movilizar los conocimientos de diversas disciplinas para resolver un problema complejo, porque su naturaleza es tal que no se puede resolver permaneciendo confinado a una sola disciplina” (Roegiers, 2010, p. 123).

⁵ Considerar la complejidad de las situaciones de la vida es lo que hace que los enfoques interdisciplinarios sean muy provechosos, pero no hay que olvidar que éstos atraviesan por dificultades en los sistemas educativos, debido a que su práctica implica procesos disciplinarios diversos y avanzados en situaciones complejas, que pueden implicar conflictos de carácter institucional, en particular, de profesores que se mantienen encerrados en una disciplina única (Roegiers, 2010, p. 124).

estudio y la información exterior se concatenan con los conocimientos previos y las características del aprendiz⁶ (Díaz Barriga Arceo, 2010, p. 28).

De esta forma, el arte y sus manifestaciones pueden utilizarse para reestructurar los esquemas cognitivos literarios del aprendiz, en la medida que aparezcan como un aliciente para la estructuración y conformación del conocimiento, es decir, las manifestaciones artísticas pueden funcionar como esquemas que doten de significado un nuevo contenido, favoreciendo la interacción con el mismo. Entonces, la interacción pintura-literatura tendrá que ser fundamentalmente constructivista, para que el alumno pueda estructurar y conformar estos nuevos contenidos y sea capaz, además, de ponerlos en relación con sus conocimientos previos y características propias.

Sin embargo, para que se dé un aprendizaje significativo es necesario cumplir al menos dos requisitos: una predisposición para aprender de manera significativa y un material potencialmente significativo (Rodríguez Palmero, 2004, p. 3). En este sentido, será imprescindible elaborar estrategias didácticas que promuevan este tipo de aprendizaje y dotar de significatividad los materiales para el alumno, con el fin de que pueda interactuar con ellos y construir nuevos aprendizajes.

1.2. Fines de la literatura en el bachillerato

El citado programa de Lengua española para cuarto grado de la ENP considera que la literatura debe servir para conocer la visión de mundo del autor, su contexto histórico y su propia vida; incita a valorar el texto literario como un espacio de análisis lingüístico, estético y referencial; afirma que la literatura debe apelar al mundo de las emociones y sensaciones; y apela al estudio de la literatura en un sentido formativo, no como una historia de la literatura.

⁶ En opinión de Ma. Victoria Reyzábal y Pedro Tenorio, el aprendizaje significativo resulta eficaz porque el conocimiento que se adquiere se puede retener durante más tiempo; los nuevos contenidos adquiridos modifican los propios inclusores o contenidos más amplios, con lo cual se aumenta la capacidad de aprender más y mejor; finalmente, lo que se olvida deja huellas cognitivas en el inclusor que facilita futuros aprendizajes (1994, p. 16).

En efecto, el texto literario debe ser un pretexto para promover la comprensión lectora, ampliar el léxico, observar la lengua y sus funciones, iniciar al educando en la investigación, practicar la lengua hablada, contrastar dicho texto, su época e ideas con otros textos o con la realidad del alumno, “para formar en él un espíritu crítico y reflexivo del mundo, que le permita la libertad de pensar y de ser” (*Programa...*, p. 3).

Esta visión tan amplia, ambiciosa y necesaria de la literatura es consecuencia de las metamorfosis del propio concepto, de lo que es y para qué sirve la literatura. Hasta el siglo XVIII, se entendía ésta como los “escritos” o el “saber libresco”; la idea moderna del término data del siglo XIX y, a pesar de que se sabe –y se ha vivido– la experiencia de textos orales y escritos que son leídos y valorados como literarios, se trata de una categoría inestable y cambiante, “ya que lo literario no se refiere a ninguna esencia o característica particular de los textos, sino que es el resultado de una compleja red de relaciones entre una estructura textual, las distintas concepciones del mundo y de la literatura, así como [de] las expectativas, los valores y las creencias del público lector” (De Teresa, 2010b, p. 212).

El crítico Meyer Howard Abrams supone cuatro concepciones para el abordaje de la literatura: la mimética, la pragmática, la expresiva y la objetiva. La *mimética* es la más antigua y se refiere a la idea de que el arte –la literatura, en este caso–, es imitación de las acciones humanas, de la naturaleza o de la realidad. La postura *pragmática* supone que la obra es un vínculo para producir un efecto didáctico, moral o placentero sobre su auditorio. La orientación *expresiva* coloca la subjetividad y las necesidades del artista como causa y finalidad del arte. Por último, la noción *objetiva* planteó la existencia de una “poesía pura”, de un arte que sólo respondiera al arte mismo (De Teresa, 2010b, pp. 212-214). De acuerdo con estas posturas para abordar la literatura se han planteado distintos marcos para su enseñanza.⁷

⁷ Por ejemplo, desde la noción de literatura como arte *mimético*, puede recordarse la postura del crítico literario y profesor de secundaria Pedro Henríquez Ureña, para quien “el hábito y el amor por la lectura literaria forman la mejor llave que podemos entregar al niño para abrirle el mundo de la

El programa de Lengua española de la Escuela Nacional Preparatoria propone un enfoque comunicativo para la enseñanza, el cual orienta el aprendizaje de la asignatura en torno a cuatro ejes: la práctica de la lectura, la lengua hablada, la reflexión sobre la lengua y la práctica de la lengua escrita⁸ (*Programa...*, p. 2). Sin embargo, es destacable la contradicción de este documento, pues si bien se señala que la asignatura “no debe impartirse como historia de la literatura” (p. 3), también afirma –con relación a la práctica de la lectura– que se “seguirá una secuencia cronológica de textos literarios” (p. 2).

Así, los objetivos del programa de la ENP para la enseñanza de la literatura en cuarto grado de bachillerato concuerdan con las perspectivas de su análisis, enseñanza y necesidad. Esto se corrobora si tenemos presente que:

- a) la lectura literaria se ofrece como fuente insustituible de experiencia, reflexión y conocimiento sobre el mundo, la sociedad y el propio individuo (perspectiva mimética);
- b) por medio de la literatura, el lector puede adquirir conciencia de sí mismo y de sus semejanzas, de su pertenencia a una cultura y una tradición que se fundamenta en una lengua, una historia, valores y creencias compartidos (perspectiva pragmática);
- c) el contacto con los textos literarios desarrolla la imaginación en los lectores y se fomenta una “sensibilidad narrativa” la cual consiste en la capacidad de

cultura universal”. En la línea *pragmática* tienen cabida las posturas que validan la literatura como fuente de valores nacionales o portadora de fines morales y estéticos. En la perspectiva *expresiva* están aquellas propuestas didácticas enfocadas en la *historización* de la literatura, que focalizan la vida y contexto del autor como medio para entender su obra. Finalmente, en la idea *objetiva* puede ubicarse la tendencia a buscar lo estrictamente literario en la obra, propio de los llamados estudios de *teoría literaria*. Véase a este respecto Bombini (2005) y (2009).

⁸ En este sentido, puede hablarse de los enfoques comunicativos que se han establecido para la enseñanza de la lengua y la literatura. Estos enfoques son resultado de las estrategias utilizadas a partir de 1970 para enseñar segundas lenguas a adultos; en ellos se pretende que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua, participar en clases activas y participativas, la práctica del código oral y escrito, y la apelación a las necesidades lingüísticas, intereses y motivaciones de los alumnos. Entre los rasgos característicos de estos enfoques se encuentran: a) recreación de situaciones reales o verosímiles de comunicación; b) revisión de textos completos; c) uso de la lengua real y contextualizada; d) enseñanza heterogénea de la lengua, con dialectos, registros y argots, además de su uso estándar; e) trabajo por parejas o en grupos; y f) desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escribir, escuchar y leer (Cassany, 2007, pp. 86-87).

pensarse en el lugar del otro y permitir así el encuentro empático o la identificación (perspectiva expresiva);

- d) quien dispone de un marco cultural amplio y herramientas para la comprensión de textos –particularmente literarios–, incrementa su capacidad de reelaborar significados, de comprenderse a sí mismo y de explicarse la realidad (perspectiva objetiva). (De Teresa, 2010b, p. 231).

Para Reyzábal y Tenorio, en la literatura

se plasman las tradiciones, sueños, valores de un pueblo; por eso, no sólo ofrece paradigmas para la escritura personal, sino que también explicita los esquemas y logros verbales de la comunidad a lo largo de su historia; sirve para enriquecer el léxico, para transformar la función comunicativa de mecánica en consciente y autoelaborada; colabora en la mejor comprensión de la cultura en general y de las otras artes en particular; fomenta la fantasía, encauza la emotividad, agudiza la visión crítica, desarrolla el gusto estético, aporta contenidos metalingüísticos y extralingüísticos, motiva hacia otros saberes, resultando especialmente adecuada para la adquisición de destrezas y el reconocimiento de normas (1994, p. 28).

Finalmente, puede objetarse que, a pesar de las razones aducidas para acercarse a la literatura, falta una gran motivación para la lectura. Los mismo autores aducen que esta falta tiene lugar debido a que la sociedad ofrece otros productos para el ocio que requieren menos esfuerzo y que, también, las obras recomendadas y las técnicas de acceso a ellas muchas veces no son adecuadas para la edad e intereses de los estudiantes, ya sea por la extensión, tema, estilo, complejidad, etc. (1994, p. 17-18). Bajo esta problemática, es importante rescatar estrategias de lectura que pueden darse antes, durante y después de realizar esta actividad; véase, en este sentido, Solé (2007) y (2012).

1.3. Necesidad del arte en el bachillerato

Entre las propuestas del programa de Lengua española que ya se ha mencionado anteriormente, se encuentra la idea de que el profesor ha de fomentar en el estudiante una mayor habilidad interpretativa, en un proceso de observación, reflexión y análisis que estimule un disfrute mayor de la lectura y una evaluación integral del arte (*Programa...*, p. 4), y en otra parte de este documento se sugiere como estrategia didáctica vincular la literatura con otras prácticas artísticas (p. 23).

Si tomamos en cuenta estas sugerencias didácticas y la necesidad de llevar a cabo una evaluación integral del arte, resulta imprescindible acudir a las manifestaciones artísticas en una búsqueda para que el alumno desarrolle su espíritu observador, crítico y evaluador; y como se ha visto anteriormente, una de las alternativas para lograr este propósito en las clases de literatura es creando puentes con otras disciplinas, dentro de marcos cognitivos más amplios.

En un intento por definir el arte se puede pasar desde una definición académica, que la caracteriza como una “manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros” (Consultado el 2 de marzo de 2013 de <http://lema.rae.es/>), hasta una denominación más artística –y poética– y no por ello menos verdadera, como la planteada por el pintor Pablo Picasso: “el arte es una mentira que nos hace ver la verdad.”⁹

A partir de estas definiciones se van perfilando algunos de los fines del arte –como su facultad expresiva o su carácter de verdad–. Pero, aun estos fines forman parte de grupos mayores, que atribuyen al arte objetivos asociados a la *cultura*, la *sociedad*, la *política* y la *educación*¹⁰ (Escobar Rodríguez, 2010, pp. 622-631).

Con relación a la *cultura*, los objetos artísticos se presentan como testimonio del pasado, síntesis de una ideología espacial e histórica concreta; como una proyección y producto trascendente, capaz de humanizar al individuo, de confrontarlo con otras personas y consigo mismo; el arte representa, de este modo, un contacto para sensibilizar, subjetivar y reconfigurar.¹¹

⁹ Afirmación y título de un artículo en el que el artista español sostiene que “todos sabemos que el arte no es la verdad. Es una mentira que nos hace ver la verdad, al menos aquella que nos es dado comprender. El artista debe saber el modo de convencer a los demás de la verdad de sus mentiras. Si en su trabajo sólo muestra que ha buscado y rebuscado el modo de que le creyeran sus mentiras, nunca conseguiría nada” (Picasso, 1982, p. 403).

¹⁰ La problemática sobre los fines del arte tiene cabida desde el siglo XVIII, cuando el arte se concibe como un objeto con un desarrollo histórico, sujetos, prácticas, productos, espacios, experiencias y nexos con el resto de los objetos culturales y sociales.

¹¹ El arte es una creación del espíritu, en opinión de George W. F. Hegel, para quien “ninguna existencia real expresa lo *ideal* como lo expresa el arte”, esto en razón de que los productos de la naturaleza perecen, mientras el arte, permanece. Así, “el arte crea a su designio imágenes, apariencias destinadas a presentar ideas, a mostrarnos la verdad bajo formas sensibles, de esta

En los fines vinculados a la *sociedad*, el arte puede servir a la construcción de una identidad nacional, recuérdese en este sentido los murales de la trinidad mexicana: Rivera, Orozco y Siqueiros; permitir el acceso a otras culturas y momentos de la Historia, como la experiencia que se suscita al visitar el Museo Nacional de Antropología e Historia; y ser vehículo de ideas y visiones de mundo, como sucede al acercarse a la pintura novohispana para ubicar las distribución en castas que dominaba el ideario social de esa época.

Políticamente, el arte puede convertirse en arma y, como prueba de ello, basta recordar casos de censura a las obras artísticas, así como la persecución, encarcelamiento y asesinato de artistas. Esta atribución puede surgir de los propios artistas, de la crítica, de los políticos o del propio público. En este caso, puede recordarse la ya mencionada obra *Guernica* (ver “Introducción”), la cual fue presentada en la Exposición Internacional de París de 1937 como una denuncia ante el mundo de los actos cometidos durante la Guerra Civil Española.¹²

Will Eisner apunta algunas razones que justifican la presencia del arte en la *educación*, las cuales se reflejan en el sistema de la ENP; entre estas razones se encuentran:

- a) servir como espacio de distracción posterior a las actividades escolares,
 - b) liberar de emociones encerradas,
 - c) desarrollar el pensamiento creativo del alumno,
 - d) servir como puente para acceder al conocimiento de otros campos,
 - e) y promover el desarrollo de las habilidades psicomotrices en los alumnos
- (Escobar Rodríguez, 2012, p. 625).

Si bien puede observarse una clara equiparación entre los fines de las artes (en general) y la literatura (en particular), consideraba necesario dotar a cada uno de

forma, tiene la virtud de remover el alma en sus más íntimas profundidades, hacerla probar los puros goces ligados a la visión y contemplación de lo bello” (1982, p. 73 y ss.).

¹² Para Henri Lefévre, toda obra de arte contiene elementos ideológicos (las ideas del autor, de su tiempo o clase), mezcladas, asimismo, con las ideas de otros tiempos, clases e individuos. De esta forma, la sensibilidad estética va de lo sensible a lo intelectual (o significación ideológica), mientras que el conocimiento sigue el camino inverso (1982, pp. 154-160).

estos ámbitos en su justo espacio, en sus propios *términos y matices*, para demostrar lo viable de su vinculación, la posibilidad de trabajar interdisciplinariamente, anotar sus fines –similares y complementarios– y dar pruebas de su necesidad, no sólo para el estudiante de bachillerato, sino para la propia humanidad, como lo hace notar el poeta Guillaume Apollinaire en el epígrafe de este capítulo.

Establecidos estos principios y sin menoscabo de otras artes como la arquitectura, la escultura, la música, la danza, el cine y el teatro –que merecen un estudio cuidadoso y crítico aparte– se presenta en el siguiente capítulo una caracterización de la pintura como manifestación artística; abordaré su uso como imagen y herramienta de enseñanza y aprendizaje; de forma breve, se revisará su aplicación en algunas disciplinas como la Historia y la Geografía; y se estudiará finalmente, su relación y utilidad en la enseñanza de la literatura.

2. La pintura como imagen y manifestación artística: su uso en el bachillerato

“Dios aprobó su creación y le dio vida a la pintura de su modelo firmándolo con su propio nombre.”

The Pillow Book

A partir de las observaciones que se hicieron en el capítulo anterior, sobre la necesidad de la interdisciplinariedad, el arte y la literatura en el bachillerato; en este capítulo se estudiará el uso de una de las artes, la pintura, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para realizar dicho estudio, se analizarán las implicaciones epistemológicas que tiene la pintura como imagen, posteriormente, se revisará la pintura como una manifestación artística y el papel que ésta ocupa en la formación del joven bachiller de la ENP.

2.1. La imagen en la pintura y la pintura como imagen

La imagen es un recurso expresivo de la poesía. Para el crítico Carlos Bousoño, la imagen consiste en una semejanza objetiva (física, moral o de valor) *inmediatamente perceptible por la razón*, entre un plano real y un plano imaginario. (1985, p. 195).

En la poesía de Garcilaso de la Vega, aparecen una gran variedad de estas imágenes. Como imagen de la semejanza física, puede considerarse la de los versos del *Soneto XXIII*: “y en tanto que el cabello, que en la vena / del oro se escogió con vuelo presto” (vv. 5-6) para referirse a los cabellos rubios. De carácter moral, puede considerarse la advertencia que hace el yo lírico a una mujer esquiva, al recordar a Anaxarete en la *Oda a la flor de Gnido*: “Hágate temerosa / el caso de Anajárete, y cobarde / que de ser desdeñosa / se arrepintió muy tarde, y así su alma con su mármol arde.” (vv. 66-70). Finalmente, de valor, pueden recordarse la imagen del *dulce fruto* para referirse a la juventud en el mismo *Soneto XXIII*: “coged de vuestra alegre primavera / el dulce fruto, antes que el tiempo airado / cubra de nieve la hermosa cumbre” (vv. 9-11).

Sirvan estos breves ejemplos como un botón de muestra para recordar lo que Manuel Cifo González apunta a propósito del poeta toledano, pues él

considera que el escritor utiliza las imágenes para ejemplificar mejor sus sentimientos y vivencias (Cifo, 2002, p. 330). Así, entre estas imágenes se encuentran las relacionadas con la mitología o la naturaleza, presente en animales, flores, frutos, ríos, paisajes...

La plasticidad de los versos de Garcilaso, presente en su capacidad de evocar imágenes, representa una posibilidad y también una invitación a la concatenación, a la relación inter-artística pues, antes de ser manifestación artística, la pintura es imagen.

Una imagen puede definirse como la representación o apariencia de algo; pero, si bien nuestro entorno aparece saturado de dichas representaciones, eso no significa que adoptemos posturas observadoras, de análisis o reflexión ante éstas. Aunque la cotidianidad nos otorga día a día estas *apariencias* en la prensa, televisión, cine, internet, transporte público y anuncios espectaculares, pocas veces nos situamos ante ellas para cuestionarnos o poner nuestro saber en juego.¹³

Esta postura ante la imagen implica cuestionarla, pues cada *ver* delibera y enfrenta todo un saber, incluso, todo el saber. En ese sentido, se puede tener una *experiencia muda* (un instante o encuentro fugaz con la imagen), que jamás devendrá en una *verdadera experiencia* (la posible sabiduría o ciencia que puede obtenerse de aquel momento), ya que una *experiencia de la imagen* sólo vale si es capaz de modificar nuestro pensamiento, es decir, si renueva nuestro propio lenguaje y conocimiento del mundo¹⁴ (Didi-Huberman, 2011, p. 87). Esto es

¹³ Être devant l'image, c'est à la fois remettre le savoir en question et remettre du savoir en jeu. Il faut n'avoir peur ni de *ne plus savoir* (au moment où l'image nous dessaisit de nos certitudes), ni *desavoir plus* (au moment où il faut comprendre ce dessaisissement lui-même, le comprendre dans quelque chose de plus vaste qui concerne la dimension anthropologique, historique ou politique des images). (Didi-Huberman, 2011, pp. 83-84). Estar ante la imagen significa cuestionar el saber y, al mismo tiempo, poner éste en juego. No debemos tener miedo a *dejar de saber* (en el momento en que la imagen nos despoja de nuestras certidumbres), ni de *saber más* (cuando debemos comprender este despojamiento como algo más amplio que concierne a la dimensión antropológica, histórica o política de las imágenes [La traducción es mía].

¹⁴ Esta forma de concebir el encuentro con las imágenes –contrario al contacto *mudo*– concuerda con los presupuestos de Ausubel que vinculan el lenguaje con el funcionamiento cognoscitivo, en razón de que el simbolismo representativo y la verbalización humana hacen posible: a) la generación de ideas a un nivel elevado de abstracción, generalización y precisión; y b) la

consecuencia de la misma complejidad del sujeto, ya que, en su relación con la imagen, no sólo interviene su capacidad perceptiva, pues con ella se movilizan saberes, afectos y creencias, los cuales se dan en un contexto determinado (Aumont, 1992, p. 81).

Si recordamos lo propuesto por Pablo Picasso, al afirmar que *el arte* –la pintura entre sus manifestaciones– *es una mentira que nos hace ver la verdad*, no nos sorprende, entonces, encontrar semejanzas con el pensamiento de Didi-Huberman, ni con las reflexiones de G. Lipovetsky, quien afirma que “lo que es cierto para la pintura lo es también para la vida cotidiana” (1998, p. 38).

Sin embargo, las verdades, conocimientos y experiencias que pueden surgir de la pintura o de la imagen son veladas, en la actualidad, por un gran dominio de lo obscuro, pues “el objeto y el sexo han entrado en el mismo ciclo ilimitado de la manipulación sofisticada, de la exhibición y la proeza, de los mandos a distancia, de las interconexiones y conmutaciones de circuitos, de las ‘teclas sensibles’, de las combinaciones libres de programas, de la búsqueda visual absoluta” (Lipovetsky, 1998, p. 168).

Esto puede entenderse como una consecuencia de la crisis de índole espiritual y cultural que caracteriza a las sociedades posmodernas, que enaltecen el hedonismo, la laxitud, el narcisismo y la indiferencia como valores de cambio; en este contexto, mientras el arte oficial se deja llevar por la personalización y democratización, crece paralelamente la aspiración de los individuos por las creaciones artísticas: “todo el mundo en mayor o menor grado expresa una voluntad de expresión artística” (Lipovetsky, 1998, p. 125).

A partir de la diseminación y multiplicación de centros y voluntades artísticas, de una búsqueda de expresión, del dominio impresionante de la imagen en nuestro entorno y de la *búsqueda visual absoluta*, resulta imprescindible utilizar la imagen como fuente de verdad, de experiencias y conocimiento.

En efecto, es necesario actuar dialécticamente con la imagen, cuestionarla siempre, verla como la conjunción repentina de un presente (suceso, ruptura,

acumulación de ideas durante el curso de la historia cultural. (1983, p. 85). En esta misma línea, véase Langer (1982), pp. 149-150.

novedad) y de una memoria enredada, compleja y de larga duración.¹⁵ Si pensamos la humanidad como imagen, comprobaremos la necesidad de pensarla en términos de creación, trabajo y transformación, no sólo de definición, agregado o apéndice, como apunta la frase poética del filme *The Pillow Book*, que sirve de epígrafe a este capítulo.¹⁶

2.2. La pintura como manifestación artística

Al ser vista como imagen, la pintura representa una oportunidad para rescatar la función visual en aras de la búsqueda de verdad, experiencia y conocimiento, contrariando así una cultura del morbo que es ampliamente difundida por los medios de comunicación; y significa, también, una ente portador de significación histórica dotado de memoria compleja.

Como manifestación artística, la pintura comparte con el arte los fines que la lían a la cultura, la sociedad, la política y la educación (ver capítulo anterior); y puede integrar, en su uso escolar, cualidades diversas, por ejemplo: servir como espacio de distracción, motivo para liberar emociones encerradas, desarrollar el pensamiento creativo del alumno, permitir el acceso al conocimiento de otros campos y promover el desarrollo de habilidades psicomotrices.¹⁷(Escobar Rodríguez, 2012, p. 625).

Acorde con su papel epistemológico, la pintura –como arte del espacio (Hartmann, 1982, p. 132)– promueve la actividad y el oficio de la observación

¹⁵ Otra idea común entre Didi-Huberman y Lipovetsky tiene que ver con la sobrevaloración o deificación del presente, en una visión que omite las raíces del pasado y descalifica un proyecto a futuro. El primero sostiene que “queremos hacer como si el presente no tuviese memoria y como si el pasado no tuviera consecuencias” (2011, p. 100); mientras que el segundo afirma que los grandes ejes modernos se han disuelto como la confianza y la fe en el futuro, “la gente quiere vivir en seguida, aquí y ahora, conservarse joven y no ya forjar el hombre nuevo” (1998, p. 9).

¹⁶ Jacques Aumont reconoce, en este sentido, tres valores funcionales para la imagen que pueden estudiarse desde el modo *simbólico*, el *epistémico* y el *estético*: en el *simbólico*, las imágenes sirven como símbolos, en especial, de carácter religioso, que da acceso a la esfera de los sagrado; en el *epistémico*, se considera la imagen como portadora de informaciones sobre el mundo; finalmente, en el *estético*, la imagen busca complacer a su espectador (1992, pp. 84-85).

¹⁷ El crítico de arte Bernard Berenson (1865-1959) postuló la *intensificación de la vida* como otra finalidad del el arte, en razón de que, para él, las obras de arte debían ser comprendidas como entidades vivas, que interpelan, exhortan al observador y producen una experiencia vivificadora (Cabrera, 1986, p. 9).

(Brecht, 1982); por esto, Leonello Venturi considera que las personas acostumbradas a ver cuadros pueden juzgar mejor entre los que son malos o buenos, pues estarán más capacitados y dispondrán de mayores conocimientos. Esto se debe a que –en consonancia con lo expresado por Picasso, Didi Huberman y Lipovetsky– “la vida y la naturaleza están siempre o más o menos representados en la pintura, quienes poseen una amplia experiencia de la vida y de la naturaleza, están mejor equipados para comprender lo que es el arte” (1982, p. 196).

Sin embargo, continúa Venturi, ningún juicio artístico es posible con ideas solamente, pues la acción recíproca de la sensibilidad y las ideas es esencial para la cultura artística.¹⁸ En este sentido, lo que importa en la pintura no es la tela, el tinte del aceite, la estructura anatómica o todos los detalles medibles, sino su contribución a nuestra vida, su sugestión a nuestras sensaciones, a nuestro sentimiento e imaginación” (Venturi, 1982, p. 201).

En efecto, la imagen fiel o espejo de la realidad exterior es una actividad banal e inexpresiva, un pleonasma inútil en la relación del humano con la naturaleza. El arte, la pintura, es expresión, al mismo tiempo que la belleza artística es emoción que se concreta en las formas que el arte aprisiona.¹⁹

Así, desde las pinturas de la cueva de Chauvet en Francia²⁰ hasta las obras pictóricas que se presentan en las salas de los museos de arte contemporáneo, el arte es gustado por una gran pluralidad de consumidores; resulta inevitable, al menos para Umberto Eco, que cada cual lleve al acto de *gustar* sus características psicológicas, fisiológicas, su formación ambiental y cultural, además de sus contingencias inmediatas e históricas.

¹⁸ La cultura artística sólo puede lograr una certera comprensión del arte cuando existe un equilibrio entre la sensibilidad y las ideas. Si predomina la sensibilidad, la comprensión permanece vaga e incoherente, pues permanece atada a los impulsos del momento. Si predominan las ideas y la sensibilidad se subordina a las reglas, que resultan demasiado rígidas, lo que se pierde es la visión de la realidad misma (Venturi, 1982, p. 196).

¹⁹ En palabras del pintor Juan Gris: “la única posibilidad de la pintura es la expresión de ciertas relaciones del pintor con el mundo exterior y que el cuadro es la asociación íntima de estas representaciones entre sí y con la superficie limitada que las contiene” (1982, p. 365).

²⁰ Por su carácter histórico, artístico y filosófico, se recomienda ver el documental que, sobre las pinturas de esta cueva, realizó el director Herzog Werner (2011), el cual lleva por título *La cueva de los sueños olvidados*.

De este modo, “por honesto y total que sea el compromiso de fidelidad con respecto a la obra que ha de gustarse, todo deleite será inevitablemente personal y captará la obra en uno de sus aspectos posibles” (Eco, 1982, p. 449); así, el autor crea su obra como “apertura” a estas posibilidades, lo cual permite ver el arte como hecho comunicativo y diálogo interpersonal.²¹

Esta “apertura” ha propiciado también la aspiración a una obra de arte contemporánea más consciente de la posibilidad de diversas “lecturas”, en las que el lector ve la obra bajo un perfil productivo; se trata, en definitiva, de obras que se presentan al lector o espectador *no totalmente producidas ni concluidas*, cuyo goce consiste en la conclusión interpretativa y productiva de las obras.²²

2.3. Uso de la pintura en el bachillerato

Si se consideran las bondades que trae consigo el acercamiento a la pintura como representación visual y manifestación artística, resulta innegable su uso en la formación de los jóvenes de cualquier comunidad; en este sentido, considero que el modelo curricular de la ENP vislumbra muchas de las virtudes de la aproximación a las manifestaciones artísticas, tanto así que establece como obligatoria la asignatura de Educación estética y artística en los dos primeros ciclos escolar de su plan de estudios.²³

²¹ Esta idea es corroborada por Herbert Marcuse, para quien el ‘lenguaje’ del arte debe comunicar una verdad, una objetividad que no es accesible al lenguaje y la experiencia ordinarios. (1982, p. 485) Hay que recordar también que, desde tiempos primitivos, el arte genera interpretaciones objetivas del mundo, pero las comunica a través del lenguaje cualitativo y predominantemente subjetivo del artista (Dieterich, 1996, p. 26).

²² Gilles Lipovetsky aduce que el arte posmoderno se fundamenta, entre otros elementos, en la experimentación no como investigación, sino como procedimiento (1998, p. 120).

²³ Por ejemplo, el *Programa de estudios de la asignatura de Danza Clásica IV* considera que: “la educación estética y artística, en sus diferentes especialidades, forma parte esencial del mapa curricular de la Escuela Nacional Preparatoria, [éste] cubre dos etapas: introductoria (cuarto año) y de profundización (quinto año), dentro del núcleo formativo cultural en el área de lengua, comunicación y cultura, además de tener una categoría obligatoria y carácter teórico-práctico, pues contribuye de manera decisiva al logro de los objetivos institucionales. No se puede entender la formación integral del educando si no se presta atención especial al desarrollo de sus facultades creativas, físicas y emotivas. La educación estética y artística, al incidir en las áreas de la mente, cuerpo y percepción de la realidad del mundo externo, integra la conducta y personalidad del alumno a través del acto artístico-creador y de la sensibilidad estética” (p. 1).

Sin embargo, relegar el arte a esta asignatura exclusivamente sería una grave omisión, debido a que:

- 1) se desperdiciarían oportunidades para alcanzar en el estudiante una mayor habilidad interpretativa, en un proceso de observación, reflexión y análisis;
- 2) se demeritarían las finalidades del arte, a saber, sus propósitos culturales, sociales, políticos y educativos;
- 3) serían omitidas las propuestas interdisciplinarias para que el alumno alcance conocimientos, habilidades y aptitudes;
- 4) se depondría la utilización del arte como espacio de distracción y expresión;
- 5) decrecería el fomento del pensamiento creativo y las habilidades psicomotrices
- 6) no se alcanzaría una visión integral del arte, presupuesto consignado en el Programa de Lengua española de 4º grado.

Sin embargo, debido a las complejidades que trae consigo la interdisciplinariedad (véase el apartado “Interdisciplinariedad en el bachillerato” más arriba), las obras de arte pictórico no siempre aparecen en las aulas donde se imparten materias como Historia, Filosofía, Geografía o Lengua española.

Aun así, no pueden dejarse de lado otras propuestas que sirven de marco a esta investigación, las cuales se han servido de la pintura –y del arte en general– para la enseñanza de otras disciplinas. Así, es necesario mencionar el trabajo de mi profesora de Historia en bachillerato, Gabriela Reding Borjas (2004), que obtuvo su título de licenciatura con una tesis llamada *La enseñanza de la historia a través del museo*²⁴;asimismo, puede considerarse la labor que realiza la maestra Carmen Elena Armijo en dicho ámbito, pues a partir de la fundación del grupo Segrel y de su participación en él como flautista y asesora filológica, ha propiciado

²⁴ Reding Borjas, siguiendo a Marta Dujovne, afirma en su tesis que, de acuerdo con su actividad de transmisión cultural, el museo puede considerarse como una institución de educación no formal, así, mediante sus exposiciones, el museo deben motivar al público, abrirle nuevas perspectivas, provocarle preguntas y despertar su curiosidad (2004, p. 4).Me parece importante destacar que tuve la oportunidad de participar en una de las prácticas de esta tesis, ya que la maestra Reding llevó a mi grupo de bachillerato al Museo Nacional de Arte para vincular la observación, análisis e interpretación de algunas obras pictóricas con ciertos contenidos de la asignatura de Historia de México. Lo significativo y trascendente de esta práctica realizada en 2003 se refleja aún en la elaboración de este trabajo.

que este grupo colabore en la interpretación, investigación y recreación de la música antigua en su contexto histórico²⁵ (Consultado el 23 de diciembre de 2014 de <http://www.segrel.com.mx/>). Finalmente, también puede considerarse la investigación de Adriana Sánchez Valadez [sic] (1996), *El museo de historia de la geografía mexicana: una propuesta*.²⁶ Así, sirvan estos ejemplos para observar cómo se ha favorecido el uso del arte en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

²⁵ El grupo Segrel se interesa por el mundo lírico y musical de la Edad Media y el Renacimiento desde un ámbito interdisciplinario; de esta forma, se ha conjuntado el trabajo de investigación y la creatividad de la profesora Armijo con la labor de Manuel Mejía, quien dirige al grupo, además de ser compositor, guitarrista y laudista. Así, algunos de los frutos de este grupo pueden conocerse en obras como *Los sonidos de la lírica medieval hispánica* (Armijo Canto, 2013), la cual está acompañada de un CD que lleva el mismo nombre.

²⁶ Desde la perspectiva educativa, el trabajo de Sánchez Valadez recupera, por ejemplo, la perspectiva que otorga el Consejo Internacional de Museos (ICOM) acerca del museo como un espacio que presenta un conjunto de bienes culturales con fines de estudio, educación y delectación” (1996, p. 4).

3. La pintura en la enseñanza- aprendizaje de la literatura

A partir de los presupuestos de la pintura como imagen, manifestación artística y su importancia en la formación del bachiller de la ENP, en este capítulo se indagará sobre el uso de la pintura en la enseñanza-aprendizaje de la literatura; esta tarea se realizará a partir de la revisión de las consideraciones históricas de la concatenación pintura-literatura, posteriormente, se ahondará en la importancia de favorecer la comprensión lectora de textos multimodales o discontinuos, distinción necesaria dado el contexto actual, que obliga a ver la lectura como un proceso complejo, en el que se debe atender a una pluralidad de lecturas: ya no sólo de los textos, sino también de las imágenes; en este sentido, se termina hablando de los códigos y funciones de éstas, entre las que se encuentra, evidentemente, la pintura.

3.1. Antecedentes de la relación entre literatura y pintura: *Ut pictura poesis.*

La aseveración tomada de la *Epístola a los Pisones* de Horacio: “*Ut pictura poesis*” (“Así como la pintura, es la poesía”); se ha convertido en uno de los más famosos tópicos de la historia de la estética, el cual ha dado lugar a diversas teorías concernientes a la esencia de la poesía como a su relación con las demás artes.²⁷

Realizar una revisión histórica del tópico *ut pictórica poesis* no es el objetivo de este apartado, sino dar cuenta de las valoraciones que algunos autores han realizado sobre la vinculación entre estas dos artes. Conocer dichas valoraciones será útil en el momento de establecer juicios y proponer prácticas para vincular el arte pictórico a la enseñanza del arte literario.

De acuerdo con Antonio Monegal, el conocimiento alcanzado entre las vinculaciones de la literatura y pintura depende de la perspectiva disciplinar empleada; sin embargo, para él resulta innegable que los intercambios y confluencias entre las artes están hoy a la orden del día, pues hay comunión inter-

²⁷Para una revisión histórica del problema, véase Markiewicz, 2000, pp. 51-86.

artística, otra cosa es *cómo* se da y *cuáles* son los instrumentos adecuados para estudiarla (Monegal, 2000, p. 14).

En este sentido, la aceptación de la vinculación entre la pintura y la literatura no es una cuestión uniforme; así pues, hay quienes afirman que esta concatenación puede darse solamente en su aspecto cronológico, por ejemplo, Jean Laude afirma que

absolutamente todo diferencia a un texto literario de un cuadro o un dibujo: su concepción, su método de producción, sus modos de apreciación, su identidad como objeto irreductible a cualquier otro objeto, y su funcionamiento autónomo. Sin embargo, al menos a primera vista, un texto y un cuadro no pueden disociarse de las series sincrónicas a las que están ligados y dentro de las cuales se yuxtaponen (Laude, 2000, p. 89).

La perspectiva que Jean Laude ofrece del arte, además de inclinarse hacia una visión estructuralista, tiene como fin demostrar ignorar las leyes internas de cada proceso individual –literario o pictórico– implica cometer un grave error metodológico, afirmación que podría ser matizada con la visión que ofrece Robert R. Wark (citado por Ernest Gilman), quien considera que “los [trabajos] interdisciplinarios más útiles son los que mantienen los pies bien plantados en su propio lado de la valla mientras inspeccionan el patio del vecino” (Gilman, 2000, p. 190).

En una postura menos tajante, W. J. T. Mitchell considera que la trayectoria de la crítica de las “artes hermanas” y la pedagogía de la “literatura y las artes visuales” han sido el principal modelo para el estudio interdisciplinar de la representación verbal y visual, ya que “en sus ambiciosas formas de ‘comparación inter-artística’ este modelo ha defendido la existencia de extendidas analogías formales entre las artes, revelando homologías estructurales entre texto e imágenes unidos por estilos históricos dominantes como el barroco, el clásico o el moderno” (Mitchell, 2000, p. 224).

En la cita anterior, llama la atención el adjetivo de “ambiciosa” para denominar la comparación interartística, pues este autor apela a algunas reflexiones cautas que se han contentado con revisar el papel de la poética y la retórica en algunas comparaciones del arte verbal y visual; esto, en contraposición al hecho de que la vinculación entre estas artes llega a sufrir por la comparación,

la artimaña y la incapacidad de hacer nada que no sea confirmar las versiones dadas de la historia cultural (Mitchell, 2000, p. 228).

La forma de percibir el problema por W. J. T. Mitchell no descalifica la comparación entre las “artes hermanas”, sino que apela a un método opuesto a la tendencia homogeneizante y anestésica de revisar su vinculación, a favor de una metodología crítica y necesaria, donde se ofrezca un espacio de tensión y transformación dialécticas.

Totalmente a favor de los ejercicios de vinculación interartística, Wendy Steyner comienza uno de sus artículos con un epígrafe de Sir Philip Sidney que sustenta lo siguiente: “La poesía es un arte de imitación, pues así la llamó Aristóteles con la palabra *Mimesis*, esto es, un representar, fingir, o figurarse, metafóricamente hablando, una pintura hablante”, en este sentido, para la autora, “probablemente no haya mecanismos más esenciales para el progreso de la filosofía, la ciencia, y la crítica literaria que las metáforas, analogías y modelos” (2000, p. 26).

Asimismo, Wendy Steyner aduce que la analogía entre estas artes a través de estos recursos permite que la literatura sea considerada un icono de la realidad, en lugar de un medio convencional para referirse a ella; cita a Jan Mukařovský para afirmar que tanto la literatura como la pintura tienen la capacidad de expresar los fenómenos de la realidad mediante signos conectados en una contextura continua.

También considera que “el rasgo común de todas las artes es que evocan imágenes (por el medio que sea), apelando por tanto a los sentidos, especialmente a la vista. En tanto que utiliza imágenes visuales, la literatura es una ‘pintura hablante’, y, puesto que las imágenes pictóricas se ofrecen abiertamente para ser vistas, entonces la literatura sería claramente un arte imagístico” (Steyner, 2000, p. 37).

En efecto, para esta autora, tanto la literatura como la pintura son capaces de evocar imágenes y, recuperando a Wellek, afirma que si bien cada arte tiene su propia evolución individual y sus estructuras internas, éstas se encuentran en

constante relación unas con otras, en un complejo esquema de relaciones dialécticas que operan en ambas direcciones, es decir, de un arte a otro y viceversa.

Finalmente, Steyner concluye con una postura conciliadora *ad hoc* a lo expresado anteriormente por Antonio Monegal, pues ella considera que la vinculación entre las artes refleja las normas estéticas del periodo en que dicha pregunta es realizada.

Bajo esta sentencia y retomando lo expresado en este apartado, considero que no sólo influyen las normas estéticas, la disciplina o la postura desde la que se aborde el problema de la vinculación interartística, pues también debe considerarse el fin que se persigue al realizar dicha vinculación.

Al realizar esta investigación sobre el uso de la pintura como herramienta didáctica en la enseñanza de la literatura, se parte de una postura propositiva, crítica, informada, dialéctica, con supuestos que rebasan lo cronológico y que si bien esta propuesta respeta y reconoce la diferencia entre ambos terrenos – literatura y pintura– también se vale de la utilidad didáctica del arte pictórico para realizar su vinculación con la literatura.

3.2. Textos multimodales o discontinuos

En los libros de texto de Lengua española –y de literatura, en general– puede observarse un hecho paradójico, pues si bien éstos aparecen ilustrados con pinturas de grandes artistas, éstas sólo cumplen un fin decorativo, pues no promueven la observación o análisis de éstas antes, durante o después de acercarse al texto literario, es decir, únicamente forman parte de un diseño editorial que nada tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua o literatura.²⁸

²⁸ A este respecto, pueden observarse los libros de texto publicados por Arsenio Sánchez Pérez (2003), Adriana De Teresa (2010a) y María Rosario Dosal Gómez (2011). La misma situación puede observarse en algunos libros de texto de Literatura Universal (5º grado) y de Literatura

Esta aseveración cobra importancia si tenemos en cuenta el papel que llega a jugar el libro de texto dentro del aula, pues Magdalena Romera –siguiendo a Carlos Lomas–, señala que el libro de texto, en diversos contextos, parece marcar el devenir pedagógico del día al día en el aula (Romera, 2013, p. 41); de ser así, minimizar o aun nulificar el papel de las imágenes, que llegan a ocupar un espacio considerable dentro del total del libro de texto, sería una omisión sobre la que se debe reflexionar y tomar medidas de acción.

Al tipo de textos que conjuntan información verbal y no verbal (pinturas, dibujos, fotografías, diagramas, etc.), se les considera de naturaleza multimodal y, a pesar de que muchas veces la inclusión de esta información no verbal es sólo ilustrativa o busca un goce estético –aunque éste también deba desarrollarse–, la verdad es que “la multimodalidad ofrece en estos casos un camino muy fructífero para el lector estratégico que puede favorecerse de leer ambos códigos de forma complementaria” (Parodi, 2010, p. 134).

Otra forma análoga para denominar a este tipo de texto, a partir de su forma, es la de texto con *formato discontinuo*, es decir, que está organizado con información que se presenta de manera no secuencial (lineal), por ejemplo: tablas y cuadros, gráficas, esquemas, líneas del tiempo, anuncios, catálogos, formatos, mapas, infografías, etcétera.

De esta manera, considero que, si al leer el libro de texto se omite la visión o reflexión sobre las pinturas que en éste aparecen, se realizaría una lectura de manera secuencial, con *formato continuo*, mientras que, si se aborda también la visión o análisis de la pintura, el lector se encontraría con texto con formato multimodal o discontinuo, e incluso mixto.²⁹

Mexicana e Iberoamericana (6° grado) hechos con base en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

²⁹ Cuando los textos se organizan en oraciones, que dan lugar a párrafos, que se encuentran en estructuras más amplias como secciones, capítulos o libros se habla de textos con *formato continuo*, ejemplos de este tipo son: reportajes, ensayos, novelas, cuentos, cartas, entre otros. También existe también otro tipo de texto, el de *formato mixto*, que es una combinación entre el formato continuo y el discontinuo, entre estos textos se encuentran aquellos que incluyen gráficas o tablas con su respectiva explicación en prosa. Para una información más completa sobre la distinción de los textos, las formas en que se presenta su contenido y una serie de herramientas

Así, en los textos multimodales o discontinuos, la pintura y la imagen en general pueden favorecer la competencia lectora y literaria, si estos mensajes visuales se utilizan como un medio para que el alumno alcance a comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos diversos, entre ellos, los literarios, con el fin de lograr determinadas metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y su participación en sociedad (Achugar, 2012, p. 3).

En efecto, si no se atiende la necesidad de que los estudiantes aprendan a realizar una lectura comprensiva e incluso crítica de los textos, en cualquier tipo textual (narración, exposición, descripción, argumentación), formato (continuo, discontinuo o mixto) y en diversas situaciones (personal, pública, educativa o laboral)³⁰, se pone en riesgo el mismo aprendizaje y la instrucción, ya que la lectura no representa sólo la descodificación, sino que implica un proceso más amplio de producción de sentido (Pérez Tornero, 2011, p. 56).

3.3. La pluralidad de lecturas: el texto y la imagen

Así, en nuestro entorno actual se advierte cada vez más la necesidad de ampliar el concepto de lectura a cualquier signo y soporte que permita la comunicación, así como la producción y procesamiento de la información, pues “leemos, en sentido amplio, no sólo textos, sino sistemas de signos muy diversos y complejos. Podemos leer gestos, rostros y movimientos, o imágenes gráficas y en movimiento, signos convencionales o indicios, etc” (Pérez Tornero, 2011, p. 56).³¹

para mejorar la competencia lectora de éstos, véase Gracida Juárez (2012), Achugar Díaz (2012) y Lepe García (2012).

³⁰ Estas situaciones tienen que ver con los usos y propósitos para los cuales su autor los creó: la *personal* busca satisfacer intereses del individuo, por ejemplo, cartas personales o lecturas de ficción; la *pública* corresponde a textos vinculados con actividades en intereses sociales, verbigracia, carteles informativos y documentos o formatos oficiales; la *educativa* se vincula con los textos diseñados para el aprendizaje y, en general, no son elegidos por el lector sino por el profesor, a saber, el libro de texto o revistas especializadas de una disciplina; finalmente, la *laboral* alude a textos dirigidos al mundo del trabajo, es el caso de solicitudes de empleo, algún instructivo o manual que sirva para desempeñar ciertas actividades de forma más o menos inmediata (Gracida Juárez, 2012, p. 4).

³¹ S. Feldman anota que mucho de lo que la gente ha aprendido sobre el mundo ha sido a través de imágenes visuales y sin la ayuda de instrucciones sobre cómo leer. El hecho de que muchas personas semialfabetas o analfabetas puedan desenvolverse bien en su medio refuerza la idea de

En este sentido, nuestro concepto de lectura –y dentro de ella, la lectura de los textos literarios y las pinturas– debe tener en cuenta esta pluralidad y diversidad de lenguajes y sistemas de signos que leemos de forma cotidiana; asimismo, la lectura, como una práctica ligada a objetivos e intenciones particulares, no sólo implica descodificar y dotar de significado a los signos, sino que implica interpretar, atribuir sentido, razonar, reconocer estructuras y modelos, criticar. Es también, la lectura, una forma de comunicación para imaginar posibilidades y mundos alternos (Pérez Tornero, 2011, p. 57).

En opinión de Reyzábal y Tenorio: “Leer implica realizar una actividad creadora, es conversar con otros (quizá lejanos en el tiempo o el espacio). Una buena obra nos recrea, nos ‘reforma’, nos humaniza; hay que recordar, en este sentido, que múltiples estudios corroboran cómo el mejoramiento de la capacidad lectora redundaría en beneficio de la facultad global de aprender” (1994, p. 22).

Siguiendo esta misma línea, que ve la lectura más allá de la descodificación del alfabeto, Ramón Breu afirma que la formación en comunicación audiovisual resulta prioritaria para la ciudadanía del siglo XXI, a pesar de que ésta no exista oficialmente, ya que aún se presenta una resistencia imperiosa de las autoridades educativas por incluirla en los currículos y darle carta de naturaleza. (Breu, 2013, p. 24). Simón Feldman atribuye a este hecho razones de índole sociológica, pues cree que los ávidos por conducir los hilos del poder desean gobernar la conducta de las masas mediante la consumición pasiva de imágenes³² (Ortega Carrillo, 1996, p. 105).

Así, una de las grandes virtudes del trabajo con el estudio de la pintura, la fotografía y la imagen, vista de forma genérica, sería la formación de un ciudadano que comience a analizar de forma crítica lo que aparece en otros soportes, además del libro de texto, como en la pantalla de cine, televisión, Internet y redes sociales; se trataría, en fin, de leer con cierta profundidad los

que ellos han aprendido a leer el lenguaje no verbal, un lenguaje esencialmente visual. (Ortega Carrillo 1996, p. 105). Como un ejemplo de la lectura de imágenes para el conocimiento del cristianismo, puede revisarse *Una historia de la lectura*, de Alberto Manguel (2001, pp. 141-158).

³² Para una reflexión contraria a esta posición pasiva ante la imagen, véase más arriba el apartado “La pintura como imagen” (p. 22 y ss.)

mensajes visuales que pueden llegar a ser mediáticos o masivos (Breu, 2013, p. 25).

Una visión plural de la lectura permitirá que se promuevan las capacidades para leer e interpretar el mundo, disminuyendo, en consecuencia, el analfabetismo visual³³ y evitando que nuestros estudiantes sean cada vez menos vulnerables y manipulables; en efecto, “es la educación de la mirada que transforma para siempre la manera como reciben las imágenes y los mensajes, y, al mismo tiempo, les hace capaces de crear los suyos, de saber cómo se construyen, del mismo modo que aprenden a dibujar o a escribir” (Breu, 2013, p. 27).

J. Flory, incluso, sustenta cuatro axiomas para la alfabetización visual:

- No cabe dudar de la existencia de un lenguaje visual.
- Los sujetos están capacitados para pensar visualmente, y de hecho lo hacen.
- Los sujetos están capacitados para aprender visualmente, y de hecho lo hacen.
- Los sujetos pueden y deben expresarse visualmente (Ortega Carrillo, 1996, p. 104).

A partir de lo expuesto anteriormente, queda establecido que, en muchas ocasiones, se olvida que la pintura como imagen es un poderoso instrumento para la educación, ya que en su propio lenguaje, códigos y recursos, es capaz de significar, expresar y comunicar (Piña, 2011, s. p.); por lo cual, si se le ignora, se pierde una gran oportunidad para favorecer la adquisición de conocimientos y habilidades que ya no sólo afectarán las competencias lectoras o literarias, sino la misma capacidad de interpretar y, aún más, criticar su entorno.

Finalmente, esta postura de ver la lectura se ve fortalecida con el concepto de intertextualidad³⁴ que, considerada bajo otros nombres, era conocida como

³³ Este término fue acuñado por John L. Debes en la década de 1960 y definido por John A. Hortin como la habilidad para entender y usar imágenes, incluyendo la capacidad de pensar, aprender y expresarse en términos de imagen. Ortega Carrillo da cuenta, además, una serie de escuelas en Europa y América dedicadas a la experimentación de la alfabetización visual. (1996, p. 103-104)

³⁴ Término acuñado por Julia Kristeva en su célebre artículo “*Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman*” de la revista *Critique* de abril de 1967 (Gracida, 2013, p. 5).

influencia, referencia, plagio o imitación. Antonio Mendoza –siguiendo a Chassay- la precisa como el “proceso constante y quizá infinito de transferencia de materiales textuales en todo tipo de discursos. Desde esta perspectiva, todo texto puede leerse como si fuera la confluencia de otros enunciados, dando lugar a unas relaciones que la lectura y el análisis pueden construir o deconstruir” (2013, p. 13). Así, se necesita observar la pintura como texto, tal como lo propone Umberto Eco, quien considera que estamos obligados a considerar los llamados signos icónicos como textos visuales (Ortega Carrillo, 1996, p. 84).

A partir de esta definición, puede corroborarse la postura compleja de la lectura, pues la creación de una conciencia sobre la intertextualidad amplía los modos de leer, los vuelve más agudos y ambiciosos; además, cambia una postura lineal por una reticular para acceder a la lectura, fomentando en el lector una actitud más activa y crítica (Gracida, 2013a, p. 8).³⁵

3.4. Los códigos y funciones de la imagen

Si se ha considerado la pintura como imagen capaz de significar, expresar y comunicar, es necesario ahondar en los elementos que permiten dichas funciones, es decir, en los elementos plásticos y códigos que hacen que la pintura “hable” y “se nos presente”, para transformarnos.

La pintura –y cualquier imagen– se estructura por diversos elementos plásticos, con los cuales se puede hablar de un *alfabeto visual*, a saber: punto, línea, contorno, dirección, plano luz, color, textura, composición, ángulo, escala, peso y movimiento³⁶; así, la configuración de estos elementos da lugar a los distintos tipos de códigos que atañen a la elaboración figurativa:

- Los códigos *espaciales* aluden a las posiciones de los objetos y personajes.

³⁵ La misma noción de intertextualidad establecería una oportunidad para ver el “texto como excusa”, tal como proponía Lacau, pues esto permitiría realizar lecturas diversificadas y actividades complementarias de carácter creativo. En este sentido, Carlos Lomas considera que “la lectura se usa como detonante unas veces, y como guía otras, de una serie de actividades que explican y comprueban su contenido, y de esta forma permiten la comprensión y aproximación al texto” (Lomas, 1993, p. 225).

³⁶ Para una caracterización pormenorizada de estos elementos, véase Ortega Carrillo (1996).

- Los códigos *fáticos* se encargan de interpretar la proximidad (contacto) de los objetos y personajes.
- Los códigos *focalizadores* se utilizan para hablar del punto de vista utilizado.
- Los códigos *morfológicos* aluden a la utilización de las formas.
- Los códigos *semánticos* sirven para conocer el significado de las imágenes.
- Los códigos *sintácticos* marcan cuál es la estructura que fija el contenido.
- Los códigos *simbólicos* o *retóricos* se utilizan para interpretar el valor connotativo de las imágenes.
- Los códigos *estereotipados* configuran categorías o entidades específicas en función de criterios establecidos.
- Los códigos *asociativos* son los encargados de relacionar o agrupar asociaciones icónicas bajo diversas perspectivas.
- Los códigos *narrativos* se utilizan para conocer si existe secuencialidad en las imágenes.
- Los códigos *descriptivos* son los que se encargan de describir las escenas.
- Los códigos *heurísticos* sirven para conocer la capacidad creativa que posee la imagen en su conjunto.
- Los códigos *cromáticos* aluden al color utilizado.
- Los códigos *escenográficos* se utilizan para conocer los recursos de puesta en escena.
- Los códigos *expresivos* interpretan las cualidades emotivas que ofrece una imagen
- Los códigos *estilísticos* sirven para encuadrar la imagen dentro de una determinada estética propia de una escuela, género o movimiento, o bien saber si ofrece planteamientos novedosos o inclasificables (Gómez Alonso, 2001, pp. 68-69).

Al revisar estos códigos, podemos afirmar que la pintura, vista como imagen, puede convertirse en un detonador de información, significación e interpretación;

no obstante, para que estas posibilidades puedan realizarse, resulta ineludible observar la imagen y considerar atentamente sus posibilidades, pues si bien es cierto que algunas sólo tienen un carácter ilustrativo, algunas otras pueden ser útiles para establecer enlaces de significación y, de esta forma, promover la comprensión del texto y acercarnos de forma significativa a la literatura.³⁷

La capacidad de la imagen, en su vinculación con la comprensión y el aprendizaje, parte de su propia naturaleza polisémica; en este sentido, José Luis Rodríguez Diéguez (1978), distingue las siguientes categorías o funciones didácticas en las imágenes:

- a) *Función motivadora*: Este tipo de imágenes se encuentra en una gran cantidad de libros de texto, pues tienden a ser reiterativas, la interacción texto-imagen es mínima y la información no refuerza el componente verbal en cuanto al contenido.³⁸
- b) *Función vicarial*: Este tipo de imágenes surge de la imposibilidad de verbalizar contenidos originalmente no verbales, de no poder trascodificar con cierta precisión.
- c) *Catalización de experiencias*. Entendida como “organización de lo real”, este tipo de imagen busca facilitar la verbalización sobre un aspecto concreto y delimitado, o que provoque el análisis de informaciones mediante una imagen o una secuencia de ellas.
- d) *Función informativa*: La imagen ocupa el primer plano en el discurso didáctico. En este caso, lo verbal sólo es un trascodificación del mensaje icónico o, a lo sumo, una explicitación.
- e) *Función explicativa*: En este tipo de imagen se da una manipulación de la manipulación icónica, pues permite la superposición frecuente de códigos.

³⁷ Sin embargo, es importante destacar que, para conseguir la máxima capacidad comunicativa de los mensajes en las obras visuales, se debe realizar una lectura de manera globalizada y contextualizada (Ortega Carrillo, 1996, p. 87).

³⁸ Si bien muchas de las imágenes de los libros de texto tienen esta función, es evidente que se pueden explotar algunas de las pinturas que aparecen en los textos para cumplir otras funciones.

- f) *Función redundante*. Supone expresar icónicamente un mensaje ya expresado con suficiente claridad y precisión por la vía verbal.
- g) *Función estética*. Alude a la capacidad de la imagen de expresar sentimientos o una idea particular de belleza.

La alfabetización visual es trascendental, en tanto que suscita la formación de las siguientes habilidades: obtener información visual, pensar mediante imágenes, ver selectiva y críticamente, analizar la significación de mensajes visuales, crear mensajes visuales con significado y pensar críticamente (Ortega Carrillo, 1996, p. 108).

D. A. Dondis apunta, igualmente, el valor de la alfabetización visual en el desarrollo de la inteligencia, pues ésta provoca una mayor inteligencia visual, lo que deviene en una comprensión más fácil de todos los significados que asumen las formas visuales. La inteligencia visual excluye el síndrome de *las ropas del Emperador*, aumenta el efecto de la inteligencia humana y ensancha el espíritu creativo: esto no es sólo una necesidad, sino también, una promesa de enriquecimiento para el futuro (Ortega Carrillo, 1996, p. 112).

En este sentido, la alfabetización visual adiestra en la lectura crítica de los mensajes visuales y audiovisuales, ayudando al individuo a defenderse de un universo de alienación icónica y producir un desarrollo de las capacidades perceptivas, lo cual incide en la adquisición de unos estilos cognitivos deseables para la maduración personal y social.³⁹ (Ortega Carrillo, 1996, p. 115)

La pintura, en sus elementos plásticos, codicológicos y funcionales debe ser un recurso que no debe soslayarse en la formulación de estrategias de aprendizaje del conocimiento literario y, evidentemente, ni de ningún otro.⁴⁰

³⁹ El mismo autor considera los estilos cognitivos son modificables, pues si éstos se pueden adquirir también es posible modificarlos a través de situaciones de aprendizajes estructuradas adecuadamente (1996, p. 119).

⁴⁰ Para la formulación de estrategias de aprendizaje, deben considerarse su(s) objetivo(s) general(es), la involucración del alumno en su propio aprendizaje, la aplicación de una serie de pasos mentales, la relación de diferentes áreas y aspectos a fin de posibilitar la transferencia de conocimiento, una planificación reflexiva, la búsqueda de la autonomía intelectual y ejecutiva del alumno, así como la posibilidad de que el aprendizaje que éste adquiera sea significativo (Podall, 1996, pp. 27-28).

3.5. Fundamentación psicopedagógica a partir del constructivismo psicogenético y cognitivo

La revisión de algunos principios teóricos relativos a la utilización de la pintura como un recurso para la enseñanza y su pertinencia en la formalización de un proceso de lectura más amplio y rico en significación debe fundamentarse, además, en una postura psicopedagógica del aprendizaje. Esta postura debe permitirnos enmarcar secuencias didácticas que validen la intervención de la pintura como un recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la literatura.

Debido a que en el discurso previo se ha hablado de la importancia de ampliar esquemas de conocimiento a partir de la pintura y de la imagen, en este trabajo se ha tratado el aprendizaje como un proceso de construcción, es decir, no se visualiza el conocimiento como una simple copia del mundo, sino que se conciben los marcos o esquemas conceptuales como producto de la interacción del sujeto con los distintos objetos (Hernández Rojas, 1998, p. 176).

En este sentido, la postura constructivista justifica la construcción del conocimiento a partir de la acción que realiza el sujeto cognoscente –el alumno–, frente al objeto de conocimiento –la Literatura–. Este enfoque, en la teoría psicogenética de Piaget, está sustentando en los supuestos de la *organización* y la *adaptación*.

En primer lugar, es necesario entender que para Piaget la idea de *organización* tiene tres funciones claramente identificables a saber:

- a) La conservación, que permite al sujeto conservar parcialmente las estructuras o sistemas coherentes ya adquiridos de los flujos de interacción con el medio; la conservación es parcial porque las estructuras son dinámicas.
- b) La tendencia asimilativa, pues si bien las estructuras organizadas tienen la función de conservación, tienden a incorporar elementos variables que las enriquecen.

- c) La propensión a la diferenciación y la integración, esto es así porque las estructuras, debido a su naturaleza dinámica y abierta, tienden a diferenciarse, coordinarse y establecer nuevas relaciones de integración (Hernández Rojas, 1998, p. 179).

Así, la *adaptación* se refiere a una tendencia activa de ajuste hacia el medio, de forma que la asimilación y la acomodación se suponen como dos procesos indisolubles. El desarrollo cognitivo puede entenderse, entonces, como una compleja marcha o evolución de niveles de equilibración inferior hacia el logro de niveles de equilibración superiores que permitan una adaptación óptima del sujeto con el medio,⁴¹ pues en palabras del propio Piaget “las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender y en inventar; dicho de otra manera, en construir estructuras al estructurar lo real” (1968, p. 34).

A partir del enfoque constructivista del aprendizaje, autores como Coll y Martí reconocen que la actividad autoestructurante y constructiva del estudiante tiene un papel protagónico en la enseñanza, además, otros investigadores han apelado a la importancia que debe cobrar un contexto didáctico que pueda ser estimulante y favorecedor para los alumnos, así, el maestro es el responsable de la situación didáctica y un especialista de los contenidos curriculares.

Gerardo Hernández cita a Lerner para hablar de la enseñanza constructivista:

“¿Cómo definir entonces la enseñanza desde una perspectiva constructivista? Sus rasgos esenciales podrían enunciarse así: enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños [o adolescentes] puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la solución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños [y también

⁴¹ De acuerdo con estos presupuestos de *equilibración* y *acomodación*, el adolescente es un pensador formal que está equipado para desarrollar planteamientos de experimentación complejos, plantear hipótesis y controlar inteligentemente las variables involucradas para poder comprobarlas o refutarlas (Hernández Rojas, 1998, p. 183).

adolescentes] se planteen nuevos problemas fuera de la escuela. (Hernández Rojas, 1998, p. 190)

Esta concepción, en consecuencia, busca favorecer y potenciar el desarrollo general del alumno, el cual es concebido como un constructor activo de su propio conocimiento y también como el *reconstructor* de los distintos contenidos a los que se enfrenta. Sin embargo, este desarrollo no puede darse en el aislamiento, sino que debe darse importancia a las coordinaciones cooperativas para el ejercicio de las operaciones intelectuales, esto permite que los alumnos tomen conciencia de otras posibles respuestas alternas a las que ellos proponen o también les permite elaborar nuevas y mejores soluciones.

El maestro constructivista, por su parte, además de ser un experto en su disciplina, debe conocer la etapa de desarrollo cognitivo de sus alumnos, ser capaz de ver en el acto educativo una situación interpersonal, pero también institucional; de igual forma, deberá promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza para el alumno, al tiempo que da oportunidad para que el aprendizaje autoestructurante del alumno pueda desplegarse sin muchos obstáculos. No debe tomar un papel autoritario, pero si ha de intervenir cuando los procesos espontáneos y las discusiones entre los compañeros no progresen, se llegue a resultados ambiguos o se avance en una dirección no deseada.

En este sentido, las actividades de enseñanza deben promover la mejora de las interpretaciones o reconstrucciones que los alumnos realizan sobre los contenidos escolares (Hernández Rojas, 1998, p. 201), además de procurar que éstas se encuentren en la justa distancia entre el problema por resolver y las capacidades cognitivas del alumno.

En consecuencia, la evaluación para el enfoque constructivista se fundamenta menos en los productos y más en los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis, análisis, síntesis e interpretaciones logrados por los adolescentes en relación con la psicogénesis. De ahí la importancia de apelar a una evaluación formativa, en la medida que ésta busca más la transformación del sujeto que un control sobre él, más bien, este control debe darse desde el interior

del evaluado, “en un proceso de reforzamiento y de construcción de los mecanismos que conducen a las metas deseadas” (Sapka, 2007b, p. 7).

De forma sintética, puede decirse que el enfoque constructivista psicogenético hace énfasis en la autoestructuración, considera que la competencia cognitiva está determinada por el desarrollo intelectual, se fundamenta en el modelo de equilibración: generación de conflictos y reestructuración conceptual, el aprendizaje operatorio, la noción de que cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto, así como en el énfasis del currículo de investigación y aprendizaje por descubrimiento. Así, el alumno es un constructor de esquemas y estructuras operatorios, el profesor un facilitador del aprendizaje y del desarrollo, la enseñanza es indirecta y por descubrimiento y considera que el aprendizaje está regido por el desarrollo (Díaz Barriga, 2010, p. 26).

Este enfoque puede bien concatenarse con la perspectiva constructivista de Gombrich sobre la percepción visual, pues para él la percepción visual es un proceso casi experimental, que involucra un sistema de expectativas, sobre la base de las cuales se emiten hipótesis, seguidamente verificadas o invalidadas.

Este sistema de expectativas es, al mismo tiempo, ampliamente informado por nuestro conocimiento previo del mundo y de las imágenes; para este autor, entonces, la *mirada inocente* es un mito, pues, en principio, durante el acto de observación se compara lo que esperamos con el mensaje que recibe nuestro aparato visual.

Al hacer intervenir su saber previo, el espectador –el alumno– está capacitado para suplir lo no representado, las lagunas de la representación; así, esta complementación interviene en todos los niveles, desde el más elemental al más complejo: este principio suplementario es consecuencia de otro principio establecido por Gombrich: la imagen nunca puede representarlo todo (Aumont, 1992, p. 92).

Además, influyen también los esquemas perceptivos, en la medida en que el espectador ante la imagen utiliza todas las capacidades del sistema visual y sus

capacidades de organización de la realidad, para confrontarlas con los datos icónicos anteriormente encontrados y almacenados en la memoria.⁴² De esta forma, el enfoque constructivista del aprendizaje en concordancia con el visual, ofrecen un sustento desde el cual puede trabajarse la utilización de la pintura como un recurso didáctico en la enseñanza de la literatura.

Antes de exponer las secuencias didácticas, que se proponen bajo el enfoque constructivista de carácter psicogenético, es indispensable subrayar que esta propuesta retoma también una parte de la teoría cognitiva del aprendizaje cognitivo de Ausubel, a propósito del aprendizaje significativo, en el que se considera que la presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo.

Pero no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables. De esta forma, las imágenes pueden fungir como conceptos claros que dotan de significado un nuevo contenido, favoreciendo la interacción con el mismo.

En esta línea, una gran aportación a la didáctica de la literatura se encuentra en el texto de Ma. Victoria Reyzábal y Pedro Tenorio (1994), *El aprendizaje significativo de la literatura*, pues en esta obra se rescata la importancia de los conocimientos ya existentes y de los llamados *organizadores previos* o *puentes cognitivos*, entre los que pueden mencionarse los esquemas, gráficos o panorámicas conceptuales (p. 13).

Reyzábal y Tenorio nos recuerdan también que no todos los alumnos adquieren los mismos conocimientos al mismo tiempo, de la misma forma que no todos los alumnos tienen los mismos intereses y necesidades; a pesar de esto, los mismos autores resaltan la eficacia del aprendizaje significativo por tres razones:

⁴²También, para el enfoque cognitivo, “toda percepción, todo juicio, todo conocimiento, es una construcción, establecida por el modo general de la confrontación de hipótesis (fundadas a su vez en esquemas mentales, algunos innatos, nacidos otros de la experiencia) con los datos proporcionados por los órganos de los sentidos” (Aumont, 1992, pp. 95-96).

- 1) El conocimiento que se adquiere se puede retener más tiempo.
- 2) Los nuevos contenidos adquiridos modifican los propios inclusores⁴³, con lo cual se aumenta la capacidad de aprender más y mejor.
- 3) Lo que se olvida deja huellas cognitivas en el inclusor que facilitan futuros aprendizajes (2004, p. 16).

Así, “los profesores tenemos un papel fundamental a lo largo de este proceso, programando, secuenciando, temporalizando, seleccionando, dialogando, orientando, explicando y asumiendo también conductas modélicas como hablantes, oyentes e incluso humildes escritores. La clase de Lengua y Literatura debe ser activa, significativa (todos los asuntos de interés caben en ella), creativa, lúdica, formativa, siempre teórico práctica, lo que la convertirá en enormemente atractiva y válida como taller hacia la vida” (Reyzábal, 1994, p. 27).

De esta forma, la literatura debe verse como un ámbito integrador, que trascienda las disciplinas y que, al mismo tiempo, garantice una formación básica para todos, pero atendiendo a las variables individuales, es decir, a la diversidad de nuestros estudiantes.

3.6. Secuencias didácticas

A continuación, se presentan dos secuencias didácticas para demostrar la viabilidad de utilizar la pintura en la construcción de aprendizajes sobre la literatura y favorecer, de esta forma, un aprendizaje significativo. Siguiendo la propuesta de Zahyra Camargo Martínez y Graciela Uribe Álvaro (2011), cada secuencia está integrada de la siguiente forma:

Presentación: Incluye el tema central del proyecto, la población a quien está dirigida la secuencia, el nivel educativo y el cronograma.

⁴³ Para Novak, un inclusor desempeña una función interactiva en el proceso del aprendizaje significativo, facilitando el paso de la información relevante por las barreras perceptuales y sirviendo de base de unión de la nueva información percibida y el conocimiento previamente adquirido (Galagovsky, 2004, p. 234).

Justificación: Aborda la importancia del tema, así como los referentes teóricos en los que se sustenta la secuencia.

Contenidos: Integra los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales a trabajar.

Objetivos: Se enuncian los propósitos en relación con los contenidos.

Metodología: Muestra el camino a seguir, es decir, se valoran las actividades, tiempos, espacios, formas de agrupamiento, materiales y recursos; la metodología está sustentada por los objetivos, contenidos y características del alumnado.

Actividades: Acciones que ponen en juego competencias y procesos cognitivos de diversa índole que, en conjunto, completan la secuencia.

Evaluación: Proceso que busca obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de valorar los procedimientos del profesor y, al mismo tiempo, reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Recursos didácticos: Se refieren a los elementos humanos, físicos, simbólicos, impresos y tecnológicos útiles para el desarrollo de la secuencia.

Fuentes consultadas: Conjunto de obras de consulta directa e indirecta que favorecen la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

3.6.1. Intervenciones pictóricas en el Soneto XXIII

Presentación

Esta primera secuencia tiene como eje central el uso de la pintura en la enseñanza de la literatura, en particular, la poesía de Garcilaso de la Vega y, en este caso específico, el *Soneto XXIII* que comienza “En tanto que de rosa y d’azucena”. (Vega, 2002, pp.53-54)

Esta propuesta está dirigida a los alumnos de cuarto grado del bachillerato universitario, para la asignatura Lengua española; sin embargo, debido a su carácter coherente, flexible e interdisciplinario, puede utilizarse en otros contextos

de enseñanza que tengan como centro de interés la poesía, géneros poéticos como el soneto o la intertextualidad en los análisis literarios.

Esta secuencia se divide en tres sesiones de dos horas, distribuidas en la siguiente forma:

Sesiones	Actividades y subtemas
Primera sesión	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación introductoria, para establecer los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la secuencia didáctica, así como los tiempos y objetivos de ésta. ● Exploración de conocimientos previos, para activarlos, realizar una evaluación diagnóstica y promover la adquisición de nuevos aprendizajes, mediante preguntas guías. ● Revisión del contexto histórico del Renacimiento utilizando un video como recurso didáctico. ● Aplicación de los conocimientos sobre el Renacimiento en el análisis de dos obras pictóricas, una medieval y otra renacentista. ● Valoración de la pintura (y la imagen) como medio expresivo y de comunicación por medio de una discusión guiada.
Actividad extra-clase	<ul style="list-style-type: none"> ● Investigación sobre la vida del autor: Garcilaso de la Vega, mediante fuentes documentales o audiovisuales. ● Investigación documental de la definición de soneto.
Segunda sesión	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisión plenaria de actividad extra-clase para vincular algunos pasajes biográficos de la vida del autor con su contexto histórico. ● Escucha del soneto XXIII de Garcilaso de la Vega en una versión musical contemporánea. ● Elaboración de paráfrasis de las estrofas del poema. ● Observación y análisis de los códigos de la imagen en dos pinturas renacentistas: <i>El nacimiento de Venus</i> de Sandro Boticelli y <i>Retrato de su madre</i> de Alberto Durero. ● Formulación de inferencias sobre los sentidos del poema, a partir de las paráfrasis realizadas por los alumnos y de las pinturas analizadas. ● A partir de la definición del soneto, realización del análisis formal del poema mediante trabajo cooperativo para favorecer el compañerismo y la responsabilidad.
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> ● Investigación documental sobre las figuras retóricas e identificación de

extra-clase	<p>éstas en el poema.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Investigación documental sobre dos tópicos literarios: <i>carpe diem</i> y <i>tempus irreparabile fugit</i>.
Tercera sesión	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisión plenaria de las figuras retóricas del poema. ● Identificación de dos tópicos literarios del poema mediante un cuadro comparativo. ● Observación, reflexión y análisis de un fragmento de la película <i>La sociedad de los poetas muertos</i>. ● Discusión plenaria sobre la vinculación intertextual entre el <i>Soneto XXIII</i> y el fragmento de la película con la finalidad, además, de promover actitudes como el respeto y la tolerancia. ● Evaluación de los aprendizajes alcanzados mediante la resolución por escrito de las preguntas realizadas en la exploración de conocimientos previos.

Justificación

Esta secuencia didáctica se justifica a partir de las siguientes perspectivas disciplinares, didácticas y psicopedagógicas, así como contextuales del adolescente.

Desde la perspectiva disciplinar, esta secuencia se fundamenta en la necesidad de valorar el género poético, en este caso, el *Soneto XXIII* de Garcilaso de la Vega, como una manifestación lingüística y literaria de características formales específicas, rica en significado y que, en este caso particular, sirve como pretexto para abordar el conocimiento y la identificación del contexto renacentista español, la identificación de figuras retóricas y tópicos literarios, así como para promover reflexiones intertextuales (De Teresa, 2010b; Gracida, 2013a).

Esta secuencia busca también promoverla comprensión de textos, tanto poéticos como visuales y videográficos, en favor de una alfabetización de la imagen que permita la formación de alumnos más críticos ante los mensajes audiovisuales, capaces de realizar lecturas más reticulares que lineales (Breu, 2013; Pérez Tornero, 2011).

Desde una perspectiva didáctica, esta secuencia busca promover actividades más significativas en la clase de lengua y literatura (*Programa...*), pues aborda un problema a partir del campo específico del arte literario y de la manifestación artística, en la búsqueda de ampliar los referentes de los alumnos. De esta forma, imágenes, una canción y un fragmento del filme *La sociedad de los poetas muertos* aparecen como recursos que facilitan la comprensión del *Soneto XXIII*.

Así, se valora la necesidad de construir conocimientos que atañen al ámbito literario, como el reconocimiento del soneto como una forma poética o la noción de tópicos literarios; se considera la importancia de desarrollar habilidades como la elaboración de paráfrasis, la identificación de figuras retóricas y la elaboración de reflexiones intertextuales; finalmente, se reconoce la trascendencia del trabajo cooperativo en la construcción no sólo de saberes, sino en la práctica de actitudes como el respeto, el compañerismo, la tolerancia y la responsabilidad (Hernández Rojas, 2008), además de fomentar reflexiones de diversa índole, por ejemplo, en torno a la fugacidad de la vida, el paso inexorable del tiempo o la importancia de disfrutar el presente.

Esta secuencia recupera la visión del adolescente como un explorador y buscador de nuevas sensaciones (Funes Artiaga, 2010), el cual se mueve en contextos que aluden a lo multisensorial. En este sentido, se parte del hecho de que el alumno está influido por una “cultura del espectáculo”, en la que hay una permanente búsqueda de la expresión artística (Ferrés, 2000; Lipovetsky, 1998).

Contenidos temáticos

Conceptuales:

- Contexto histórico: el Renacimiento
- Garcilaso de la Vega: vida y obra
- Soneto: definición, análisis formale interpretación⁴⁴

⁴⁴ Se entiende aquí la interpretación de forma muy básica, es decir, como el acto que nos lleva a explicar o dar sentido a algo, en este caso, el texto poético.

- El arte como facultad expresiva, manifestación artística, de conocimiento e interpretación

Procedimentales

- Comprensión de lectura
- Investigación en fuentes documentales y audiovisuales
- Trabajo colaborativo
- Expresión oral y escrita
- Interpretación literaria y pictórica

Actitudinales

- Responsabilidad
- Respeto
- Reflexión
- Compañerismo
- Tolerancia

Objetivos

Objetivo general. Que el alumno utilice la pintura y los recursos audiovisuales como un recurso para favorecer la comprensión del *Soneto XXIII* de Garcilaso de la Vega, así como el contexto del autor.

Objetivos específicos. Que el alumno...

- a) valore el arte pictórico y literario como manifestación artística, fuente de expresión, conocimiento e interpretación.
- b) identifique formalmente un soneto, realice un análisis formal y una interpretación oral
- c) conozca los géneros escritos por Garcilaso: canción, soneto, oda, égloga y elegía.

Metodología

Esta secuencia se concibe desde un enfoque constructivista del aprendizaje (Piaget, 1968; Hernández Rojas, 1998; Díaz Barriga, 2010); apela a actividades en las que prima el trabajo cooperativo y en grupo, de forma plenaria; además, se recupera el análisis individual y la investigación documental, que deben ser acciones comunes a cualquier disciplinas. Se persiste en la importancia de la producción oral y escrita, así como comprensión de textos poéticos, pictóricos y videográficos, de acuerdo con la trascendencia que ha mostrado el enfoque comunicativo en las clases de lengua y literatura y la importancia de la alfabetización visual (Lomas, 1993; Breu, 2013).

Se realizará una actividad de preguntas guía para activar los conocimientos que ya poseen los alumnos, la cual será utilizada en una segunda revisión para realizar una evaluación de los conocimientos adquiridos; de igual forma, se atenderá a los procesos de adquisición del conocimiento realizados por los alumnos, es decir, se considerará una evaluación formativa, que recupere el desarrollo de los diversos saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) alcanzados por los estudiantes (Giné, 2003; Sapka, 2007a/b).

Si bien esta propuesta está pensada para tres sesiones de 120 minutos en el aula, ésta puede ajustarse a los diversos objetivos, necesidades, características y contextos de cada grupo, debido a que los materiales y recursos son relativamente accesibles.

Actividades

Primera sesión (120 min.)

- **Introductoria:** Presentación personal, de los objetivos y de la evaluación (por clase y general).
- **De exploración de conocimientos previos:** El alumno escribirá las respuestas a las siguientes preguntas y discutirá los resultados con el grupo.

1. ¿A qué se le conoce como Renacimiento? ¿cuáles son sus características?
2. ¿Quién fue y qué escribió Garcilaso de la Vega?
3. ¿Qué características tiene un soneto?
4. ¿Qué son los tópicos literarios? ¿Cuáles conoces?
5. ¿Se pueden utilizar imágenes o pinturas para comprender un texto?
¿Por qué?

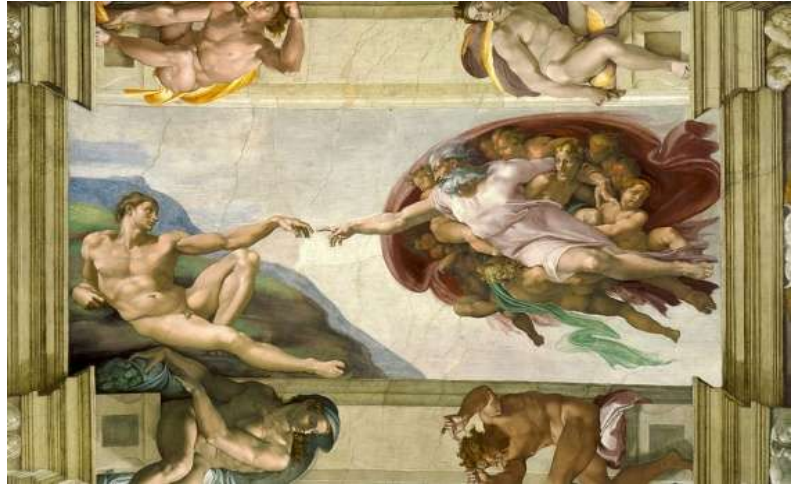
- **De desarrollo o profundización:**

1. El alumno observará el video “El Renacimiento” (11’42”, consultado el 23 de febrero de <http://www.youtube.com/watch?v=q4DEwnXd8Hc>). Individualmente, elaborará un texto en el que anote al menos diez de las características más importantes del Renacimiento. El alumno comentará los resultados con el grupo y el profesor.
2. El profesor mostrará a los alumnos la imagen del *Pantócrator* en la Iglesia de San Clemente de Tahull, España, Románico medieval (abajo izquierda, S. XI-XIII) y comentará con el grupo las características de esa pintura medieval a partir de los códigos de la imagen (cap. 3.1.4.); posteriormente, se realizará el mismo ejercicio con el cuadro *La creación de Adán* (1511, abajo derecha) de Miguel Ángel (1475-1564) y se realizará una lluvia de ideas oral con el grupo, sobre la siguiente pregunta: ¿Cómo se vinculan las características del Renacimiento con la pintura mostrada?⁴⁵

⁴⁵ Se sugiere que, en esta actividad, el profesor guíe la atención de los alumnos sobre los códigos descriptivos, espaciales, fáticos, focalizadores, semánticos y simbólicos, con la finalidad de orientar la visión de las pinturas como un recurso para la comprensión del contexto histórico en el que fueron producidas.



Pantócrator en la Iglesia de San Clemente de Tahull, España. Románico medieval (S. XI-XIII)



Michelangelo Buonarroti, *La creación de Adán*, 1511.

3. El profesor pedirá al grupo que realice inferencias de forma oral sobre el uso de las imágenes en la caracterización de periodos históricos. Podrían usarse las siguientes preguntas detonadoras: ¿Para qué sirven las imágenes en la vida cotidiana? ¿En qué contextos utilizamos imágenes para comunicarnos? ¿Es posible conocer sobre los periodos históricos mediante imágenes? ¿Cómo se puede aplicar esto con los ejemplos anteriores?

Actividades extra-clase:

Instrucciones: El alumno observará el video “Biografía Garcilaso de la Vega” (Consultado el 23 de febrero de <http://www.youtube.com/watch?v=g4DEwnXd8Hc>, 5’33”) y realizará una síntesis escrita de los diez aspectos biográficos del autor que considere más relevantes. O bien, podrá consultar los datos biográficos de Garcilaso de la Vega disponibles en Internet para realizar esta actividad, se recomienda visitar “Garcilaso de la Vega, cronología” en <http://www.cervantesvirtual.com/> (Consultado el 1 de marzo de 2013).

Instrucciones: El alumno investigará la definición de soneto. Se recomienda obtener dicha información del *DRAE* (Consultado el 1 de marzo de <http://lema.rae.es/drae/>).

Segunda sesión (120 min.)

4. El alumno comentará oralmente con el grupo los resultados de su actividad extra-clase, a partir de la siguiente pregunta: ¿Existe alguna vinculación de la vida del autor toledano con su contexto histórico (Renacimiento)?⁴⁶
5. El alumno escuchará el *Soneto XXIII* en la versión musicalizada de Miguel Aranda (“Miguel Aranda canta a Garcilaso de la Vega-En tanto que de rosa y azucena”, consultado el 2 de marzo de 2013 de <https://www.youtube.com/watch?v=zKuKenwgMGA>, 2’ 52”) mientras sigue la pista con la lectura.
6. En parejas, el alumno realizará una paráfrasis de cada una de las estrofas. Entre cada estrofa, algunos equipos comentarán sus resultados y, al mismo tiempo, el profesor ayudará a resolver el léxico desconocido, ambiguo u oscuro, así como algunas dudas relativas a la sintaxis del poema.
7. Los alumnos observarán dos pinturas: un fragmento de *El nacimiento de Venus* de Sandro Botticelli y el *Retrato de su madre* de Alberto Durero. Posteriormente, con la guía del profesor, se hablará de los distintos códigos visuales de las imágenes.⁴⁷

⁴⁶ Se pueden poner en evidencia aspectos como la cronología, la vida cortesana, el gusto por lo natural, el antropocentrismo, los ideales grecolatinos, la aparición de armas de fuego (contexto bélico), la importancia de Italia como centro de irradiación renacentista, el desarrollo de la ciencia, entre otros.

⁴⁷ En este caso, se sugiere enfatizar los códigos descriptivos, estereotipados y asociativos, pues éstos ayudan a identificar los significados connotativos del poema.



Sandro Botticelli, fragmento de *El nacimiento de Venus*, 1483-1484.



Alberto Durero, *Retrato de su madre*, 1514.

8. Posteriormente, realizarán inferencias de forma plenaria sobre los significados del poema, tomando en cuenta las paráfrasis realizadas y el análisis de las pinturas mostradas.⁴⁸
9. Se pedirá que, a partir de la definición de soneto solicitada como actividad extra-clase, en parejas, los alumnos marquen con apoyo del profesor las cuatro estrofas –los dos cuartetos y los dos tercetos–, numeren los catorce versos, señalen las once sílabas de los versos y escriban al margen el esquema de rima, es decir, realicen el análisis formal del poema.

Soneto XXIII

Hipérbaton	Metáfora	En- tan-to- que- de- ro-sa y- d'a-zu-ce-na	A	1	Cuarteto I
		se- mues-tra- la- co-lor- en- vues-tro- ges-to,	B		
Prosopopeya	Oxímoron	y- que- vues-tro- mi-rar- ar-dien-te, ho-nes-to,	B		
	Hipérbole	con- cla-ra- luz- la- tem-pes-tad- se-re-na;	A		
	Epíteto				

⁴⁸ De acuerdo con las aportaciones y nivel de los alumnos, se puede interpretar desde un nivel muy básico que apele a los campos semánticos juventud/vejez presentes en el poema, hasta llegar a la revisión de recursos retóricos como descripciones, imágenes poéticas, metáforas, antítesis, entre otras.

	Anáfora	y en- tan-toque'l- ca-be-llo-, que'n- la- ve-na	A	5	Cuarteto II
	Metáfora	del- o-ro- s'es-co-gió-, con- vue-lo- pres-to	B		
	Hipérbaton	por- el- her-mo-so- cue-llo- blan-co, en-hies-to,	B		
Enumeración	Hipérbole	el- vien-to- mue-ve, es-par-ce y- de-sor-de-na:	A		
	Metáfora	co-ged- de- vues-tra a-le-gre- pri-ma-ve-ra	C		
Prosopopeya	Metáfora	el- dul-ce- fru-to an-tes- que'l- tiem-po ai-ra-do	D	10	
		cu-bra- de- nie-ve- la- her-mo-sa- cum-bre.	E		Terceto I
	Metáfora	Mar-chi-ta-rá- la- ro-sa el- vien-to he-la-do,	D		
	Oxímoron	to-do- lo- mu-da-rá- la e-dad- li-ge-ra	C		Terceto II
	Prosopopeya	por- no ha-cer mu-dan-za en- su- cos-tum-bre. ⁴⁹	E		

Actividades extra-clase:

Instrucciones: El alumno investigará la definición de las figuras retóricas que aparecen en el poema: anáfora, enumeración, hipérbaton, hipérbole, metáfora, oxímoron, prosopopeya e identificará un ejemplo de cada una de éstas en el poema. Para esta actividad, se puede consultar “Figuras retóricas” en <http://www.retoricas.com/>.

Instrucciones: El alumno investigará los tópicos literarios *carpe diem* y *tempus irreparabile fugit*, luego realizará una distinción por escrito de estos tópicos. Para esta actividad, se sugiere consultar <http://www.materialesdelengua.org/>.

⁴⁹ De la Vega, Garcilaso ((2001). *Poesías castellanas completas*. Madrid: Castalia, p. 65. El poema se transcribe con la división en endecasílabos, las palabras marcadas en rojo se consideran dificultades léxicas, en tanto que las expresiones en azul representan posibles dificultades de la sintaxis. Del lado izquierdo aparecen algunas de las figuras retóricas presentes en el poema, en tanto que, del lado derecho, aparece el esquema de rima, el número de verso y estrofa.

Tercera sesión (120 min.)

10. El alumno participará en una discusión plenaria sobre la definición de las figuras retóricas investigadas y los ejemplos encontrados en el poema.
11. El alumno elaborará un cuadro en el que identifique los versos en los que reflejen dos tópicos literarios del *Soneto XXIII* de Garcilaso de la Vega.

Tópico literario	Versos del poema
<i>Carpe diem</i>	
<i>Tempus irreparabile fugit</i>	

12. El alumno releerá el soneto en silencio y observará un fragmento de la película *La sociedad de los poetas muertos* (“La Sociedad de los Poetas Muertos – Carpe Diem – 1–, consultado el 4 de marzo de 2013 de <https://www.youtube.com/watch?v=kRWZCoKUsEw>, 5’08”); posteriormente, comentará en parejas la vinculación de la película y su actividad extraclase con el poema revisado, discutirá sus conclusiones con el docente y el grupo.
13. Se realizará una evaluación de aprendizajes alcanzados, a partir de la resolución por escrito de las preguntas que se realizaron en la exploración de conocimientos previos. Al final, el alumno comentará los resultados con sus compañeros y con el docente. Si el profesor quisiera realizar una evaluación cuantitativa del trabajo desarrollado por los alumnos, se propone utilizar la siguiente tabla de actividades y ponderaciones para obtener una valoración numérica.

Factor	Valor
Participación oral	10%
Preguntas guía (valoración de conocimientos previos)	5%

Texto de características del Renacimiento	5%
Aspectos biográficos del autor y definición de soneto	10%
Paráfrasis del poema	20%
Análisis formal del poema	20%
Definición e identificación de figuras retóricas en el poema	20%
Investigación e identificación de dos tópicos literarios en el poema	5%
Evaluación final, a partir de las preguntas de exploración de conocimientos previos	5%
Total	100%

14. Finalmente, el profesor establecerá las conclusiones, el agradecimiento y la despedida.

Recursos

Recursos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Físicos	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Proyector • Bocinas • Hojas blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Proyector • Bocinas • Hojas blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Proyector • Bocinas • Hojas blancas
Impresos		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Soneto XXIII</i> de Garcilaso de la Vega 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro comparativo de tópicos literarios
Tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Video “El Renacimiento” • <i>Pantócrator</i> y La creación de Adán (Imágenes) • Datos biográficos de Garcilaso de la Vega y definición de soneto (disponibles en Internet) 	<ul style="list-style-type: none"> • Video “Miguel randa canta a Garcilaso de la Vega-En tanto que de rosa y azucena” • <i>El nacimiento de Venus</i>, de Sandro Botticelli (imagen) • <i>Retrato de su madre</i> de Alberto Durero (imagen) • Definición de figuras retóricas y tópicos literarios (disponibles en Internet) 	<ul style="list-style-type: none"> • Video “La Sociedad de los Poetas Muertos – Carpe Diem – 1–

Fuentes consultadas

Bibliografía básica

Vega, Garcilaso de la (2001). *Poesías castellanas completas*. Madrid: Castalia.

Bibliografía de consulta

Beristáin, Helena (1995). *Diccionario de retórica y poética* [7ª ed.] México: Porrúa.

- De Riquer, Martín y José María Valverde (1978). *Historia de la literatura universal II. Del Renacimiento al Romanticismo*. Barcelona: Planeta, pp. 49-58.
- De Teresa, Adriana y Romeo Tello (2010). *Lengua española*. México: Mc Graw Hill.
- De Teresa, Adriana (2010b). Literatura y lectura. En *Enciclopedia de conocimientos fundamentales. Volumen 1. Español, Literatura*. México: UNAM-Siglo XXI, pp. 211-231.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc Graw Hill.
- Funes Artiaga, Jaume (2010). *9 ideas clave: educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó.
- Giné, Núria y Artur Parecerisa (Coords). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- Hernández Rojas (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Lipovetsky, Gilles (1998). *La era del vacío* [Trad. de Joan Vinyoli y Michèle Pendanx], Barcelona: Anagrama.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós. [Col. Papeles de pedagogía, 14]
- Piaget, Jean (1968). *Educación e instrucción* [Trad. de Hugo Acevedo]. Buenos Aires: Proteo.
- Rivers, Elias L. (2001). "Esquema biográfico". En Vega, Garcilaso de la. *Poesías castellanas completas*. Madrid: Castalia, pp. 11-18.

Hemerografía

- Breu, Ramón (2013). La formación en comunicación audiovisual es prioritaria para la ciudadanía del siglo XXI. En *Aula de secundaria*, núm. 2, pp. 24-27.

Gracida Juárez, María Isabel y Juan Mata (2013a). Intertextualidad: de la teoría a las aulas. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 62, pp. 5-10.

Sapka, Jorge (2007a). Evaluar formativamente. En *Novedades educativas*, núm. 195, pp. 48-49.

_____ (2007b). Evaluar formativamente: un cambio encapsulado. En *Domine*, vol. III, núm. 29, pp. 6-7.

Sitiografía

Biografía Garcilaso de la Vega. Video consultado el 23 de febrero de 2013 <http://www.youtube.com/watch?v=q4DEwnXd8Hc>

El Renacimiento. Video consultado el 23 de febrero de 2013 de <http://www.youtube.com/watch?v=q4DEwnXd8Hc>

Figuras retóricas. Consultado el 23 de febrero de 2013 de <http://www.retoricas.com/>.

Garcilaso de la Vega, cronología. Consultado el 23 de febrero de 2013 en <http://www.cervantesvirtual.com/>

La Sociedad de los Poetas Muertos – Carpe Diem – 1–. Consultado el 4 de marzo de 2013 de <https://www.youtube.com/watch?v=kRWZCoKUsEw>

Materiales de lengua y literatura. Consultado el 1 de marzo de 2013 de <http://www.materialesdelengua.org/>.

Miguel Aranda canta a Garcilaso de la Vega-En tanto que de rosa y azucena. Consultado el 2 de marzo de 2013 de <https://www.youtube.com/watch?v=zKuKenwgMGA>,

Soneto. Consultado el 1 de marzo de 2014 de <http://lema.rae.es/drae/>

Imágenes

Botticelli, Sandro *El nacimiento de Venus* [fragmento]. Consultado el 1 de marzo de 2013 de <http://es.wikipedia.org/>

Buonarroti, Michelangelo (1511). *La creación de Adán*. Consultado el 1 de marzo de 2013 de <http://es.wikipedia.org/>

Durero, Alberto (1514). *Retrato de su madre*. Consultado el 1 de marzo de <http://www.artehistoria.jcyl.es/v2/obras/3875.htm>

Pantócrator en la Iglesia de San Clemente de Tahull, España. Consultado el 1 de marzo de 2013 de <http://es.wikipedia.org/>

3.6.2. Collage colectivo

Presentación

Esta secuencia didáctica se enmarca en la investigación de la pintura como un recurso didáctico en la enseñanza de la literatura. En este sentido, se enfoca en la observación de una obra pictórica para favorecer la comprensión e interpretación de un texto poético –la *Oda a la flor de Gnido* de Garcilaso de la Vega– y, asimismo, se propone la producción de un trabajo visual –un *collage* colectivo– con la finalidad de promover formas alternativas para la interpretación de textos literarios.

Si bien esta secuencia está dirigida a estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria, en particular, a los alumnos de 4º grado que cursan la asignatura de Lengua Española, bien puede aplicarse a otros programas de Educación Media Superior, debido a que es posible utilizarla desde una perspectiva más general, es decir, como una propuesta para la comprensión, análisis e interpretación de géneros poéticos, así como una alternativa para la enseñanza de la literatura, pues, desde una perspectiva constructivista, recupera la utilización de la pintura como elemento didáctico, la importancia de la alfabetización visual, la intertextualidad y la interpretación gráfica de un texto poético.

En este sentido, la secuencia se estructura en cuatro sesiones de dos horas, en las cuales se abordarán los siguientes aspectos:

Sesiones	Actividades y subtemas
Primera sesión	• Presentación introductoria , para establecer los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la secuencia didáctica, así como los tiempos y objetivos de ésta.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Exploración de conocimientos previos, para activarlos, realizar una evaluación diagnóstica y promover la adquisición de nuevos aprendizajes, mediante el recurso de organizadores previos. ● Lectura de la “Oda a la flor de Gnido”, utilizando el trabajo cooperativo para favorecer la comprensión del texto, así como observación de la obra Anaxarete viendo morir a Ifis, para promover el alfabetismo visual y la intertextualidad en el aprendizaje de los estudiantes. Se propone además la paráfrasis como un recurso para favorecer la comprensión global del texto poético.
Actividad extra-clase	<ul style="list-style-type: none"> ● Investigación documental sobre la vida del autor: Garcilaso de la Vega.
Segunda sesión	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisión plenaria de actividad extra-clase ● Análisis formal del poema: verso, métrica, rima, mediante trabajo cooperativo.
Actividad extra-clase	<ul style="list-style-type: none"> ● Investigación sobre las figuras retóricas e identificación de éstas en el poema, en especial, de la alegoría.
Tercera sesión	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisión plenaria de actividad extra-clase. ● Definición, descripción e interpretación de collages a partir de códigos visuales específicos. ● Primera revisión de hoja de organizadores para evaluación de aprendizajes ● Elaboración del primer esbozo de un collage como un medio para interpretar el poema.
Actividad extra-clase	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración colectiva del collage sobre la Oda a la flor de Gnido.
Cuarta sesión	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación oral y visual del collage por equipos, promoviendo actitudes como la colaboración, solidaridad, respeto y responsabilidad ● Evaluación, recuperando la actividad de organizadores previos realizada en la exploración de conocimientos previos. Reflexión oral en equipos de trabajo y, posteriormente, en forma plenaria mediante una discusión guiada.

Justificación

Esta secuencia didáctica se justifica a partir de las siguientes perspectivas disciplinares, didácticas y psicopedagógicas, así como contextuales del adolescente.

Desde la perspectiva disciplinar, esta secuencia se fundamenta en la necesidad de valorar el género poético, en este caso particular: *La oda a la flor de Gnido*, como una manifestación lingüística de características específicas, rica en significado y dotada de diversas referencias, tanto literarias, como mitológicas e históricas (Gracida, 2013a).

Asimismo, recupera la importancia de distinguir y caracterizar el género poético, distinto a otros géneros (Parodi, 2011; Gracida, 2013b); la necesidad de fomentar en el estudiante la capacidad para comprender, recuperar e interpretar información de un texto (Solé, 2007; Gracida, 2012); la promoción de la comprensión el texto, tanto poético como visual, en favor de una alfabetización de la imagen que permita la formación de alumnos más críticos ante los mensajes audiovisuales, habilidad necesaria en el contexto actual, en el que prima una abundancia de medios visuales en anuncios publicitarios, cine, Internet y redes sociales⁵⁰ (Breu, 2013; Pérez Tornero, 2011); y, finalmente, la valía de la interdisciplinariedad (Frega, 2007) y la intertextualidad, como oportunidad para ampliar los referentes de los estudiantes y que éstos pueda acceder a una lectura más rica en significados (Gracida, 2013a).

Desde una perspectiva didáctica, este trabajo se considera una aportación a la necesidad de la interdisciplinariedad (Frega, 2007) en el desarrollo de actividades más significativas en la clase de lengua y literatura (*Programa...*), pues aborda un problema a partir del campo específico del arte literario y de la manifestación artística; así como a la apelación de la intertextualidad (Gracida, 2013a), en la búsqueda de ampliar los referentes de los alumnos.

⁵⁰ Este analfabetismo de la imagen puede llegar, incluso, a marcar más las diferencias entre lectores capaces de analizar o interpretar una imagen de aquellos que no sean capaces de hacerlo.

Desde el área psicopedagógica, esta intervención tiene lugar a partir de una perspectiva constructivista (Piaget, 1968; Hernández Rojas, 1968; Carretero, 2004; Coll, 2009; Díaz Barriga, 2010), que valora el trabajo cooperativo como una alternativa para la construcción de saberes conceptuales (géneros poéticos, verso, rima, figuras retóricas,...), procedimentales (realización de inferencias, análisis, paráfrasis, búsqueda de información,...) y actitudinales (trabajo colaborativo, respeto, tolerancia, responsabilidad,...).

Para abordar esta secuencia, se retoma la visión del adolescente como un explorador y buscador de nuevas sensaciones (Funes Artiaga, 2010), el cual se mueve en contextos donde se apela a lo multisensorial y, por ende, se ha dicho que el profesor ha de educar en una “cultura del espectáculo”, donde se da una búsqueda constante de la expresión artística (Ferrés, 2000; Lipovetsky, 1998).

Contenidos

Conceptuales:

- Garcilaso de la Vega
- *Oda a la flor de Gnido*
- *Collage*
- Oda
- Elementos formales de la poesía: verso, estrofa, rima, métrica.
- Paráfrasis

Procedimentales:

- Elaboración de paráfrasis de un texto poético
- Localización de elementos formales de la poesía: verso, estrofa, rima, métrica.
- Identificación de códigos visuales: descriptivo, morfológico, espacial,...
- Elaboración de un *collage* como proyecto colectivo a partir de una composición poética.
- Reconocimiento de algunas figuras retóricas

- Presentación oral de un trabajo conjunto

Actitudinales:

- Colaboración
- Solidaridad
- Respeto
- Responsabilidad

Objetivos

Objetivo general. Que el alumno, mediante el trabajo cooperativo, construya un collage colectivo sobre la *Oda a la flor de Gnido* de Garcilaso de la Vega, con la finalidad de favorecer el aprendizaje significativo del texto literario.

Objetivos específicos. Que el alumno...

- d) reconozca a Garcilaso de la Vega como un poeta renacentista español.
- e) caracterice una oda.
- f) realice por escrito una paráfrasis de algunos versos de la *Oda a la flor de Gnido*.
- g) determine oral y gráficamente el sentido figurado del poema.
- h) construya un *collage* colectivo que exprese el sentido del poema.
- i) vincule el texto con otras manifestaciones artísticas.
- j) valore la importancia del trabajo cooperativo.

Metodología

El camino para desarrollar esta secuencia concibe un enfoque constructivista del aprendizaje (Piaget, 1968; Hernández Rojas, 1968; Carretero, 2004; Coll, 2009; Díaz Barriga, 2010), pues apela a actividades en las que prima el trabajo cooperativo, además, se recupera el análisis individual y la investigación documental, que deben ser acciones transversales a todas las disciplinas; y se mantiene la importancia de la producción oral y escrita, así como su comprensión,

de acuerdo con la trascendencia que ha mostrado el enfoque comunicativo en las clases de lengua y literatura (Lomas, 1993).

Se considera realizar una actividad de organizadores previos para activar los conocimientos que ya poseen los alumnos, la cual será utilizada en una segunda revisión y también al final para realizar una evaluación de los conocimientos adquiridos; de esta forma, en esta secuencia tiene cabida la evaluación formativa y la hetero-evaluación. (Giné, 2003; Sapka, 2007a/b)

Si bien esta propuesta está pensada para cuatro sesiones de 120 minutos en el aula, ésta puede ajustarse a los diversos objetivos, necesidades, características y contextos de cada grupo, debido a que los materiales y recursos son considerablemente accesibles.

Actividades

Primera sesión (120 min.)

- **Introductoria:** El profesor establecerá los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la secuencia didáctica, así como los tiempos y objetivos de la secuencia.
- **De exploración de conocimientos previos:**
Cada alumno escribirá con lápiz al reverso una breve definición o explicación de los siguientes términos. Al final, algunos alumnos compartirán oralmente sus resultados en plenaria.

Garcilaso de la Vega	Oda	Lira
Estrofa	Verso	Figuras retóricas
Marte	Collage	Venus

- **De desarrollo o profundización:**

1. El alumno escuchará la *Oda a la flor de Gnido* del podcast http://www.ivoox.com/oda-a-flor-gnido-garcilaso-de-audios-mp3_rf_579775_1.html
2. Con el texto en mano y en parejas, los alumnos comentarán oralmente las siguientes preguntas. Algunos de ellos compartirán sus aportaciones de forma plenaria.
 - ¿De qué habla el poema?
 - ¿Qué personajes intervienen?
 - ¿Se cuenta algo?
3. Para favorecer la comprensión del poema, en particular de los vv. 66-110, el alumno observará la siguiente imagen de Anaxarete y la describirá, de forma plenaria, en los siguientes códigos: descriptivo, morfológico, espacial, fáptico, asociativo, focalizador, semántico y expresivo (Revisar el apartado 3.4. Los códigos y funciones de la imagen). Algunas preguntas que pueden orientar este proceso son:
 - a) ¿Qué se muestra en la escena? (código descriptivo)
 - b) ¿Qué elementos la integran? (código morfológico)

- c) ¿Cuál es la posición de los objetos y personajes? (código espacial)
- d) ¿Qué relación de proximidad existe entre los objetos o personajes? (código fático)
- e) ¿Qué relaciones pueden existir entre los objetos o personajes? (asociativo)
- f) ¿Desde qué perspectiva se observa la escena? ¿Qué es lo primero que se ve en la imagen? (código focalizador)
- g) ¿Qué puede significar esta imagen? (código semántico)
- h) ¿Qué emociones, pensamientos o sentimientos produce la imagen? (código expresivo)



Antonio Tempesta (1555-1630), *Anaxarete viendo morir a Iphis* (1606)

4. En equipos de tres personas, bajo la técnica de roles (representante, secretario, moderador) los alumnos leerán los versos 66-110 y responderán oralmente: ¿Qué relaciones existen entre el poema y la imagen?
5. El profesor mostrará la paráfrasis de las primeras seis estrofas (vv. 1-30) y éstos deberán realizar por escrito, en los mismo equipos, la paráfrasis de las siguientes siete estrofas. Al finalizar se comentarán algunos resultados de forma plenaria.

Paráfrasis de *Oda a la flor de Gnido* (vv. 1-30)

En las primeras dos estrofas (vv: 1-10), el yo lírico o sujeto poético que habla en el poema se compara con Orfeo, personaje de la mitología griega que, según se cuenta, era capaz de apaciguar y deleitar con su lira a toda la naturaleza. Pero, al considerarse inferior, el yo poético habla de forma hipotética, pues expresa: si yo pudiera aplacar la fuerza del viento y el movimiento del mar, o en las montañas pudiera calmar las bestias o hacer que los árboles se movieran al compás de mis versos.

En las siguientes dos estrofas (vv. 11-20), aparece a quién se dirige y está dedicado el poema: a la hermosa flor de Gnido, una imagen que el poeta utiliza para referirse a Violante Sanseverino, enamorada de un amigo de Garcilaso: Mario Galeota. A ella dice el yo lírico que, si tuviera los dones de Orfeo, no cantaría a Marte, es decir, no hablaría de actos bélicos, pues éste era el dios de la guerra entre los romanos, y por eso lo describe como un ser dispuesto a matar, lleno de polvo, sangre y sudor; y, asimismo, tampoco hablaría de los capitanes alemanes ni franceses, que entonces se encontraban en conflicto.⁵¹

En las siguientes dos estrofas (vv. 21-30), el poeta manifiesta entonces que, de tener los dones de Orfeo, cantaría la belleza de la flor Gnido y, junto con ella, la aspereza que muestra a quien la ama por su gran valor y hermosura; así, la flor de Gnido parece estar armada contra el amante, que llora su desventura como si fuera una viola, es decir, un instrumento parecido al violín de sonidos graves.

Actividades extra-clase:

Instrucciones: En una cuartilla, con el nombre completo del alumno, se entregará el resultado de las siguientes actividades.

1. El alumno investigará sobre la vida del autor para conocer su entorno y contexto. Realizará una síntesis de su biografía en un texto de máximo de 140 palabras. Entre las diversas fuentes, pueden consultarse:

Vega, Garcilaso de la (2001). *Poesías castellanas completas*. Madrid: Castalia.

Garcilaso de la Vega. Consultado el 17 de septiembre de 2013, de http://www.cervantesvirtual.com/portales/garcilaso_de_la_vega/

⁵¹ Por el contexto, puede pensarse que se trata de la conocida Guerra Italiana de 1521-1526.

Segunda sesión (120 min.)

1. El alumno comentará de forma plenaria los resultados de su actividad extra-clase sobre el contexto y vida del autor.
2. En equipos, los alumnos realizarán el análisis formal del poema: cada equipo realizará el análisis de dos o tres estrofas de las 22 que tiene el texto. Para esto, se transcribirán en pliegos de papel las estrofas correspondientes, éstas y los versos se numerarán, se fijará por escrito el esquema de rima, así como de métrica. El objetivo es que al final el alumno reconozca la estructura formal de la oda a partir de su propio trabajo y el de sus compañeros. En caso de que haya confusión o poco conocimiento sobre algún concepto del análisis forma, el profesor podrá intervenir, otorgando alguna(s) de esta(s) definición(es), las cuales provienen del *Diccionario de retórica y poética* de Helena Beristáin:

- a. **Verso:** Serie de palabras especialmente dispuestas en una línea conforme a ciertas reglas que atienden al ritmo y al metro principalmente. (Beristáin, 1995, p. 494)
- b. **Estrofa:** Cada una de las partes que integran una composición poética, la cual se compone de determinada cantidad de versos. (Beristáin, 1995, p. 332)
- c. **Rima:** Figura retórica que afecta principalmente a los elementos morfológicos de las palabras. Resulta de la igualdad o semejanza de sonido a partir de la última vocal tónica en las palabras finales de los versos. (Beristáin, 1995, p. 427)
- d. **Metro:** Medida silábica a la que se sujeta la distribución del poema al ser organizado en unidades rítmicas o versos agrupados en estrofas. (Beristáin, 1995, 332)

Actividades extra-clase:


Instrucciones: Las figuras retóricas son mecanismos que alteran el uso normal del lenguaje, con el fin de obtener un fin estilístico. En este poema, Garcilaso de la Vega utilizó varias, entre ellas: hipérbaton, hipérbole,

prosopopeya, enumeración, epíteto, metáfora, antítesis, paralelismo, exclamación y pregunta retórica.

1. Encuentra un ejemplo de cada una en el poema “Oda a la flor de Gnido”. Para esta actividad, puedes consultar “Figuras retóricas” en <http://www.retoricas.com/>. Ejemplo:

El **hipérbaton** consiste en alterar el orden lógico de los términos que constituyen una frase. Hay un hipérbaton cuando el yo lírico expresa “Hablo de aquel cativo / de quien tener se debe más cuidado” (vv. 31-32), en vez de decir: “Hablo de aquel cativo, de quien se debe tener más cuidado”.

2. Para finalizar, te enfocarás en una sola figura retórica: la alegoría, que consiste en representar una idea figuradamente a través de formas humanas, animales o seres inanimados. En el poema de Garcilaso se aluden a algunas alegorías en forma de personajes mitológicos; observa el ejemplo y completa el cuadro siguiente:

Personaje	Caracterización	Representa (alegoría)	En el poema se utiliza porque...	Imagen
Orfeo				
	Dios de la guerra			
		Amor, deseo, pasión		
			Se usa como ejemplo de mujer que desdeñó a un amante, por lo cual terminó convertida en roca	
				

Tercera sesión (120 min.)

1. Se discutirán los resultados de la actividad extra-clase y se comentará sobre la importancia de las figuras retóricas en el poema. Se pueden utilizar preguntas guía, por ejemplo: ¿Cuál es la función de los epítetos? ¿Para qué se utiliza la enumeración en el verso 15? ¿Por qué el amigo sirve como una metáfora del puerto (verso 55)?
2. Se comentará la importancia de la imagen en la alegoría a partir de la siguiente afirmación: “La alegoría pretende dar una imagen a lo que no tiene imagen, para que pueda ser mejor entendido”. El objetivo de esta actividad es valorar la imagen como un recurso expresivo y de comunicación, que dé paso a la siguiente parte de la secuencia, la producción del *collage* colectivo.
3. Los alumnos observarán tres collages diferentes, posteriormente, de forma individual y con apoyo y explicación del profesor, resolverán por escrito el siguiente cuadro de análisis de la imagen a partir de sus observaciones. (Revisar el apartado 3.4. Los códigos y funciones de la imagen) Al final, se comentarán oralmente algunos resultados de forma plenaria.



Collage de Kristen Stewart. Consultado el 30 de octubre de 2013 de <http://www.fanpop.com/clubs/kristen-stewart/images/17818351/title/collage-photo>

Collage sin título. Consultado el 30 de octubre de 2013 de <http://blog.obrapropia.com/taller-de-artes-plasticas-collage-y-tecnicas-pictoricas>



Marcel Duchamp, *Joyeuse Marche*. Consultado el 30 de octubre de 2013 de <http://www.duchamp.org/freshwidowgallery/marcel-duchamp/painting1.html>

Código/Collage	Kristen Stewart	Artesanal	Pablo Picasso
Descriptivo			
Focalizador			
Morfológico			
Cromático			
Semántico			

4. Los alumnos recibirán nuevamente su hoja de exploración de conocimientos previos y re-escribirán con lápiz al reverso la breve definición o explicación de los términos propuestos. Al final, algunos alumnos compartirán oralmente sus resultados en plenaria, enfatizando aquellos conceptos en los que haya habido cambios.
5. En los mismos equipos, los alumnos elaborarán un esbozo del *collage* sobre la interpretación del poema, el cual debe considerar los códigos mencionados: descriptivo, focalizador, morfológico, cromático, semántico y heurístico. Se puede utilizar el siguiente formato como guía de planeación.

Guía para elaboración de collage

Integrantes:

Fecha: _____

Equipo:

Responder:

1. ¿Cuál es el sentido o sentidos que quisiéramos destacar como equipo acerca del poema?

2. A partir de ese mensaje, ¿qué imágenes o materiales necesitamos?

3. ¿Qué color(es) usaremos? ¿Por qué?

4. ¿Podemos hacer algo para que nuestro *collage* se acerque más al mensaje que queremos dar?

5. De manera particular, ¿cómo queremos expresar con nuestro *collage*? ¿Cómo lo haremos?

6. Esta es la estructura general de nuestro *collage*. (Dibújela)

7. ¿Cómo nos organizaremos para realizar este proyecto? ¿Qué pasos seguiremos?

Actividad extra-clase: Los alumnos construirán el *collage* proyectado en clase y lo presentarán en la siguiente sesión.

Cuarta sesión (120 min.)

1. En equipos, los alumnos presentarán su collage colectivo. Esta actividad será evaluada de acuerdo con la siguiente lista de cotejo, mediante heteroevaluación. Es indispensable que los alumnos conozcan el instrumento con el que se evaluará su *collage*.

Elementos formales del collage	
Aspecto	Cumple
1. Tiene más de tres imágenes	
2. Posee imágenes nítidas.	
3. Es presentable, está limpio	
Elementos formales de la presentación	
Los alumnos deben explicar brevemente el uso de los códigos visuales	
1. Los alumnos describen el collage (código descriptivo)	
2. Los alumnos explican el porqué de las imágenes principales/centrales (código focalizador)	
3. Los alumnos comentan por qué se utilizó esa forma para el collage (código morfológico)	
4. Los alumnos expresan por qué se utilizaron esos colores (código cromático)	
5. Los alumnos dicen que representan esas imágenes (código semántico)	
6. Los alumnos valoran cómo se manifestó su capacidad creativa (heurístico)	
7. Se utilizaron máximo cinco minutos en la exposición	
Total	

2. De forma individual, cada alumno corregirá o completará la hoja de organizadores previos. Se revisarán de forma grupal los resultados y, posteriormente, de manera plenaria.

Evaluación

Si el profesor deseara realizar una evaluación cuantitativa del trabajo desarrollado por los alumnos, se sugiere utilizar la siguiente tabla de actividades y ponderaciones para obtener una nota numérica.

Factor	Valor
Participación oral	5 %
Hoja de organizadores previos	10%
Paráfrasis en equipos	10%
Actividad extra-clase (biografía)	5%
Análisis formal del poema por equipos	10%
Actividad extra-clase (figuras retóricas/cuadro de alegorías)	10%
Cuadro de análisis de <i>collages</i>	10%
Guía de elaboración del <i>collage</i>	10%
Presentación del collage (lista de cotejo)	30%
Total	100%

Recursos

Recursos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Físicos	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Proyector • Hojas blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pliegos de papel bond • Plumones 	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Proyector 	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Proyector • Cinta adhesiva • <i>Collages</i> de alumnos
Impresos	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de organizadores previos • Paráfrasis de la Oda a la flor de Gnido (vv. 1-30) • Biografía de Garcilaso de la Vega • Glosario del poema 	<ul style="list-style-type: none"> • Poema "Oda a la flor de Gnido" • Cuadro de alegorías 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro de análisis de la imagen • Guía de planeación de <i>collage</i> • Hoja de organizadores previos 	<ul style="list-style-type: none"> • Listas de cotejo para evaluación del <i>collage</i> • Hoja de organizadores previos
Tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Podcast</i> de la Oda a la flor de Gnido • <i>Anaxarete viendo morir a Ifis</i> (Imagen) • Biografía de Garcilaso de la Vega 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Collage</i> de Kristen Stewart • <i>Collage</i> sin título. • <i>Collage</i> de Pablo Picasso 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Collages</i> de alumnos

Canción V

Ode ad florem Gnidi

Hipérbaton	Si- de- mi- ba-ja- li-ra	a	
Hipérbole	tan-to pu-die-se el- son, que en- un- mo-men-to	B	
Prosopopeya	a-pla-ca-se- la- i-ra	a	Estrofa I
Enumeración	del- a-ni-mo-so- vien-to	b	
Hipérbaton	y- la- fu-ria- del- mar- y el- mo-vi-mien-to,	B	5
Enumeración	Encabalgamiento y en- ás-pe-ras- mon-ta-ñas	a	
	con- el- sü-a-ve- can-to en-ter-ne-cie-se	B	
Epíteto	las- fie-ras- a-li-ma-ñas,	a	Estrofa II
	los- ár-bo-les- mo-vie-se	b	
	y al- son- con-fu-sa-men-te los tru-jie-se,	B	10
	no- pien-ses- que- can-ta-do	a	
Hipérbaton	se-ria- de- mí, her-mo-sa- flor- de- Gni-do,	B	
Alegoría	el- fie-ro- Mar-te ai-ra-do,	a	Estrofa III
	a- muer-te con-ver-ti-do,	b	
Polisíndeton	de- pol-vo y- san-gre y- de- su-dor- te-ñi-do;	B	15
	ni a-que-llos- ca-pi-ta-nes	a	
Sinécdoque	en- las- su-bli-mes- rue-das co-lo-ca-dos,	B	
	por- quien- los- a-le-ma-nes,	a	Estrofa IV
	el- fie-ro- cue-llo a-ta-dos,	b	
	y- los- fran-ce-ses- van- do-mes-ti-ca-dos;	B	20

	mas- so-la-men-te a-que-lla	a	
	fuer-za- de- tu- bel-dad- se-ria- cantada,	B	Estrofa V
	y al-gu-na- vez- con- e-lla	a	
	tam-bién- se-ria- no-ta-da	b	
	el- as-pe-re-za- de- que es-tás- ar-ma-da,	B	
		25	
	y- có-mo- por- ti- so-la	a	
Polísíndeton	y- por- tu- gran- va-lor- y- her-mo-su-ra,	B	Estrofa VI
	con-ver-ti-do en- vi-o-la,	a	
	llo-ra- su- des-ven-tu-ra	b	
	el- mi-se-ra-ble a-man-te en- tu- fi-gu-ra.	B	
		30	
	Ha-blo- de a-quel- ca-ti-vo	a	
Hipérbaton	de- quien- te-ner- se-de-be- más- cui-da-do,	B	Estrofa VII
Antítesis	que es-tá- mu-rien-do- vi-vo,	a	
	al- re-mo- con-de-na-do,	b	
Alegoría	en- la- con-cha- de- Ve-nus- a-ma-rra-do.	B	
		35	
Paralelismo	Por- ti, co-mo- so-lí-a,	a	
Hipérbaton	del- ás-pe-ro- ca-ba-llo- no- co-rr-ige	B	Estrofa VIII
	la- fu-ria y- ga-llar-dí-a,	a	
Polisíndeton	ni- con- fre-no- la- ri-ge,	b	
	ni- con- vi-vas- es-pue-las- ya- le a-fli-ge;	B	
		40	

Paralelismo	por- ti- con- dies-tra- ma-no	a	
Metonimia	no- re-vuel-ve- la- es-pa-da- pre-su-ro-sa,	B	
Metáfora	y en- el- du-do-so- lla-no	a	Estrofa IX
Anacoluto	hu-ye- la- pol-vo-ro-sa	b	
	pa-les-tra- co-mo- sier-pe- pon-zo-ño-sa;	B	45
Paralelismo	por- ti- su- blan-da- mu-sa,	a	
	en- lu-gar- de- la- cí-te-ra so-nan-te,	B	
	tris-tes- que-re-llas- u-sa,	a	Estrofa X
	que- con- llan-to a-bun-dan-te	b	
	ha-cen- ba-ñar- el- ros-tro- del- a-man-te;	B	50
Paralelismo	por- ti el- ma-yor- a-mi-go	a	
Enumeración Etopeya	le es- im-por-tu-no, gra-ve- y e-no-jo-so:	B	
	yo- pue-do- ser- tes-ti-go,	a	Estrofa XI
Epíteto	que- ya- del- pe-li-gro-so	b	
Metáfora	nau-fra-gio fui- su- puer-to y- su- re-po-so;	B	55
	y a-go-ra en- tal- ma-ne-ra	a	
Oxímoron	ven-ce el- do-lor- a- la- ra-zón- per-di-da,	B	
Hipérbaton	que- pon-zo-ño-sa- fie-ra	a	Estrofa XII
	nun-ca- fue a-bo-rre-ci-da	b	
	tan-to- co-mo- yo- dél, ni- tan- te-mi-da.	B	60

	No- fuis-te- tú en-gen-dra-da	a	
	ni- pro-du-ci-da- de- la- du-ra- tie-rra;	B	
	no- de-be- ser- no-ta-da	a	Estrofa XIII
	que in-gra-ta-men-te- ye-rra	b	
Hipérbaton	quien- to-do el- o-tro e-rror- de- sí- des-tie-rra.	B	65
	Há-ga-te- te-me-ro-sa	a	
Alegoría	el- ca-so- de A-na-ja-ré-te, y- co-bar-de, ⁵²	B	
Hipérbaton	que- de- ser- des-de-ño-sa	a	Estrofa XIV
	se a-rre-pin-ti-ó- muy- tar-de,	b	
	y a-sí- su- al-ma- con- su- már-mol- ar-de.	B	70
	Está-ba-se a-le-gran-do	a	
	del- mal- a-je-no el- pe-cho em-pe-der-ni-do,	B	
	cuan-do, a-ba-jo mi-ran-do,	a	Estrofa XV
	el- cuer-po- muer-to- vi-do	b	
	del- mi-se-ra-ble a-man-te a-llí- ten-di-do,	B	75
	y al- cue-llo el- la-zo a-ta-do	a	
	con- que- des-en-la-zó- de- la- ca-de-na	B	
	el- co-ra-zón- cui-ta-do,	a	Estrofa XVI
	y- con- su- bre-ve- pe-na	b	

⁵² En este verso (v. 67) y en el v. 73 se respeta la coma a mitad del verso, pues así aparece en la edición citada, sin embargo, para la métrica del verso no debe considerarse.

	com-pró- la e-ter-na- pu-ni-ción- a-je-na.	B	80	
	Sen-tió a-llí- con-ver-tir-se	a		
	en- pie-dad- a-mo-ro-sa el- as-pe-re-za.	B		
Exclamación	¡Oh- tar-de a-rre-pen-tir-se!	a		Estrofa XVII
Exclamación	¡Oh- úl-ti-ma- ter-ne-za!	b		
Interrogación	¿Có-mo- te- su-ce-dió- ma-yor- du-re-za?	B	85	
	Los- o-jos- se en-cla-va-ron	a		
	en- el- ten-di-do cuer-po- que a-llí- vie-ron;	B		
	los- hue-sos- se- tor-na-ron	a		Estrofa XVIII
	más- du-ros- y- cre-cie-ron,	b		
	y en- sí- to-da- la- car-ne- con-ver-tie-ron;	B	90	
Encabalgamiento	las- en-tra-ñas- he-la-das	a		
Epíteto	tor-na-ron- po-co a- po-co en- pie-dra- du-ra;	B		
	por- las- ve-nas- cui-ta-das	a		Estrofa XIX
	la- san-gre- su- fi-gu-ra	b		
	i-ba- des-co-no-cien-do y- su- na-tu-ra,	B	95	
	has-ta- que, fi-nal-men-te,	a		
Epíteto	en- du-ro- már-mol- vuel-ta y- trans-for-ma-da,	B		
	hi-zo- de- sí- la- gen-te	a		Estrofa XX
	no- tan- ma-ra-vi-lla-da	b		

	cuan-to- de a-que-lla in-gra-ti-tud- ven-ga-da.	B	100	
	No- quie-ras- tú, se-ño-ra,	a		
	de- Né-me-sis- ai-ra-das- las- sa-e-tas	B		
	pro-bar, por- Dios, a-go-ra;	a		Estrofa XXI
	bas-te que tus per-fe-tas	b		
	o-bras- y- her-mo-su-ra a- los- po-e-tas	B	105	
Encabalgamiento	den- in-mor-tal- ma-te-ria,	a		
	sin- que- tam-bién- en- ver-so- la-men-ta-ble	B		
	ce-le-bren- la- mi-se-ria	a		Estrofa XXII
	de al-gún- ca-so- no-ta-ble	b		
	que- por- ti- pa-se, tris-te, mi-se-ra-ble.	B	110	

Glosario

Agora: Forma antigua del adverbio *ahora*.

Alimaña: Animal perjudicial a la caza menor. // Persona mala, despreciable, de bajos sentimientos.

Beldad: Belleza o hermosura, y más particularmente la de la mujer.

Cativo: Forma antigua del adjetivo *cautivo*.

Cítara: Cítara: Instrumento musical antiguo semejante a la lira, pero con caja de resonancia de madera. Modernamente esta caja tiene forma trapezoidal y el número de sus cuerdas varía de 20 a 30. Se toca con púa.

Cuitado: Afligido, desventurado.

Empedernido: Obstinado, tenaz, que tiene un vicio o costumbre muy arraigados.

Gallardía: Esfuerzo y arrojo en ejecutar las acciones y acometer las empresas.

Gnido: Lugar del Asia Menor (actual Turquía), en el que había un templo dedicado a Venus.

Lira: Instrumento musical usado por los antiguos, compuesto de varias cuerdas tensas en un marco, que se pulsaban con ambas manos. // Combinación métrica de cinco versos, heptasílabos el primero, tercero y cuarto, y endecasílabos los otros dos, de los cuales suelen rimar el primero con el tercero, y el segundo con el cuarto y el quinto. // Instrumento que por ficción poética se supone que hace sonar el poeta lírico al entonar sus cantos.

Palestra: Lugar donde antiguamente se lidiaba o luchaba.

Punición: Acción de castigar.

Trujiese: Forma antigua del verbo trajese.

Vido: Forma antigua del participio *visto*.

Viola: Instrumento musical de cuerda tocado con arco, de forma igual a la del violín, pero de tamaño algo mayor y sonido más grave.

Yerra: Tercera persona singular del presente del verbo *errar*: equivocarse.

Fuentes consultadas

Bibliografía básica

Vega, Garcilaso de la (2001). *Poesías castellanas completas*. Madrid: Castalia.

Bibliografía de consulta

Achugar, Eleonora (2012). *Los textos discontinuos, ¿cómo se leen? Las competencia lectora desde PISA*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Beristáin, Helena (1995). *Diccionario de retórica y poética* [7ª ed.]. México: Porrúa.

Carretero Rodríguez, Mario (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Coll, César (1996). *El constructivismo en el aula* [5ª ed.]. Barcelona: Graó.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc Graw Hill.

Ferrés, Joan (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

Frega, Ana Lucía (2007). *Interdisciplinariedad. Enfoques didácticos para la educación general*. Buenos Aires: Bonum.

Funes Artiaga, Jaume (2010). *9 ideas clave: educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó.

Giné, Núria y Artur Parecerisa (Coords). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.

Gracida Juárez, María Isabel (2012). *Los textos continuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Gracida Juárez, Ysabel *et al.* (2013b). *Literatura II*. México: SM.

Lepe García, Enrique (2012). *Los textos mixtos ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Lomas, Carlos y Andrés Osoro (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós. [Col. Papeles de pedagogía, 14]

Parodi, Giovanni (Coord.) (2011), *Saber leer*. México: Aguilar.

Hemerografía

Breu, Ramón (2013). La formación en comunicación audiovisual es prioritaria para la ciudadanía del siglo XXI. En *Aula de secundaria*, núm. 2, pp. 24-27.

Gracida Juárez, María Isabel y Juan Mata (2013a). Intertextualidad: de la teoría a las aulas. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 62, pp. 5-10.

Pérez Tornero, José Manuel (2011). El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. En *Aula de Innovación Educativa*, núm. 200, pp. 55-59.

Solé, Isabel (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Sitiografía

Garcilaso de la Vega. Consultado el 17 de septiembre de 2013, de [http://www.cervantesvirtual.com/portales/garcilaso de la vega/](http://www.cervantesvirtual.com/portales/garcilaso%20de%20la%20vega/)

Figuras retóricas. Consultado el 15 de octubre de 2013 de <http://www.retoricas.com/>

Imágenes

Collage de Kristen Stewart. Consultado el 30 de octubre de 2013 de <http://www.fanpop.com/clubs/kristen-stewart/images/17818351/title/collage-photo>

Collage sin título. Consultado el 30 de octubre de 2013 de <http://blog.obrapropia.com/taller-de-artes-plasticas-collage-y-tecnicas-pictoricas>

Duchamp, Marcel. *Joyeuse Marche.* Consultado el 30 de octubre de 2013 de <http://www.duchamp.org/freshwidowgallery/marcel Duchamp/painting1.html>

Tempesta, Antonio. *Anaxarete viendo morir a Ifis.* Consultado el 14 de octubre de 2013 de <http://www.harvardartmuseums.org/art/236639>

Conclusiones

En la primera página de este trabajo se citaba a Alicia, del mundo literario de Lewis Carroll, preguntándose “¿De qué sirve un libro sin ilustraciones ni diálogos? Cuando coloqué este epígrafe lo hacía sin ningún desdén sobre las decenas de libros que conozco que carecen de cualquier ilustración o dibujo y que tanto me han entretenido y formado; la intención, en ese momento, era llamar la atención sobre la importancia que puede tomar la imagen para estructurar discursos cada vez más abiertos, complejos y significativos, alejados de la intención de los medios masivos que, en su afán de vender o persuadir, buscan crear mentes más cerradas, manipulables y simples.

¿De qué manera puede la literatura beneficiarse de la pintura? Ésa era la pregunta directa y el pretexto para realizar este trabajo. Ver algunos libros de texto de la materia Lengua española con pinturas “decorativas” en sus páginas me hizo cuestionar su presencia y, no sólo eso, estas imágenes también me confrontaron y me invitaron a ver en ellas un recurso para acercar a mis alumnos a la Literatura, que no vive sólo en la palabra escrita, sino en otros discursos, sean éstos visuales, musicales o pictóricos.

En literatura no hay lecturas únicas, pues en ese caso la poesía, por ejemplo, se acercaría más a un texto científico que a lo que realmente es: un espacio escrito dotado de forma, ritmo, intención y significado, con una riqueza lingüística y expresiva tal que es capaz de suscitar emociones y que, en su valía, es proclive a vincularse con otras manifestaciones artísticas. Presencia viva, dinámica y universal es la poesía. Sin ella, como expresaba Apollinaire en el segundo epígrafe de este trabajo, la humanidad se hastiaría pronto de la monotonía de la naturaleza, entonces, “no más estaciones, no más civilización, no más pensamiento, no más humanidad, no más tampoco vida, y la imponente oscuridad reinaría para siempre.”

De esta noción de poesía no están alejados los textos de Garcilaso de la Vega, español renacentista que, en su carácter de escritor “lejano” para el

contexto mexicano actual –tanto geográfica como históricamente– representaba un reto personal de enseñanza. Quizá hubiera podido escogerse otra pluma como corpus en esta investigación, como la de Cervantes o Calderón de la Barca, pero la pregunta estaba hecha y la poesía, independientemente de su antigüedad, autor o nacionalidad, es poesía.

En las hipótesis de este trabajo planteaba que era posible recurrir a la observación, análisis e interpretación de la pintura como manifestación artística para favorecer conocimientos y habilidades en el ámbito literario y lingüístico, por ejemplo, para mejorar la comprensión de textos, promover una lectura significativa de discursos literarios y visuales, desarrollar la expresión oral y escrita, fomentar el disfrute y la valoración del arte, así como para ampliar la sensibilidad artística de los alumnos.

Como se ha observado, éstos son los fines de la educación literaria en la Escuela Nacional Preparatoria y no me parecen desligados de los objetivos de otros programas, que promueven una visión interdisciplinaria del arte y una mejor comprensión de la realidad a partir de la ampliación de los referentes de los estudiantes. Para realizar esta tarea, como se ha visto, se necesitan maestros dispuestos a ejercer su papel de guías, promotores del arte, agentes de la educación que vean en los textos literarios problemas que deben ser observados, reflexionados, concatenados, interpretados, evaluados.

En el trabajo del profesor, efectivamente, la pintura u otra imagen puede dejar de ser un elemento fútil para convertirse en recurso para la enseñanza, al ser un medio de observación y experimentación para el alumno, permite economizar tiempo en las explicaciones, ilustra, corrobora, provoca interés y conecta al alumno con la realidad. Igualmente, las pinturas son fuente para la reflexión, la discusión y el análisis. En efecto, utilizada como recurso didáctico, favorece el aprendizaje al modificar la estructura cognitiva del estudiante, al producir contenidos cada vez más diferenciados, elaborados y estables.

Concatenar disciplinas (y con esto no me refiero no sólo a la literatura con la pintura, sino a otros discursos como el audiovisual) permite optimizar la

construcción de aprendizajes escolares, pues las demandas actuales en los campos científicos, tecnológicos, culturales y sociales demandan, cada vez más, una complejidad de entrecruzamientos que posibilite a los alumnos la relación e integración de los objetos de conocimiento. De esta forma, la pintura, como una manifestación artística, puede ser un aliciente para la estructuración y conformación del conocimiento, en la medida que dote de significado a un nuevo contenido. La pintura, en este sentido, puede perfilarse como un recurso capaz de propiciar un mayor acercamiento a la lectura y al texto literario.

Sin embargo, no sólo la pintura, sino el arte en todas sus expresiones debe estar al alcance de los alumnos de bachillerato, en la medida que los objetos artísticos se presentan como testimonio del pasado, síntesis de una ideología espacial e histórica concreta, proyección y producto trascendente, como un producto capaz de humanizar al ser humano, de confrontarlo con otras personas y consigo mismo; el arte representa un puente para sensibilizar, subjetivar y reconfigurar. También puede servir para la construcción de una identidad nacional, para conocer otras culturas e, incluso, ser utilizado como un arma política.

Llevar al arte a las aulas es una labor no deleznable, ya que ésta puede liberar emociones encerradas, permite desarrollar el pensamiento creativo de los estudiantes, sirve de puente para acceder a otros campos disciplinares, promueve el desarrollo de habilidades psicomotrices en los estudiantes, alienta los procesos de reflexión, análisis, síntesis y evaluación, a la par que amplía sus referentes de conocimiento. Todas estas bondades, sin duda, han hecho del acercamiento al arte una experiencia considerada como divina, en tanto que permite adentrarnos en el proceso mismo de la creación. Este es uno de los sentidos a los que aduce el epígrafe del capítulo dos, proveniente de la cinta *The Pillow Book* cuando se menciona a Dios como creador de la humanidad y, en consecuencia, se sostiene que estamos dotados con su firma, con su sello, es decir, con su misma capacidad creadora.

Lo trascendental, entonces, de este encuentro con las artes es que esta experiencia no sea intrascendente, simple o muda, sino que invite al alumno a

cuestionarse a sí mismo, a confrontar su saber, a vivir realmente una experiencia capaz de modificar su pensamiento, renovar su lenguaje y conocimiento del mundo. En efecto, la pintura no vale sólo por la tela en sí misma, por su técnica o género, sino por su contribución a nuestra vida, lo que sugiere a nuestras sensaciones, a nuestro sentimiento e imaginación. Al ser la obra de arte un campo abierto al deleite personal y de captación de sus aspectos posibles, el acercamiento al arte propicia una acción comunicativa y de diálogo interpersonal; así, al considerar a la obra de arte como un producto *no totalmente producido ni concluido*, se abre la puerta a verla, también, como un recurso para la enseñanza.

Como se ha visto, la pintura, y el arte en general, permite alcanzar en el alumno una mayor habilidad interpretativa, en un proceso de reflexión, observación y análisis; se puede utilizar también con propósitos culturales y sociales; funciona para establecer propuestas interdisciplinarias creativas, en las que el alumno puede alcanzar conocimientos, habilidades y ejercitar actitudes positivas; también se puede visualizar como un espacio de distracción y expresión; promueve, también, una visión integral del arte.

En la concatenación artística literatura-pintura concluyen posturas diversas, desde las que hablan de ambas como *artes hermanas*, hasta aquellas que apelan a su completa diferenciación, como cuando Da Vinci respondió a una sentencia atribuida a Simónides de Ceos, quien había dicho que la pintura era *poesía muda*, a lo que el maestro florentino respondió: "Si se dice que la pintura es poesía muda, entonces también se puede llamar *pintura ciega* a la poesía" (Steyner, 2000, p. 33).

A pesar de estos extremos no pueden olvidarse los fines con que llega a realizarse la relación entre estas artes, en efecto, al realizar esta investigación se partió de una postura propositiva, crítica, informada y dialéctica, con supuestos que van más allá de lo cronológico y que, si bien esta propuesta respeta y reconoce los límites y diferencias de ambos terrenos, el literario y el pictórico, se vale de este último como recurso para la enseñanza del primero. Bajo esta

premisa, la presencia de pinturas y otras imágenes en los libros y clases de literatura, abre la puerta a otra problemática: la de la lectura.

Innegable es la existencia de textos, muchos de ellos escolares, que van acompañados de pinturas u otras ilustraciones, sin embargo, si estas imágenes no se observan, *si no se leen*, simplemente se aceptaría que éstas aparecen como elementos integrantes de un diseño editorial sin ninguna finalidad; un cambio de postura ante ellas, entonces, promoverá que las pinturas y demás imágenes, al igual que las palabras, también sean leídas. Esto significa realizar una lectura multimodal o mixta, es decir, en ambos códigos, de forma complementaria, la cual no puede realizarse sólo en los libros de texto, sino que puede ser trasladada al aula para que el alumno, junto con el profesor, sea transforme en un lector más activo y crítico.

Practicar esta lectura multimodal o mixta es indispensable, ya que si no se atiende la necesidad de que los estudiantes realicen una lectura comprensiva y crítica de los textos, en cualquier tipo textual, formato o situación, se pone en riesgo el mismo aprendizaje y la instrucción, ya que la lectura no representa sólo la descodificación, sino que implica un proceso más amplio de producción de sentido.⁵³

Hablamos, así, de un concepto amplio de lectura pues, como se ha mencionado, no leemos sólo textos, sino sistemas de signos diversos y complejos, por ejemplo, gestos, rostros, movimientos, pinturas, imágenes gráficas o en movimiento, signos convencionales o indicios, entre otros. De esta forma, leer no significa descodificar, sino que conlleva dotar de significado a los signos, también implica interpretar, razonar, reconocer modelos y evaluar. De no ejercer un papel activo, el lector no pasará de ser un receptor pasivo, manipulable, incapaz de leer y, en consecuencia, de analizar de forma crítica mensajes que pudieran llegar a ser mediáticos o masivos.

⁵³ Además, como apuntan Ma. Victoria Reyzábal y Pedro Tenorio: comprender textos, retener parcial o completamente su información, resumirlos, relacionarlos con otros, aplicar sus contenidos a diferentes situaciones y valorarlos son habilidades que nuestra sociedad exige (1994, p. 16).

Esta visión plural de la lectura favorece la promoción de capacidades para leer e interpretar el mundo, disminuyendo así también el analfabetismo visual pues, como ya decía Ramón Breu, la educación de la mirada transforma la forma en que se reciben las imágenes y los mensajes, al tiempo que permiten al *lector/espectador* crear sus propios mensajes y saber cómo se construyen, es decir, estamos capacitados para pensar, aprender y expresarnos visualmente.

La pintura, como imagen, es un poderoso instrumento para la educación, pues en su propio lenguaje, códigos y recursos es capaz de significar, expresar y comunicar, por lo que, si se le ignora u omite, se pierde una gran oportunidad para favorecer conocimientos y habilidades que ya no sólo afectarán las competencias lectoras o literarias, sino la misma capacidad de interpretar o criticar el entorno.

La lectura, vista como un proceso complejo, promueve también la intertextualidad, ese proceso constante de transferencia de materiales textuales en todo tipo de discursos, así, *todo texto puede leerse como si fuera la confluencia de otros enunciados, dando lugar a unas relaciones que la lectura y el análisis pueden construir o deconstruir*. Este cambio de visión permite, como ya lo mencionó Ysabel Gracida, el cambio de una lectura lineal por una reticular, lo cual redundará en la formación de un lector más activo y crítico.

Leer la pintura y la imagen desde sus códigos y funciones nos permitirá, entonces, potenciar aún más su uso en la enseñanza, ya que será posible convertirla en un detonante de información, significación e interpretación; además, debido a su carácter polisémico, puede cumplir distintas funciones, como se ha visto: motivadora, vicarial, catalizadora de experiencias, informativa, explicativa, redundante o estética.

Las secuencias didácticas, sustentadas en estos principios, se realizaron en dos contextos muy diferentes: la primera –Intervenciones pictóricas– se implementó en el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, escuela particular incorporada a la UNAM, ubicada en la Delegación Miguel Hidalgo, durante el mes de mayo de 2013; mientras que la segunda –*Collage* colectivo– se

dio en una escuela pública, el CONALEP Azcapotzalco, durante el mes de noviembre de 2013.

En mi experiencia, antes de ingresar a MADEMS-Español, sólo había tenido oportunidad de trabajar en una escuela particular, en ese sentido, estaba acostumbrado a ver alumnos que asistían a la escuela uniformados y desayunados a la escuela; estudiantes, muchos de ellos, que eran acompañados por sus padres hasta la puerta del colegio. En cuanto a requerimientos, había tenido a mi disposición pizarrones, plumones, fotocopias, proyectores y computadoras portátiles para ejercer mi trabajo docente.

Llegar a CONALEP e ingresar a una nueva forma de trabajo fue muy valioso y enriquecedor para mí, pues pude ver la realidad en otro contexto educativo, pues en las fechas que estaba realizando mi práctica docente se estaban construyendo nuevos salones, razón por la que los alumnos estudiaban en aulas prefabricadas, había ruido en el exterior debido a los taladros que había en alrededor, no había proyectores ni computadoras, pues estos materiales debían provenir del maestro, al igual que los pliegos de papel con que debían cubrirse las ventanas para que las imágenes proyectadas pudieran verse bien. Sin embargo, a pesar de las circunstancias descritas, considero que los resultados de ambas secuencias resultaron muy positivos.

Si algo caracteriza a ambas secuencias, es la importancia que cobra la activación de los conocimientos previos, pues a la par que permite establecer un diagnóstico de la comunidad estudiantil, da pie para interactuar sobre un asunto en particular, pone en juego los referentes, habilidades y actitudes de los alumnos, al tiempo que estos pueden valorar su desempeño frente a una determinada área del conocimiento o conjunto de habilidades.

Del mismo modo, en ambas se antepuso el trabajo cooperativo como estrategia didáctica al trabajo individual, pues trabajar de esta forma permite, como ya se ha apuntado anteriormente, desarrollar aprendizajes de comunicación efectiva, promueve la adquisición de conocimientos y habilidades, al tiempo que se trabaja también en la parte actitudinal, en la medida que se valora el respeto,

compromiso, solidaridad, responsabilidad, tolerancia y amabilidad en la resolución de las actividades propuestas, como fueron cuestionarios, discusiones plenarias, elaboración de paráfrasis, así como análisis formales de la poesía y la imagen.

De igual forma, en ambas secuencias los alumnos mostraron mucha disposición para ver y leer más allá de la superficie de las imágenes, lo cual permitió un acercamiento distinto a la literatura, en la medida que ésta no sólo es observada como un conjunto de fechas, nombres, periodos y obras, ni tampoco como un cúmulo de páginas en ediciones bellamente adornadas; considero que en ambas secuencias se trasciende esa visión, pues las dos nos permiten encontrarnos con lo que la literatura también es: un arte que, por su riqueza, admite ser concatenada con otras artes, un arte para la reflexión y la crítica, pero también para la convivencia, para el desarrollo y promoción de valores, un pretexto para ampliar referentes, para conocer otras concepciones de mundo, un ancla para ver de forma distinta otras manifestaciones culturales, una oportunidad para leer, no sólo letras, sino también imágenes, a cuya influencia deben responder los alumnos cada vez más con mayores destrezas, entre ellas, las del análisis, la reflexión y la crítica.

En la primera secuencia, por ejemplo, los alumnos pudieron establecer conclusiones a propósito de las condiciones contextuales de la Edad media y el Renacimiento, a partir de la revisión de los códigos visuales en dos obras pictóricas; se percataron de que las pinturas, que pueden aparecer en los libros de texto o irrumpir en la clase en forma de acetatos o diapositivas, expresan y también comunican; conocieron formas alternas de investigación, como la que se da en fuentes audiovisuales, la cual resulta de gran utilidad debido a la predilección de muchos alumnos por estímulos visuales, a causa de vivir en una “sociedad del espectáculo”.

En esta misma secuencia se pudo observar la importancia de favorecer experiencias interdisciplinarias e intertextuales en los alumnos, ya que los alumnos pudieron recordar y aprender las características de un periodo histórico a partir de un video, o ver reflejados dos tópicos literarios presentes tanto en un poema, el

Soneto XXIII de Garcilaso de la Vega, como en un fragmento de la película *La sociedad de los poetas muertos*; de la misma forma, pude apelar a una canción actual como un recurso para *actualizar* un poema de hace aproximadamente quinientos años pues, a fin de cuentas, el tiempo no pasa sobre la belleza del arte y, menos aun, la de la poesía, que está engalanada con imágenes y ritmos, además de significados que trascienden los años y los días.

Con relación a las actividades de la segunda secuencia, creo que la mayoría funcionó bien: la imagen “Anaxarete viendo morir a Ifis”, en la vinculación intertextual favoreció la comprensión de todo el poema, pues marcó la pauta para hablar del desamor en el texto y, de ahí, abordar otros temas alegóricos, históricos y mitológicos. En esta práctica uno de los momentos más satisfactorios fue la presentación oral de los *collages* sobre la interpretación del poema, ya que pudieron verbalizar algunos de elementos vinculados al poema: hablaron sobre el autor, mitología, historia, imágenes y algunos de los temas presentes en la oda: desamor, guerra y muerte. De igual forma, algunos productos fueron notables por la identificación y uso de los códigos visuales en la elaboración del *collage*.

Como se había mencionado anteriormente, la presentación de sus *collages* fue muy importante y destacada por los aprendizajes que se vieron incluidos, pues resaltan un eje que atraviesa toda la didáctica de la literatura: el del enfoque comunicativo, que debe permear todas las clases, en especial, las de lengua y literatura, en la medida que se pretende desarrollar en los estudiantes la utilización de recursos para hablar, escribir, escuchar y leer de forma cada vez más efectiva, respondiendo a las necesidades contextuales.

Finalmente, creo que una evaluación por desempeños, de carácter formativo, constructivista, que fue explicitada a los alumnos desde un primer momento, favoreció en ellos una mayor disposición en el trabajo, ya que sabían reconocido su trabajo, pudieron planear sus actividades y desarrollar habilidades de forma gradual, desde el conocimiento, hasta la identificación y análisis de los códigos visuales para, finalmente, poder aplicarlos en la elaboración de sus

collages o establecer relaciones entre los trabajos literarios y los correspondientes a otras artes, como la pintura, el cine o la música.

Fuentes consultadas

Bibliográficas

- Achugar, Eleonora (2012). *Los textos discontinuos, ¿cómo se leen? Las competencia lectora desde PISA*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Apollinaire, Guillermo (1982). La función social del arte. En Sánchez Vázquez, Adolfo (Comp.) *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 250-251.[Lecturas universitarias, 14]
- Armijo Canto, Carmen Elena *et al.* (2013). *Los sonidos de la lírica medieval hispánica*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas. [Cuadernos del Centro de Poética, 28]
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano *et al.* (2008). *Didáctica general. Manual introductorio*. México: Limusa.
- Aumont, Jacques (1992). El papel del espectador. En *La imagen* [Trad. de Antonio López Ruiz]. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Ausubel, David Paul & Novak, Joseph Donald & Hanesian, Helen (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* [Trad. de Mario Sandoval Pineda]. México: Trillas.
- Beristáin, Helena (1995). *Diccionario de retórica y poética* [7ª ed.] México: Porrúa.
- Bombini, Gustavo (2005). *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- _____ (2009). La literatura en la escuela. En Alvarado, Maite (Coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial, pp. 53-74.
- Brecht, Bertolt (1982). Observación del arte y arte de la observación. En Sánchez Vázquez, Adolfo (Comp.) *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 110-114. [Lecturas universitarias, 14]

- Bousoño, Carlo (1985). *Teoría de la expresión poética* [7ª ed.]. Madrid: Gredos.
- Cabrera, Francisco J. (1986). *¿Qué es la pintura?* México: Libros de México.
- Camargo Martínez, Zahyra y Graciela Uribe Álvarez (2011). Secuencias didácticas y escritura. En García Parejo, Isabel (Coord.) *Escribir textos expositivos en el aula, Fundamentación teóricas y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona: Graó, pp. 21-33.
- Carretero Rodríguez, Mario (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Carroll, Lewis (2011). *Alicia en el país de las maravillas*. México: Ediciones Leyenda.
- Cassany, Daniel *et al.* (2007). *Enseñar lengua* [Trad. de Susana Esquerdo]. Barcelona: Graó.
- Cifo González, Manuel (2002). Estudio de la poesía de Garcilaso de la Vega. En Vega, Garcilaso de la. *Poesía*. Madrid: Suma de letras, pp. 303-362.
- Coll, César (1996). *El constructivismo en el aula* [5ª ed.]. Barcelona: Graó.
- De Teresa, Adriana y Romeo Tello (2010a). *Lengua española*. México: Mc Graw Hill.
- De Teresa, Adriana (2010b). Literatura y lectura. En *Enciclopedia de conocimientos fundamentales. Volumen 1. Español, Literatura*. México: UNAM-Siglo XXI, pp. 211-231.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc Graw Hill.
- Didi-Huberman, Georges (2011). La condition des images. En *L'expérience des images* [entrevista con Frédéric Lambert y François Niney]. París: Ina Éditions, pp. 81-107.
- Dieterich, Heinz (1996). *Nueva guía para la investigación científica*. México: Ariel.
- Dosal Gómez, María Rosario *et al.* (2011). *Lengua española. Español IV*. México: Patria.

- Eco, Umberto. El problema de la obra abierta. En Sánchez Vázquez, Adolfo (Comp.) *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 449-455. [Lecturas universitarias, 14]
- Escobar Rodríguez, Irma Leticia [coord.] (2010). Arte. En *Enciclopedia de conocimientos fundamentales. Volumen 2. Filosofía. Ciencias sociales. Arte*. México: UNAM-Siglo XXI, pp. 534-780.
- Estébanez Calderón, Demetrio (1996). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.
- Frega, Ana Lucía (2007). *Interdisciplinariedad. Enfoques didácticos para la educación general*. Buenos Aires: Bonum.
- Ferrés, Joan (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Funes Artiaga, Jaume (2010). *9 ideas clave: educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó.
- Gilman, Ernest B. (2000). "Los estudios inter-artísticos y el 'imperialismo' del lenguaje". En Monegal, Antonio [Comp.] *Literatura y pintura*. Madrid: ARCO/LIBROS, pp. 187-222.
- Giné, Núria y Artur Parecerisa (Coords). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- Gómez Alonso, Rafael (2001). *Análisis de la imagen audiovisual. Estética audiovisual*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Gracida Juárez, María Isabel (2012). *Los textos continuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Gracida Juárez, Ysabel et al. (2013b). *Literatura II*. México: SM.
- Gris, Juan (1982). Las posibilidades de la pintura. En Sánchez Vázquez, Adolfo (Comp.) *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 360-365 [Lecturas universitarias, 14].
- Hartmann, Nicolai (1982). Los estratos de la obra de arte. En Sánchez Vázquez, Adolfo (Comp.) *Antología. Textos de estética y teoría del arte.*] México:

- Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 131-144. [Lecturas universitarias, 14].
- Hegel, George W.F. (1982). Necesidad y fin del arte. En Sánchez Vázquez, Adolfo (Comp.) *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 71-80.[Lecturas universitarias, 14]
- Hernández Rojas, Gerardo (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Langer, Susanne K. (1982). La obra artística como forma expresiva. En Sánchez Vázquez, Adolfo (Comp.) *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 145-153.[Lecturas universitarias, 14]
- Laude, Jean (2000). "El análisis de poemas y cuadros. En Monegal, Antonio [Comp.] *Literatura y pintura*. Madrid: ARCO/LIBROS, pp. 89-108.
- Lefévre, Henri (1982). Contenido ideológico de la obra de arte. En Sánchez Vázquez, Adolfo (Comp.) *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 154-162.[Lecturas universitarias, 14]
- Lepe García, Enrique (2012). *Los textos mixtos ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Lipovetsky, Gilles (1998). *La era del vacío* [Trad. de Joan Vinyoli y Michèle Pendanx]. Barcelona: Anagrama.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós. [Col. Papeles de pedagogía, 14]
- Mangel, Alberto (2001). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcuse, Herbert. La sociedad como obra de arte. En Sánchez Vázquez, Adolfo (Comp.) *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 485-489. [Lecturas universitarias, 14]

- Markiewicz, Henrik (2000). "*Ut pictura poesis*": Historia del topos y del problema. En Monegal, Antonio [Comp.]. *Literatura y pintura*. Madrid: ARCO/LIBROS, pp. 51-86.
- Mitchell, W. J. T. (2000). Más allá de la comparación: imagen, texto y método. En Monegal, Antonio [Comp.] *Literatura y pintura*. Madrid: ARCO/LIBROS, pp. 223- 254.
- Monegal, Antonio (2000). Diálogo y comparación entre las artes. En Monegal, Antonio [Comp.] *Literatura y pintura*. Madrid: ARCO/LIBROS, pp. 9-21.
- Monreal y Tejada, Luis y R. G. Haggart (1992). *Diccionario de términos de arte*. Barcelona: Juventud.
- Ortega Carrillo José Antonio y Eduardo Fernández de Haro (1996). *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia: Programa de intervención didáctica basado en el entrenamiento de capacidades perceptivo-visuales, grafomotrices y de lectura crítico-analítica de la imagen*. Sevilla: Fundación Genesian-Fundación Educación y Futuro.
- Parodi, Giovanni (Coord.) (2011), *Saber leer*. México: Aguilar.
- Piaget, Jean (1968). *Educación e instrucción* [Trad. de Hugo Acevedo]. Buenos Aires: Proteo.
- Picasso, Pablo (1982). El arte es una mentira que nos hace ver la verdad. En Sánchez Vázquez, Adolfo (Comp.) *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 403-406 [Lecturas universitarias, 14].
- Podall, Montserrat y M. Jesús Comellas, (1996). *Estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Laertes.
- Reding Borjas, Gabriela (2004). *La enseñanza de la historia a través del museo* [Tesis de licenciatura]. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Reyzábal, Ma. Victoria y Pedro Tenorio (1994). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez Dieguez, José Luis (1978). *Las funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Roegiers, Xavier (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza* [Trad. de Juan José Utrilla]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Pérez, Arsenio (2003). *Lengua española*. México: Thomson.
- Sánchez Valadez, Adriana (1996). *El museo de historia de la geografía mexicana: una propuesta* [Tesis de licenciatura]. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Solé, Isabel (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Steyner, Wendy (2000). La analogía entre la pintura y la literatura. En Monegal, Antonio [Comp.] *Literatura y pintura*. Madrid: ARCO/LIBROS, pp. 25-49.
- Venturi, Leonello (1982). "Cómo se mira un cuadro". En Sánchez Vázquez, Adolfo (Comp.) *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 195-203. [Lecturas universitarias, 14]
- Vega, Garcilaso de la (2002). *Poesía*. Madrid: Suma de letras.

Hemerográficas

- Breu, Ramón (2013). La formación en comunicación audiovisual es prioritaria para la ciudadanía del siglo XXI. En *Aula de secundaria*, núm. 2, pp. 24-27.
- Gracida Juárez, María Isabel & Mata, Juan (2013a) Intertextualidad: de la teoría a las aulas. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 62, pp. 5-10.
- Galagovsky, Lydia (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1. El modelo teórico. En *Enseñanza de las ciencias*, núm. 22 (2), pp. 229-240. Consultado el 18 de agosto de 2014 de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v22n2p229.pdf>
- Mendoza, Antonio (2011). De la intertextualidad a los hipertextos. En *Textos de Didáctica y de la Literatura*, núm. 62, pp. 11-23.
- Pérez Tornero, José Manuel (2011). El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. En *Aula de Innovación Educativa*, núm. 200, pp. 55-59.

- Romera, Magdalena (2013). Lingüística del texto y enseñanza de la lengua. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 63, pp. 34-42.
- Sapka, Jorge (2007a). Evaluar formativamente. En *Novedades educativas*, núm. 195, pp. 48-49.
- _____ (2007b). Evaluar formativamente: un cambio encapsulado. En *Domine*, vol. III, núm. 29, pp. 6-7. Consultado el 10 de septiembre de 2014 de <http://issuu.com/dominecultural43/docs/dominecultural29>
- Solé, Isabel (2012). Competencia lectora y aprendizaje. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 59, pp. 43-61. Consultado el 2 de marzo de 2013 de <http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf>

Sitiográficas

- Biografía del grupo Segrel*. Consultado el 23 de diciembre de 2014 de <http://www.segrel.com.mx/>
- Piña, Morales, Verónica (2011). *Teoría de la imagen* [Unidad de Apoyo para el Aprendizaje]. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado el 16 de octubre de 2013 de <http://www.cuaed.unam.mx/uapas/moodle/course/view.php?id=6>
- Rodríguez Palmero, M^a Luz (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Consultado el 4 de diciembre de 2012 de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

Filmográficas

- Newell, Mike [Director] & Gordon, Juan & Calpe, Pau [Productores] (2003). *La sonrisa de Mona Lisa* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos de América: Revolution Studios & Shoelace Production.
- Werner, Herzog [Director y guionista] & Nelson, Erik & Ciuffo, Adrienne [Productores] (2011). *La cueva de los sueños olvidados* [*Cave of Forgotten*

Dreams, cinta cinematográfica, 90'], Francia-EUA-Canadá: Creative Differences.

Programas de estudio

Programa de estudios de la asignatura de Danza Clásica IV. Consultado el 19 de marzo de 2013 de <http://www.dgire.unam.mx/>

Programa de estudios de la asignatura de Lengua española. Consultado el 2 de marzo de <http://www.dgire.unam.mx/>

Anexo: Fotografías



Presentación de la primera secuencia didáctica en el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación



Análisis de imágenes en la primera secuencia didáctica, sobre el *Soneto XXIII*



Trabajo colaborativo en la primera secuencia didáctica



Práctica en el grupo 509 del Conalep Azcapotzalco



Alumnas trabajando en el análisis formal de la *Oda a la flor de Gnido*



Alumnos analizando collages



Alumnos presentando sus *collages*



Collages presentados por los alumnos. El de la izquierda es un fragmento de un trabajo en soporte físico y el de la derecha fue presentado como imagen digital.