

Género lírico en el aula: Un caso de implementación didáctica para facilitar y promover la comprensión lectora de poemas en Lenguaje y comunicación

Sergio Andrade Legua¹

Resumen: El presente artículo materializa, en un formato principalmente expositivo y explicativo, procesos de razonamiento y acción pedagógicos. Los postulados básicos de este razonamiento (Shulman, 2001) organizaron la estructura del artículo; la experiencia de diseño e implementación didáctica en un 8° Básico de un colegio particular pagado constituye el centro de su contenido. Esta experiencia de diseño e implementación fue llevada a cabo por un profesor en formación perteneciente al área de Lenguaje y Comunicación, apoyado por una didacta de la especialidad, una profesora guía y una tutora. Se implementó una unidad sobre el género lírico que buscó ser coherente con una propuesta teórica que conjuga el modelo discursivo dialógico, el modelo de aprendizaje mediado y la mediación del proceso cognitivo de comprensión lectora. Por último, se incluye un análisis y reflexión sobre los resultados de aprendizaje y enseñanza que se desprenden de la intervención pedagógica.

Palabras clave: didáctica de la lengua, modelo discursivo dialógico, aprendizaje mediado, género lírico, razonamiento pedagógico.

El ejercicio docente es una construcción social determinada por el “sentido y función que se asigna a los sistemas escolares” en un determinado contexto social e histórico (Tedesco y Tenti, 2006, p. 62). La identidad docente, en consecuencia, no puede entenderse estática ni única. Múltiples concepciones sobre qué es un docente conviven, se mezclan, desplazan y posicionan en el transcurso de la historia y en el presente de contextos específicos: un misionero, un funcionario, un técnico, un asalariado o un profesional (Núñez, 2004).

En sus respectivos artículos, tanto Núñez como Tedesco y Tenti, no se detienen a describir cuáles son las posibilidades de desplazamiento del individuo; por individuo debe entenderse docente, por desplazamiento si a este sujeto le es factible la elección de una identidad. Aunque se desprenda la existencia de un espacio de decisión identitaria, no puede desconocerse que la profesionalización docente tiende a instalarse como el discurso dominante -o deseado-, en Latinoamérica y Chile. El *Marco para la Buena Enseñanza*, para el caso chileno, es elocuente: “El profesionalismo de los docentes chilenos es parte de una tradición educacional que hay que consolidar y renovar” (CPEIP, 2008, p. 40).

El conjunto de características y capacidades básicas de un docente profesional, según compendia Núñez, consistiría en: “Capacidad de diagnóstico, manejo flexible y creativo de un set de instrumentos intelectuales, técnicos y comunicativos disponibles, alerta hacia la diversidad y las emergencias, junto a sólidas capacidades afectivas y relacionales” (p. 18). El docente debiera o está invitado a ser -hoy, en el contexto de la globalización, sociedad del conocimiento y TIC- un profesional y su profesionalismo ya está, como se explicitó, definido (Núñez). De lo anterior, se infiere que la formación docente debe entenderse como una formación profesional y permanente, pues el docente es responsable de actualizar sus conocimientos tanto disciplinares como didácticos y, a través del diálogo e interacción con los integrantes de su comunidad educativa, de perfeccionar sus saberes y capacidades (CPEIP).

Un hito en la formación docente es la sistematización y síntesis teórico-descriptiva de una práctica pedagógica, es decir, la producción de un texto escrito capaz de dar cuenta de un ejercicio docente particular. En el marco de la reflexión inherente a la profesionalidad docente, el presente artículo describe una experiencia de implementación didáctica, específicamente en el área de Lenguaje y comunicación. Ante lo expuesto surge una interrogante: ¿Cuál es la relación entre el tópico de la identidad docente y este artículo? La escritura de este se concibe como un proceso cuyo objetivo es fijar o siquiera esbozar la conformación de la identidad docente de un estudiante en formación pedagógica, de un profesor principiante: un posicionamiento y ejercicio pedagógico que aspira a la coherencia entre teoría y práctica.

¹ Sergio Andrade Legua, Licenciado en Letras y estudiante de Pedagogía para profesionales, Universidad Alberto Hurtado. Taller de Práctica profesional guiado por Bárbara Pérez, 2015.

La estructura del artículo de difusión, a pesar de ser de naturaleza expositiva y -en menor medida- argumentativa, impone la ilusión de una narración estrictamente secuencial; el proceso de creación, implementación y análisis de una unidad didáctica se lee como un recorrido, paso a paso y sin desvíos, que se inicia con la fundamentación teórica, el diagnóstico del establecimiento educacional y del curso; se desarrolla con las descripciones de la unidad didáctica implementada y los resultados de aprendizaje; y concluye con la reflexión crítica sobre lo realizado y la formulación de un plan de mejora. Así se organiza este artículo de difusión; evidentemente, se insinúa que el formato vela un proceso que distó de ser lineal y armónico.

Fundamentos teóricos

Los márgenes de decisión y autonomía docente comienzan a entrecruzarse una vez asumida la profesionalidad. Es entonces cuando un docente en formación inicia su posicionamiento, el primer paso: el conocimiento y delimitación de los fines que serán atribuidos a la educación (Shulman, 2001) y el rol que le corresponde al docente en la consecución de estos. El diseño didáctico que se propondrá se formula desde, en la terminología de Fenstermacher y Soltis (1998), el enfoque liberador. Este rol liberador del docente releva la selección de contenidos -pensada y ejecutada por el propio docente- para que los estudiantes se conviertan en sujetos críticos capaces de generar discursos autónomos sobre la realidad (Fenstermacher y Soltis), vale decir, el fin de la educación es liberar a los estudiantes de condicionamientos sociales o la ideología dominante.

Pues bien, definido lo fundamental del enfoque liberador, es válido preguntarse cómo lograr la emancipación deseada, mediante qué recursos. Comprender que esta emancipación es necesariamente gradual y que, como puede deducirse de Habermas citado por Grundy: “la autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas” (1999, p. 35) son dos ideas base, pilares del enfoque. En pocas palabras, el objetivo es proponer la autorreflexión y la comprensión, siquiera la intuición, de dogmatismos como el primer estadio para lograr la liberación, emancipación, criticidad o autonomía de los estudiantes.

Desde la propuesta de Shulman (2001), el siguiente conjunto de conocimientos básicos que debe dominar un profesor está compuesto por los disciplinares, curriculares y pedagógicos. Antes de explicitar y explicar qué conceptos específicos del campo disciplinar, curricular y pedagógico motivaron el diseño e implementación didáctica, es necesario aclarar qué se entiende por una didáctica de la lengua y su correspondiente transposición didáctica.

La didáctica de la lengua es una disciplina cuyos objetos de estudio son la lengua y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la misma en función de una concepción ideológica del lenguaje y del rol de docentes y estudiantes, entre otros factores; así entonces, la didáctica de la lengua se apropia de los conocimientos producidos por las múltiples y mixtas ciencias del lenguaje en un marco académico para transformarlos en saberes enseñables en el aula de un establecimiento de educación primaria y secundaria. Esta transformación recibe el nombre de transposición didáctica y exige del docente la definición de un lugar de selección, articulación y adaptación de los conocimientos (Álvarez, 1998).

En cuanto al campo disciplinar, el lenguaje se entiende desde el enfoque discursivo dialógico. La visión dialógica del discurso atribuye al lenguaje la función de interrelacionar “los interlocutores, los procesos cognitivos, los tipos de textos, las modalidades del discurso, los objetos constitutivos de la realidad, los mundos posibles”, todos elementos constitutivos de “la sociedad, la mente, la lengua, el mundo, la cultura, la utopía, etc.” (Mostacero, 2006, p. 1). El lenguaje actúa como mediador entre los procesos mentales de los interlocutores, y entre la subjetividad de estos y los imaginarios de las sociedades (Mostacero), permite -en definitiva- la existencia de relaciones intersubjetivas que son la base de la cognición social. Voloshinov, intelectual que formó parte del círculo de Bajtín, sintetiza

adecuadamente este asunto: “Toda palabra expresa a ‘una persona’ en su relación con ‘la otra’. En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, al fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad” (1992, p. 121).

La cita anterior es útil para destacar elementos esenciales de la implementación didáctica diseñada y aplicada: interlocutores, colectividad y expresión; también necesaria para agregar que estos no se entienden aislados ni estáticos, sino que inmersos en una relación que los modifica. Valentin Voloshinov añade que la palabra, en tanto signo ideológico: “no solo aparece como un reflejo, una sombra de la realidad, sino también como parte material de esta” (1992, p. 33). La materialización del lenguaje no es sombra, esta idea conduce a pensar, en el plano pedagógico, que la didáctica de la lengua debe facilitar la interacción -por medio del lenguaje- entre los estudiantes y, además, la interacción de ellos con la realidad e imaginarios sociales, con el objetivo de que sus palabras logren formar parte de realidad y, eventualmente, la modifiquen. La generación de discursos propios –individuales y colectivos– es, en definitiva, la acción que el docente propicia como ejercicio autorreflexivo, crítico y emancipatorio; al mismo tiempo, los discursos de los estudiantes, sus textos, son la materialidad, producto, registro, fuente, con que el docente cuenta para evaluar, reorganizar y adaptar la enseñanza.

La comprensión de este énfasis permite marcar una pequeña distancia respecto del enfoque comunicativo funcional promovido desde el Ministerio de Educación, pues este plantea que “el conocimiento de la lengua se pone al servicio de la comprensión y la expresión”, conocimiento que permitiría a los estudiantes actuar como receptores y productores eficientes de múltiples tipos de textos (2009a, p. 3). La distancia tiene que ver con el alcance, en el enfoque comunicativo funcional la comprensión y producción de los textos conduce a la integración exitosa de los estudiantes en su colectividad y en la cultura; por su parte, en el enfoque discursivo dialógico esta comprensión y producción textual conduce a la integración y a la modificación de la colectividad y de la cultura a las que pertenecen los estudiantes.

Los conocimientos disciplinares, pedagógicos y curriculares están estrechamente vinculados. Ya ha sido expuesta la relación más general, aquella que se funda en una concepción del lenguaje. La segunda reflexión en este campo de conocimientos responde la siguiente pregunta: ¿Cuál es la función educativa de la literatura? (Colomer, 1991). La respuesta ministerial y la de Teresa Colomer, en términos generales, son coincidentes: la lectura de obras literarias permite que los estudiantes se relacionen “con la obra, con ellos mismos, con la sociedad y con el lenguaje” (Ministerio de Educación, 2014, p. 22); y una educación literaria consistiría en “el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria” (Colomer, 1991, p. 26). A pesar de las coincidencias entre ambas perspectivas, a continuación se describirá el planteamiento de Colomer, por ser más nítido y preciso para los fines de este escrito.

El decenio entre los artículos de Colomer “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria” (1991) y “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido” (2001) contribuye a la clarificación de la propuesta de la autora, ya que se percibe -permítase la expresión- mayor soltura en su más reciente publicación. Así, la educación literaria no es definida ya en términos de competencia, sino como “un aprendizaje de interpretación de los textos” que se desarrolla mediante dos estrategias dirigidas a los estudiantes: “la lectura directa de los textos (...) y la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos” (2001, p. 6). Por supuesto, la noción de competencia subyace a la definición pero se prefieren términos como ‘interpretación’, ‘sentido’ y ‘construcción’, los que serán ejes del diseño didáctico, y orientan el aspecto metodológico de este. ¿Cómo facilitar que los estudiantes se relacionen consigo mismo, con los textos, la sociedad y el lenguaje? Mediante la lectura directa y la lectura guiada. ¿Qué caracterizaría, desde la educación

literaria, a la lectura? La construcción colectiva –porque es mediada– de interpretaciones gradualmente más complejas.

El matiz ya descrito se complementa con una diferencia -entre los criterios ministeriales y los de Colomer- referida a la selección de textos. Si bien es cierto los criterios de selección son en su mayoría coincidentes, presentan una desemejanza significativa. El *Programa de Estudio* insiste en que la selección de textos literarios debe ser “de calidad”, condición de las obras escritas por autores premiados, antologados, presentes en historias de la literatura, representativos de géneros o épocas, publicados o cuyas obras hayan sido objeto de crítica especializada (Ministerio de Educación, 2014, p. 24). Por su parte, Teresa Colomer plantea la necesidad de que la selección de los textos no sea concebida como “una antología de grandes autores”, sino esencialmente como un “corpus que puede ser realmente comprendido por los alumnos” (1991, pp. 27-28), postura que se sustenta en una crisis cultural y social de la representación de la literatura y su historia como una sucesión de autores clásicos o canónicos.

Al declarar, como se ha hecho hasta el momento, los fines que se atribuyen a la educación y al rol docente, seguidos de una visión disciplinar y su relación con el currículo nacional; necesariamente se debe proseguir con una forma de entender el aprendizaje que dé paso a la descripción del grupo de estudiantes con los cuales se desarrolló la implementación didáctica. A partir de las contribuciones de Lev Vygotski, Manterola (2003) sintetiza y sistematiza lo fundamental del constructivismo social en el aula, como evidencia el título de su libro *Psicología Educativa: Conexiones con la Sala de Clases*.

La conceptualización vygotskiana se sustenta en que “el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual sino más bien social” (Manterola, 2003, p. 135), en términos más específicos, el aprendizaje se produce cuando es “objeto de intercambio social”, un proceso que “comienza siendo interpersonal para luego internalizarse, hacerse intrapersonal” (p. 132). En el plano individual, el aprendizaje se entiende como un tránsito desde un nivel de desarrollo real hacia el nivel de desarrollo potencial. Entre estos dos niveles se encuentra la zona de desarrollo próximo (ZDP), espacio intermedio entre lo que un estudiante ya sabe o puede resolver y lo que potencialmente podría saber o saber hacer si su contexto le proporciona los recursos necesarios (Manterola, 2003).

Los fundamentos teóricos hasta aquí expuestos, permiten -al profesor principiante- comprender las bases de su labor y que el ejercicio de esta consiste en transformar esa comprensión en “representaciones y acciones pedagógicas” (Shulman, 2001, p. 173). Este conjunto de conocimientos (sobre los fines de la educación, disciplinares y curriculares) orienta el recorrido de las ideas en el aula:

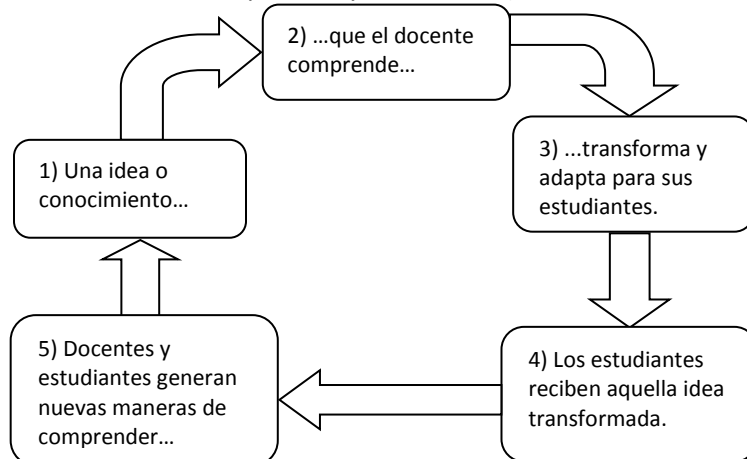


Figura 1. Esquema basado en Shulman (2001).

No es exagerado afirmar que todas las ideas expuestas y desarrolladas en este apartado son aún trasfondo, el trasfondo del esquema de circulación de ideas en el aula, lo que está detrás de la acción o

intervención pedagógica. En la superficie, están los estudiantes y las ideas o conocimientos que generarían nuevas formas de comprensión. Las siguientes secciones del artículo describen el establecimiento y curso en que se realizó la intervención, para dar paso a la descripción y justificación del diseño de la unidad didáctica implementada.

Diagnóstico institucional y diagnóstico del curso

Los conocimientos relativos tanto a los contextos educacionales como a los estudiantes y sus características son dos categorías de la bases del conocimiento pedagógico descritas por Lee Shulman (2001) que, como los saberes disciplinares, curriculares y pedagógicos, fueron consideradas en el diseño e implementación didáctica. El contexto educacional se acotó a una descripción general de la institución educativa y, en cuanto a los estudiantes, se consideró al curso como grupo; las herramientas de recogida de datos utilizadas en la elaboración de dichas descripciones fueron la revisión de documentación oficial del establecimiento y fuentes de registro del curso, la observación participante y conversaciones semiformales con docentes. En los párrafos que siguen, se expondrán los principales rasgos del establecimiento educacional y, luego, los del curso que acompañó el docente en formación.

La secuencia didáctica se implementó en un establecimiento particular subvencionado, científico, humanista y laico, fundado el año 1986 y ubicado en la comuna de La Florida, Santiago. La institución es administrada por una sociedad educacional y su representante legal es una empresaria dedicada exitosamente a rubros vinculados a la entretención, restaurantes y discotecas, además del ámbito educacional. Las actividades de dicha representante legal ha sido objeto de investigaciones periodísticas que la vinculan a la compra y permuta fraudulenta de terrenos en la Región Metropolitana el año 2004 (Álvarez y Ramírez, 2013). Se menciona esto no solo por ser una particularidad anecdótica, según se pudo observar este dato influye negativamente en el grado de pertenencia que algunos estudiantes y docentes manifiestan hacia el colegio.

Según lo declarado en el documento *Cuenta pública año 2014*, el total de estudiantes matriculados el 2015 es de 754, pertenecientes a los niveles de Educación Parvularia (71), Básica (422) y Media (261)², distribuidos en doble jornada (Sáez Vásquez, 2015). Los aranceles de escolaridad fluctúan entre los \$340.000 a \$575.000 anuales, totales divididos en diez cuotas; en 8° Básico –nivel en que se aplicó la intervención – el arancel anual es de \$480.000. La Dirección del establecimiento ya ha informado a padres y apoderados que durante el próximo año, en el marco de la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar, el establecimiento mantendrá su actual modalidad de financiamiento y los aranceles de escolaridad; por otro lado, es bastante probable que el establecimiento aumente su matrícula 2016 debido al cierre de algunos colegios en la comuna.

La Ficha Simce del establecimiento, elaborada por la Agencia de Calidad de la Educación, declara que el grupo socioeconómico (GSE) al que pertenecen los estudiantes del colegio es medio alto, esto quiere decir que la mayoría de los apoderados posee entre 13 y 15 años de escolaridad y el ingreso del hogar fluctúa entre \$600.001 y \$1.350.000. Al igual que con el índice de ingreso por hogar, la ficha no especifica el porcentaje de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social, simplemente lo sitúa entre 8,01 y 35%.

No obstante lo anterior, de acuerdo a la información obtenida mediante conversaciones con docentes, el índice de vulnerabilidad es, probablemente, alto dentro del rango establecido por la Agencia de Calidad de la Educación; el dinero destinado a becas durante el año pasado (cerca de 36 millones de pesos) y el monto de deuda por escolaridad (cerca de 59 millones de pesos) son datos que apuntan en la misma dirección de lo afirmado por dichos docentes (Sáez Vásquez).

² Educación Básica comprende los niveles 1° a 8° Básico; mientras que Educación Media, los cursos 1° a 4° Medio.

En el *Proyecto Educativo Institucional*, se declara que su “misión consiste en ayudar a nuestros estudiantes a crear su futuro y florecer en los ámbitos que emprendan: trabajo, estudios, vida personal, cultura y política” (p. 1). El componente afectivo es mencionado recurrentemente en el documento, valga como ejemplo afirmaciones como la siguiente: “Especial preocupación tenemos por el cuidado y afecto que damos a nuestros alumnos y alumnas” (p. 1). El objetivo de la educación entregada en el establecimiento es otorgar a los estudiantes “medios para su liberación y desarrollo personal” (p. 6).

Dado que el período de práctica en el establecimiento se llevó a cabo durante solo un semestre, es irresponsable emitir juicios sobre si los objetivos del proyecto educativo se cumplen o no. Sí es posible afirmar, gracias a la observación y el testimonio de directivos y docentes, que el colegio dedica bastante tiempo a la preparación de actividades extracurriculares como una peña folclórica, campeonatos artístico-deportivos, aniversario y otras efemérides.

La institución cuenta con una Dirección, Departamento Administrativo, Inspectoría y UTP. En el plano académico, se organiza en quince departamentos por asignatura o nivel. El Departamento Lenguaje está compuesto por dos profesoras, responsables de los niveles de 6° Básico a 4° Medio. La profesora guía refiere que el departamento promovió el presente año conversaciones entre las docentes del área y la jefa de UTP con el fin de definir estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes; sin embargo, la aplicación de estas estrategias es aún incipiente y, por otro lado, el diálogo entre las docentes evidenció profundas diferencias de enfoques didácticos.

El curso en que se realizó la práctica es un 8° Básico compuesto por 23 estudiantes, alrededor de la mitad de ellos son repitentes y dos son evaluados de manera diferencial. La mayoría de los estudiantes son varones y las clases se realizan en la jornada de mañana (7:45 a 13:30 h). A la asignatura Lenguaje y Comunicación están destinadas 6 horas pedagógicas semanales, correspondientes a tres clases, cada una de ellas de dos horas pedagógicas.

Cabe destacar que en la planificación se destina dos horas pedagógicas semanales al trabajo con el texto *TEAS. Talleres de Evaluación de Aprendizajes para el SIMCE*, cuyo propósito es “evaluar el logro las habilidades y conocimientos contemplados en este sector de aprendizaje” para el nivel correspondiente (Argüelles, Vargas y Watson, 2011, p. 3). La docente guía informó que esta decisión se tomó, como Departamento de Lenguaje, a principios de año con el fin de estimular el desarrollo de las habilidades relacionadas con la comprensión de lectura en los estudiantes. La pertinencia de *TEAS* en relación con las necesidades del curso es cuestionada por la docente, por ello, valora las instancias de reflexión interdocente aunque estas revelen la inexistencia de una línea común de trabajo en el área.

La docente guía, al igual que la jefa de UTP, comparten juicios generales sobre el curso: el desempeño de los estudiantes es deficiente, lo que se evidencia en sus calificaciones, su poca rigurosidad para trabajar en clases y el incumplimiento de tareas básicas como leer los libros que son evaluados en controles de lectura. En cuanto al rendimiento académico, los datos extraídos del Libro de clases registran que el promedio de calificaciones del curso durante el segundo semestre, en Lenguaje y antes de la implementación, es 5.1; solo un estudiante obtiene un promedio sobre 6.0 y 14 estudiantes poseen un promedio entre 4.0 y 4.9.

Respecto de la conducta de los estudiantes, el Registro de anotaciones del Libro de clases apoya el juicio de las docentes, ya que la gran mayoría de los estudiantes es objeto de observaciones relacionadas con el incumplimiento de tareas, la carencia u olvido de materiales y la no realización de actividades, además de las anotación por constantes conversaciones y risas que interrumpen las clases; otros docentes del establecimiento, confirman esta evaluación. Por medio de la observación participante, se aprecia que solo un par de estudiantes toma apuntes en clases y que la mayoría no desarrolla plena y coherentemente, oralmente, sus intervenciones (no justifican opiniones, las respuestas son afirmativas o negativas, las preguntas que formulan son confusas).

Los principales aspectos a destacar del curso son dos: el respeto a la autoridad docente y la disposición para participar, por medio del diálogo mediado, en clases. La docente guía, profesora jefe del curso, considera que para los estudiantes el docente es una autoridad en la sala y son excepcionales, tanto a nivel del curso como del establecimiento, los casos de faltas de respeto hacia los profesores. Por otro lado, los estudiantes se muestran dispuestos a contestar las preguntas con que la docente los interpela. A lo largo de todas las clases observadas, se han corroborado estos dos juicios de la docente guía: ningún estudiante ha debido ser expulsado de la sala a causa de un comportamiento grave y participan cuando son requeridos y algunos formulan dudas cuando lo necesitan.

Por último, es necesario añadir que conversaciones con los estudiantes demuestran que solo un par de ellos se interesa especialmente por la asignatura de Lenguaje y Comunicación (disfruta de la lectura, prefiere los ramos humanistas o valora la lectura de obras literarias). Con respecto al ejercicio pedagógico de la docente responsable de la asignatura, merece la pena indicar que demuestra dominio del currículo de la asignatura y es este el que orienta su actuar en el aula.

Descripción de la unidad y fundamentación didáctica

Aprendizajes, contenidos, estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación son elementos del diseño didáctico cuya elección se explicitará en el presente apartado. Frente a la posibilidad de nombrarlos, describirlos o justificarlos teóricamente antes de presentar la unidad, se prefirió unir lo que en principio eran dos secciones separadas; esta decisión pretende facilitar la comprensión de la unidad didáctica diseñada y evitar repeticiones innecesarias.

La planificación anual de la docente guía responsable del curso se articula en unidades que se corresponden con distintos géneros discursivos. Dentro de esta planificación anual, la unidad diseñada es más bien una subunidad, la subunidad de género lírico que junto a la subunidad de medios masivos de comunicación constituye la última unidad del año lectivo. El nexo entre los estímulos discursivos de cada subunidad es el uso de lenguaje figurado, acotado como uso de figuras retóricas en poemas y afiches publicitarios y propagandísticos.

La unidad diseñada se tituló “Estas palabras quieren ser...”, la integraron siete clases y en la séptima de ellas se aplicó una evaluación sumativa, condición del establecimiento. El Objetivo de Aprendizaje de la unidad fue el siguiente:

Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes; el significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema; el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema. (Ministerio de Educación, 2014, p. 38)

Este objetivo, perteneciente al Eje Lectura, se complementó con el Objetivo de Aprendizaje Actitudinal: “Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros” (p. 43) y con el Objetivo de Aprendizaje Transversal: “Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión” (Ministerio de Educación, 2009b, p. 24).

Los tres objetivos extraídos de documentos que fijan el currículo nacional se comprendieron, en el plano de la enseñanza, desde los postulados de Colomer (2001) y, en consecuencia, pueden resumirse del siguiente modo: “enseñar a pensar y a hablar sobre los textos (p. 14). En el plano del aprendizaje, los mismos objetivos curriculares se comprendieron como un “desarrollo de la familiarización y seguridad respecto al texto literario” y “el aprendizaje de la actividad de construcción de sentido del texto” (Colomer, 1991, p. 27). Estos postulados se presentaron a los estudiantes en la forma de dos preguntas que motivaron o se recordaron en distintas sesiones: ¿Cómo leer poemas? ¿Cómo hablar sobre los poemas? Que los estudiantes fuesen capaces de responder esas preguntas, en el sentido de que

practicaran un método de lectura y utilizaran elementos de análisis propios del género lírico al interpretar poemas, fue la meta de comprensión de la unidad (Stone, 1999).

Hacer una pedagogía desde el discurso, en la síntesis que Mostacero entrega de los postulados de María Cristina Martínez, implica la consideración de tres ideas: todos los textos interactúan con otros textos, sujetos e imaginarios sociales; los textos se organizan lógicamente y jerárquicamente en función de relaciones que establecen con su contexto (el género); y los sujetos al comprender o producir textos utilizan estrategias, habilidades, que abordan los niveles micro y macroestructurales (2006). A continuación se describirán las estrategias consideradas para propiciar las interacciones intersubjetivas entre textos y sujetos, la importancia de la consideración de los elementos propios del género lírico y, por último, las bases de la mediación para abordar los niveles micro y macroestructurales de los textos.

En la tercera página de este artículo, se mencionó dos estrategias propias del aprendizaje de la educación literaria, lectura directa y lectura guiada; durante la implementación didáctica se privilegió la lectura guiada pues pronto fue evidente, para el profesor principiante, que los estudiantes tenían dificultades para hablar sobre los textos, construir un sentido y expresarlo de forma coherente. La lectura guiada se comprendió y ejecutó desde el modelo de aprendizaje mediado (Zapata, 2009), puesto en relación con otros aportes teóricos que serán descritos a continuación.

El modelo de aprendizaje mediado, creado a partir de una anterior propuesta de R. Feuerstein (2005), se distingue de otras teorías sobre el aprendizaje por introducir el factor humano, el mediador, entre los componentes que tradicionalmente se consideraban para describir un proceso de aprendizaje (estímulo-organismo-respuesta). El modelo de aprendizaje mediado es coherente con el constructivismo en la medida que, como se comprenderá más adelante, el modelo propone una descripción minuciosa de cómo entender la mediación instrumental, conceptos de suma relevancia en la revisión de este enfoque (Manterola, 2003). En otras palabras, el modelo de aprendizaje mediado atribuiría al mediador la responsabilidad de ejecutar la mediación propia y necesaria de la zona de desarrollo próximo.

Como puede inferirse de su nombre, el mediador se sitúa *entre* el estímulo y el organismo y también *entre* el organismo y la respuesta. Una consideración básica del modelo hace necesaria la presencia del mediador: “la mera exposición a un estímulo no asegura el aprendizaje” (Zapata, 2009, p. 93). Por lo tanto, es función del mediador seleccionar un estímulo y preparar las condiciones para que este sea recibido adecuadamente por el estudiante; mediante distintas acciones, el mediador interviene el estímulo. El estudiante, por su parte, “construye, actúa, elabora y procesa los estímulos” (p. 94) con el fin de generar una respuesta, acción en que el mediador nuevamente guía al estudiante.

La selección de estímulos, como ya fue señalado, es el inicio de toda mediación. Durante todas las clases de la unidad, se presentó al curso estímulos discursivos de diversos géneros, en orden de importancia y frecuencia, estos fueron poemas, afiches publicitarios, cuadros, imágenes y canciones. Esta selección heterogénea respondió a propósitos múltiples, sin embargo, los fundamentales fueron dos. El primero de ellos fue presentar a los estudiantes textos que, desde géneros diversos, mantenían relaciones entre sí, es decir, mostrar cómo estímulos distintos interactúan con otros estímulos: idea base de la pedagogía desde el discurso. Las relaciones entre los estímulos fueron variadas: imágenes contribuyeron a la visualización de realidades mencionadas en poemas, afiches publicitarios ilustraron el funcionamiento de figuras retóricas, se evidenció similitudes entre poemas y cuadros.

El segundo de los propósitos de la selección conjuga características del género discursivo central de la implementación y que los estudiantes estuviesen sometidos a distintas instancias de análisis e interpretación. Los poemas seleccionados fueron breves, de alrededor de doce versos en su mayoría, y dado que los estudiantes evidenciaron un desconocimiento y distancia del género lírico se usó poemas de sintaxis y vocabulario sencillos, en los que predominaba un lenguaje formal pero lejos del uso de cultismos, un lenguaje que –en un primer acercamiento– no denotara mayor elaboración.

Las instancias de análisis e interpretación mencionadas en el párrafo anterior tienen que ver simplemente con el desafío que supuso a los estudiantes enfrentarse a elaborar discursos sobre los diversos estímulos. Particularmente, se utilizó canciones populares en la primera clase para motivar una conversación sobre temas y artistas que, en distinto grado, conocieran, y facilitar el tránsito al análisis de poemas que desconocían y más complejos formalmente; los cuadros seleccionados –todos de René Magritte– permitieron ejemplificar cómo construir interpretaciones, integrando significativamente las partes con el todo.

El docente puede realizar la mediación –es decir, organizar cómo interactuará con los estudiantes– mediante dos estrategias: la interrogación (formulación de preguntas) y la técnica del reflejo (el propio docente entrega modelos de respuesta). Las preguntas son la forma privilegiada de mediación en una clase. Dada su importancia, serán consideradas algunas las orientaciones expuestas en *El arte de formular preguntas esenciales* (Elder & Paul, 2002): cuestionar la información los datos y la experiencia y cuestionar puntos de vista y perspectivas. Estos dos criterios, y las preguntas que suponen, contribuyen a desarrollar plenamente la circulación de ideas en el aula y contribuyen a comprender los dogmas o ideas dominantes.

Puesto que formular preguntas es casi “natural” a la docencia (Zapata, 2009, p. 99), es adecuado subordinar la técnica del reflejo a la formulación de preguntas. ¿Cómo? Modelando respuestas y formas de respuestas, atendiendo simultáneamente al contenido y a la organización del contenido. Además, deben formularse preguntas orientadas a que los estudiantes sean más claros y precisos, que evalúen sus razonamientos, según lo descrito por Elder & Paul (2002). La técnica del reflejo facilita, además, que el discurso sea plurigestionado, pues el docente simula responder como estudiante, ser el destinatario de las preguntas y asumir el rol de emisor.

El discurso plurigestionado es aquel en que “el papel de emisor se intercambia entre diversos participantes” (Sanz, 2005, p. 36); un tipo de discurso que enriquece la interacción entre sujetos, textos e imaginarios en un contexto pedagógico: el discurso producido, a partir de estímulos discursivos, por estudiantes y docente dentro del aula. Además, aunque la interacción en el aula podría definirse básicamente como una conversación, los discursos producidos por el docente y los estudiantes pertenecen a distintos géneros, por ejemplo, instrucción, narración y argumentación (Sanz). Esta diversidad de géneros contribuye a que los estudiantes se habitúen a comprender los textos y los imaginarios culturales de distintos modos. Por ejemplo, un poema puede comprenderse mejor por medio de la narración de una anécdota o la descripción de sensaciones.

Para conducir exitosamente una Experiencia de Aprendizaje mediado es imprescindible la consideración de una serie de criterios de mediación descritos por Zapata; entre los doce criterios presentes en el capítulo, tres fueron especialmente relevantes para la implementación: mediación de la intencionalidad y la reciprocidad, mediación del sentimiento de competencia y mediación del cambio, novedad y complejidad.

La mediación de la intencionalidad es definida como “lo que quiere y espera el mediador que logre el mediado” y “las respuestas activas del mediado y su cuestionamiento” (Zapata, 2009, p. 100). Que esta mediación se realice de manera efectiva implica una participación activa de los estudiantes, sea esta direccionada por el docente o motivada de forma autónoma; además, fue sumamente relevante durante la implementación, el ejercicio de un constante diálogo entre el docente y los estudiantes: ante una respuesta no lograda, el docente formulaba una serie de preguntas conducentes a una identificación de errores conceptuales, precisión de términos o mejora del análisis emitido.

Mediación del sentimiento de competencia consiste en comunicación del buen rendimiento del mediado con el fin de que este genere un “sentimiento positivo sobre sí mismo” (p. 103). Este criterio de mediación incluye contenidos y procesos que son fundamentales para que los estudiantes incrementen

aquello que Colomer (1991) denomina “su saber leer literario” (p. 28). La conjunción del dominio de conocimientos y habilidades con la autoestima de los estudiantes, dicho en otros términos, una retroalimentación que pretende desarrollar, como ya se indicó, la familiarización y seguridad de los estudiantes respecto a aquello que leen. Esta mediación, en un círculo mucho más amplio, contribuiría a estrechar la relación que los estudiantes tienen con los productos culturales que la escuela, sino lo hace la sociedad, les acerca; en términos más simples, contribuiría en último término a que los estudiantes no perciban los productos culturales como ajenos.

Propiciar situaciones en que el mediado transite de lo conocido a lo desconocido, que se enfrente a lo diferente y que logre realizar tareas que incluyen cada vez más pasos caracteriza a la mediación del cambio, de la novedad y complejidad (Zapata, 1999). Crear una secuencia desafiante para los estudiantes fue uno de los criterios que guio el diseño didáctico, clase a clase los estudiantes incrementaban los elementos de análisis de poemas y, paralelamente, se enfrentaban a textos más complejos por su extensión, estilo, tema o estructura.

Jesús Alonso Tapia (2005), con el fin de facilitar la mediación en el proceso lector de estudiantes, describe las operaciones cognitivas que ejecuta el sujeto al leer un texto que, en tanto tal, lo enfrenta a un número determinado de características formales. Al mediar el proceso de lectura, el docente debe considerar todos los niveles descritos por Alonso, pues en función de cada sujeto deberá mediar la comprensión y superación de niveles distintos; no obstante lo cual, se determinó priorizar la mediación de los siguientes niveles: el reconocimiento del léxico, la activación de ideas asociadas y la representación proposicional del texto.

El reconocimiento del léxico debe mediar pues fue evidente durante la observación participante que gran parte de las dudas que los estudiantes dirigían a la docente guía estaban relacionadas con el desconocimiento del significado de las palabras. Por otro lado, las características propias del lenguaje poético, aun cuando los poemas seleccionados no fuesen léxicamente complejos, conducían a la constante explicación del significado de términos o la inferencia de su significado contextual.

A medida que se lee un texto, el lector es capaz de asociar lo que lee con sus propios conocimientos, los que utiliza para realizar inferencias que le permiten asegurar la comprensión textual (Alonso). Este nivel de mediación fue considerado con una ligera modificación, justificada por el género discursivo con el que interactuaban los estudiantes y los objetivos de la unidad. En vez de entender las ideas asociadas como inferencias puente o síntesis, se potenció una mediación que activara imágenes y sensaciones que los poemas pudiesen suscitar en los estudiantes. Así, por ejemplo, frente al verso “Tú haces el silencio de las lilas que aletean” (Pizarnik, 2005, p. 161), la mediación se orientaba a que los estudiantes pudiesen ver imágenes de lilas, luego, expresar que sentirían ellos al observar estas flores y, finalmente, formular una interpretación del sentido local del verso: ¿Qué significa “hacer el silencio de las lilas que aletean”?, ¿será placentero o terrible para el hablante?, ¿por qué?

Por último, la representación proposicional del texto es fundamental pues corresponde a la “representación del significado global del texto” (Alonso, p. 74), es decir, de la representación proposicional de los estudiantes dependerá el modo en que enuncien el sentido de los poemas que leen. La representación proposicional se facilita en función de dos factores: la familiaridad con el contenido y el conocimiento de la estructura textual (Alonso). Ambos conocimientos, el del contenido del texto y el estructural, son facilitados por conversaciones acerca del contenido de los poemas y la explicación y aplicación de elementos propios del género lírico en la construcción de sentido de los textos. La representación proposicional del texto se asumió como meta de la mediación del proceso lector, en este sentido, las mediaciones de las operaciones ya descritas se orientaron a la formulación de un sentido global de los poemas leídos. Preguntas como “¿Qué expresa este poema?, ¿cuál es su sentido?, ¿qué

transmite o provoca en ti?” o instrucciones del tipo “Elabora una interpretación del poema” fueron planteadas a los estudiantes, luego de un análisis previo que permitía la inclusión en sus respuestas de fundamentos basados en conceptos o elementos del género lírico.

Marco evaluativo

En la actualidad, parece ser aceptado sin disensiones gravitantes que la evaluación es una instancia educativa y, como tal, un proceso que consta de los siguientes momentos: “obtener información, formular juicios de valor y tomar decisiones” (Segura, 2007, p. 2). Del mismo modo, se admiten tres propósitos evaluativos básicos: diagnóstico, formativo y sumativo (Segura); a partir de estos propósitos se determinan los tres tipos de evaluaciones que debiesen formar parte de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En el diseño didáctico y su posterior implementación, estas tres instancias evaluativas fueron consideradas del modo descrito en los siguientes párrafos.

La evaluación diagnóstica se realizó, principalmente, mediante la observación participante a lo largo de las semanas precedentes a la implementación didáctica, lo que permitió detenerse en disposiciones afectivas y motivacionales de los estudiantes frente al aprendizaje: un desinterés que, no obstante, cambia al otorgarles la oportunidad de participar directamente en el desarrollo de la clase ya sea en lecturas en voz alta o respuestas a preguntas abiertas. La observación participante se complementó con la revisión de pruebas para diagnosticar que la mayoría de los estudiantes presentaba dificultades para responder preguntas de desarrollo, por ejemplo, no respondían lo solicitado, ejemplificaban casos, desarrollaban explicaciones, ni justificaban opiniones. En cuanto a los conocimientos y habilidades de lectura de los estudiantes vinculados al género lírico, durante la primera clase, por medio de preguntas abiertas al curso, se detectó que los estudiantes poseían escasos o incompletos conocimientos del género (su propósito, características, elementos básicos y figuras retóricas) que influían negativamente en sus análisis e interpretaciones.

La evaluación formativa, entendida como “la evaluación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje” (Shepard, 2006, p. 16), se llevó a cabo durante todo el proceso a través de la observación y preguntas orales a los estudiantes, ambos métodos informales (Shepard). La principal forma en que la evaluación formativa se materializó en las seis sesiones de la implementación fue la retroalimentación. Los desempeños de los estudiantes recibieron retroalimentaciones grupales e individuales y se hicieron cargo de confusiones conceptuales o procedimentales propios de la lectura.

La subunidad implementada se calificó con una evaluación sumativa aplicada al cierre de la secuencia. Debido a la brevedad de la secuencia implementada, se decidió en conjunto con la docente guía mantener el formato de pruebas aplicado habitualmente en el curso, esto es, un instrumento de más de 30 preguntas divididas en al menos dos ítems: selección múltiple y desarrollo. Otro requisito de este instrumento consistía en que las preguntas permitiesen evaluar distintas habilidades de comprensión lectora como extraer información, interpretar y relacionar información y reflexionar sobre la forma y contenido del texto.

La creación del instrumento evaluativo respondió, esencialmente, a los criterios de validez de contenido y validez instruccional (Förster y Rojas-Barahona, 2008). Si bien es cierto el objetivo de la secuencia didáctica es analizar poemas, dicho análisis implicaba el dominio de una serie de contenidos y habilidades previas al análisis propiamente tal. Por esta razón, se consideró necesario la agrupación de las preguntas de la evaluación en cuatro dimensiones: elementos del género lírico, denotación y connotación, figuras retóricas y explicación del sentido del poema o de partes de este. Las preguntas pertenecientes a la última de estas dimensiones, que permitía dar cuenta del logro del Objetivo de Aprendizaje, correspondían al 21% del total de preguntas de la evaluación.

La validez instruccional se resguardó, en principio, al mantener el formato de prueba al que los estudiantes estaban habituados. Asimismo, las variaciones de la evaluación tenían que ver con la mayor inclusión de preguntas de desarrollo y con las exigencias que acompañaban varias de estas (justificar con ejemplos, argumentos; explicar razones). Los estudiantes fueron informados de estas condiciones de la evaluación repetidamente durante la implementación y en las dos clases anteriores a la evaluación sumativa se realizó y revisó una guía creada, precisamente, para asegurar que la situación evaluativa fuese coherente “con las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos” (Förster y Rojas-Barahona, 2008, p. 292).

Resultados de la implementación y reflexión pedagógica

La implementación didáctica involucró no solo a los estudiantes y al profesor principiante, en el proceso los aportes de la docente guía que acompañó y retroalimentó todas las clases y de la tutora, quien observó y retroalimentó dos sesiones, fueron decisivos para realizar ajustes y motivar, en gran medida, la reflexión pedagógica sobre los resultados. Por otra parte, una situación imprevista obligó a agregar una nueva actividad antes del cierre de la secuencia; correcciones a la evaluación sumativa y el cambio de fecha de su aplicación permitieron agregar dos clases a la secuencia didáctica inicialmente planificada. En dichas clases, se generó y evaluó una actividad de escritura de un caligrama, lo que añade nuevas perspectivas al análisis de los resultados.

El promedio de notas de la evaluación sumativa de la subunidad implementada fue 5,1 en un rango que va desde un 3,7 hasta un 6,5. Al contrastar este promedio con el promedio que obtuvo el curso en la prueba más homologable a esta, la de género dramático, es posible notar un aumento de casi 8 décimas en las calificaciones. A propósito de lo anterior, la calificación general del curso en la evaluación de la subunidad de género lírico mantuvo el promedio de las calificaciones anteriores del semestre.

El porcentaje de logro de las preguntas en que los estudiantes debían analizar un poema o parte de este fue de 69,56%, lo que sitúa este nivel de logro dentro del porcentaje general de los resultados de la evaluación. Un aspecto que vale la pena destacar sobre este porcentaje de logro es que es susceptible de ser mejorado con un mejor modelamiento de la forma en que los estudiantes deben responder preguntas de desarrollo. A continuación se presentará un ejemplo significativo de respuesta de la pregunta 38, en la que los estudiantes debían elaborar una interpretación sobre el poema “La mesa” de Rafael Rubio:

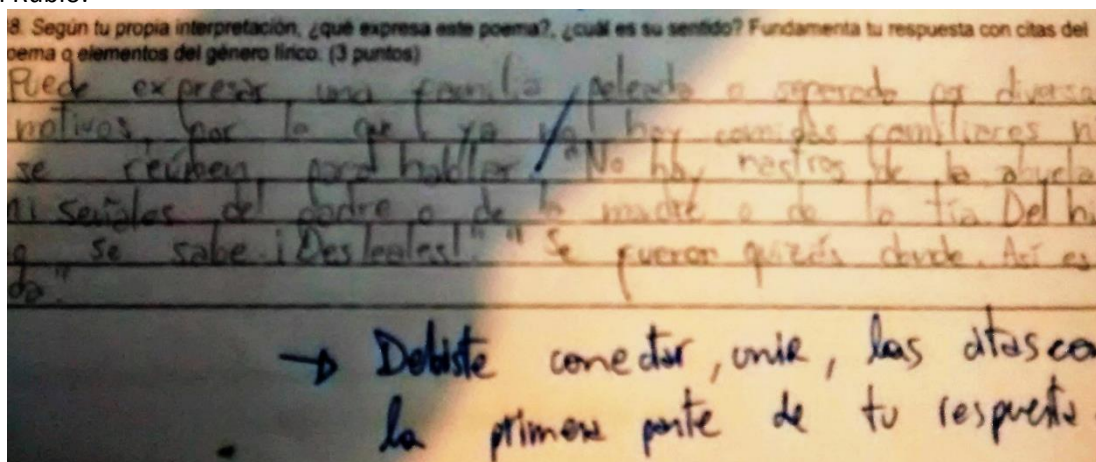


Imagen 1. Puede expresar una familia peleada.

En este caso, el estudiante evidencia su capacidad de analizar el poema para establecer su sentido, sin embargo, no articula las citas del texto con la idea central de su interpretación. A pesar de que la necesidad de formular respuestas coherentes y adecuadamente formuladas se exigió y modeló oralmente en clases, la ausencia de conexión entre las partes de la respuesta fue la causa de que 12 de los estudiantes, más de la mitad del curso, no obtuviesen el total de puntos de la respuesta.

Otra situación relevante evidenció la respuesta a la pregunta 32 de la evaluación, en que los estudiantes debían explicar la relación entre la lluvia y el temple de ánimo del hablante en el poema "Desgana" de Mario Benedetti. Se omitió intencionadamente en la formulación de esta pregunta la declaración de que podían aludir a sus experiencias y conocimientos personales relacionados con la lluvia para responder, porque al realizar las lecturas guiadas de los poemas se insistió constantemente en la mediación de las ideas asociadas y se destacó la importancia de identificar qué representan determinados objetos en un imaginario común. Por estos motivos, la siguiente respuesta es destacada:

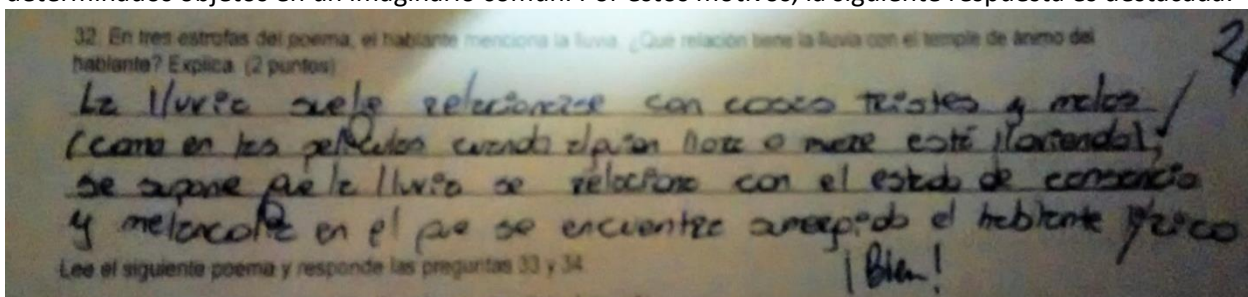


Imagen 2. La lluvia suele relacionarse con cosas tristes.

Al iniciar este apartado, se comentó que los estudiantes realizaron una actividad de escritura que fue planificada casi al término de la implementación, los resultados de esta actividad fueron relevantes para el docente porque los estudiantes se mostraron entusiasmados al escribir sus caligramas, solo dos no realizaron la actividad debido a que faltaron a clases y el curso cumplió sin retrasos con la entrega, actitudes que, según se explicitó en el diagnóstico, no son habituales en el curso.

Lo más significativo que evidenció esta actividad fue que las creaciones de algunos estudiantes demostraron su familiarización con obras artísticas, evidenciando que estas pueden "formar parte de su mundo" (Colomer, 1991, p. 27). Lo anterior no tiene que ver con que los estudiantes crearon caligramas sobre los más diversos objetos (desde pantalones hasta botellas de agua, de bigotes a bosques, de resbalines a coronas) o su nivel de logro en función de un rúbrica, sino con que tres de estos caligramas establecieron relaciones intertextuales con el cuadro de Magritte *Esto no es una pipa* o el poema de Pizarnik "Reconocimiento", obras ampliamente comentadas y exhibidas durante la implementación. Por supuesto, la intertextualidad no fue una condición de la escritura, no podía serlo pues no formaba parte de los contenidos de la unidad.

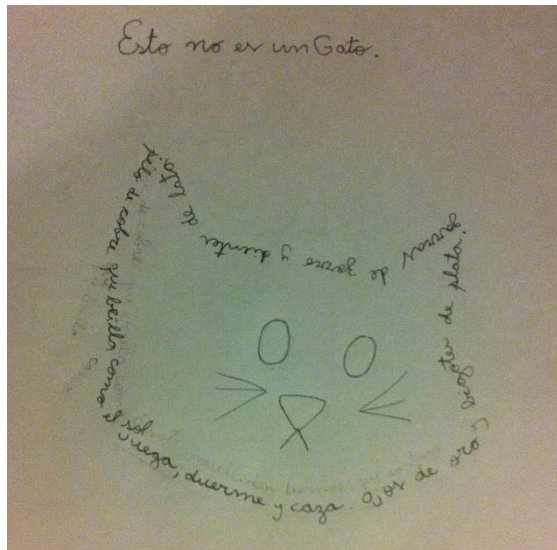


Imagen 3. Esto no es un gato.

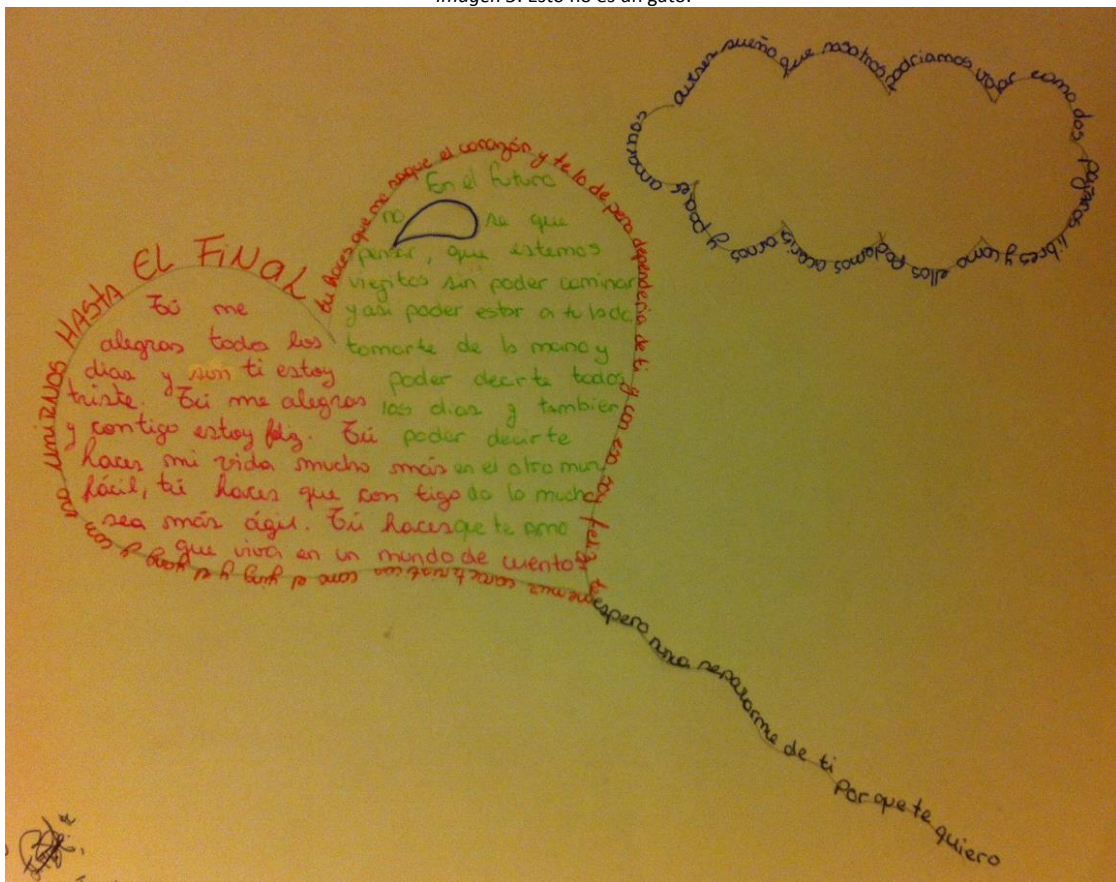


Imagen 4. Tú me alegras todos los días.

El primero de los caligramas cita claramente el cuadro del pintor francés; el segundo es algo más sutil en su alusión al poema de Alejandra Pizarnik, pues utiliza la forma en que este poema está construido: “Tú haces el silencio de las lilas que aletean / en mi tragedia del viento en el corazón. / Tu hiciste de mi vida un cuento para niños / donde naufragios y muertes son pretexto de ceremonias adorables” (2005, p. 161). El lado izquierdo del corazón repite versos que comienzan “Tú haces...”.

Aunque correspondan a casos aislados, son relevantes ya que ilustran el hecho de que en el colegio los estudiantes pueden conocer y vincularse comprensiva y creativamente con formas de la tradición cultural y, más importante aún, utilizarlas y resignificarlas en su contexto; pues estos dos estudiantes integraron en sus producciones elementos de obras artísticas que se utilizaron como soporte del proceso de aprendizaje.

El proceso de enseñanza, en coherencia con el carácter formativo de la experiencia pedagógica, fue constantemente retroalimentado y evaluado. Por un lado, la docente guía y la tutora observaron clases del profesor principiante y, por otro, la didacta responsable del Taller de titulación se reunió con este para revisar el progreso de la implementación y aspectos emergentes de la misma. El análisis del proceso de enseñanza, por lo tanto, recoge los aportes de estas tres docentes y los integra en la reflexión.

El instrumento evaluativo empleado para registrar y calificar los logros del docente en formación recoge un número considerable de los criterios que integran los cuatro dominios de la enseñanza descritos en el *Marco Para la Buena Enseñanza*, a saber: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, responsabilidades profesionales y enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (CPEIP, 2008). Las evaluaciones de la docente guía y tutora son relativamente coincidentes en la identificación de los dominios –y sus respectivos criterios– en que el desempeño del docente en formación fue insatisfactorio, la reflexión sobre la enseñanza comenzará con el análisis de ellos.

La creación de un ambiente propicio para el aprendizaje es el primero de los dominios que se analizará. El docente en formación evidenció un control deficiente de descriptores distribuidos –y en cierto grado dispersos– en los cuatro criterios de este dominio; debido precisamente a esta dispersión es conveniente la mención y comentario, por separado, de los descriptores que, en relación con los fundamentos teóricos de la implementación, son más importantes.

El docente es responsable de proporcionar “a todos sus alumnos oportunidades de participación”, lo que conduce a “la integración de las preguntas, aportes y experiencias de todos” (CPEIP, 2008, p. 23). La participación de todos los estudiantes era una de las condiciones básicas para que el docente pudiese establecer distintos niveles de mediación conducentes a la construcción de un sentido de los poemas, a pesar de esta intención, en la primera clase evaluada por la tutora esta indicó: “No promueve la participación de todos; no cautela que no monopolicen la palabra” y se asignó al indicador el mínimo de puntaje; en la siguiente clase observada, la tutora notó leves mejorías.

Otro deber del docente es “favorecer la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje” (CPEIP, p. 13); a pesar de que este descriptor no es incluido en la escala de valoración empleada, tanto la tutora como la docente guía refirieron la ausencia de autoevaluaciones y preguntas metacognitivas en las clases de la implementación. La omisión de estas instancias, desde el criterio del docente en formación, son básicas para que los estudiantes sean conscientes de sus procesos de aprendizaje y, en tanto conocedores de este, puedan tomar decisiones o generar estrategias para potenciar sus logros. Esta autonomía relativa al aprendizaje, además, ofrece a los estudiantes un modelo de autorreflexión, acción fundamental del enfoque liberador desde el que se diseñó la implementación.

Por último, en esta dimensión de la enseñanza, la docente guía consideró que el docente en formación no mantuvo “normas consistentes de convivencia en el aula” (CPEIP, p. 13). Fue significativo el desempeño insatisfactorio en este descriptor porque generó situaciones conflictivas entre la docente guía y algunos estudiantes del curso que derivaron en conflictos entre la docente y el profesor principiante. El docente en formación debía mantener las normas ya establecidas y aplicadas por la docente guía, sin embargo, por desconocimiento o distracción, descuidó el control de estas, lo que algunos estudiantes intentaron aprovechar interpelando a la docente guía con palabras como: “¿Y cómo

con el otro profesor podemos hacer esto?”. La situación descrita afectó la relación entre el docente en formación y la profesora del establecimiento y evidenció, al mismo tiempo, un incumplimiento de criterios del cuarto dominio del *Marco para la Buena Enseñanza*: responsabilidades profesionales.

El dominio evaluado con un desempeño más bajo corresponde al dominio enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. El análisis de los criterios y descriptores de este dominio permite aseverar que el origen de este bajo desempeño es la falta de una estructura de las sesiones, o lo que la docente guía denominó “una debilitada estructura de la clase”, juicio compartido por la tutora. En este aspecto, el docente en formación recibió retroalimentaciones y consejos de parte de ambas docentes, pero no logró comunicar con claridad los objetivos de la clase a los estudiantes, desarrollar adecuadamente los contenidos, cerrar las sesiones retomando lo realizado ni utilizar todo el tiempo disponible para cada clase. A lo largo de la implementación, se comprobó que esta desestructuración de los momentos de la clase contribuyó a que los estudiantes no pudiesen atribuir –con certeza– un sentido a los objetivos de cada sesión o de la implementación en general.

Si en los dominios, criterios y descriptores expuestos anteriormente el docente evidenció un desempeño insatisfactorio, fue reconocido por tutora y docente guía su dominio de los contenidos. Al respecto, esta última indicó que ese dominio le permitió “ajustar los contenidos a los requerimientos del grupo con el que trabajó, generando empatía con los alumnos del curso”. Lee Shulman (2001) ejemplifica y explica la tesis de que la mejor comprensión de los contenidos posibilita el empleo de “técnicas de instrucción flexibles e interactivas” (p. 190); porque aquellas ideas comprendidas pueden ser objeto de múltiples transformaciones destinadas a la promoción de los aprendizajes.

En concordancia con esto, el docente en formación evidenció la capacidad de generar un amplio repertorio de representación de los contenidos cuando fue requerido. Por ejemplo, la sesión que siguió a la dedicada a la explicación de las figuras retóricas comenzó con un repaso de estas, para hacerlo el profesor recordó a los estudiantes las definiciones y ejemplos de afiches publicitarios ya utilizados, pero introdujo un recurso que contribuyó a captar la atención de los estudiantes: se sacó su delantal y les dijo que inventaría un ejemplo de cada figura literaria para referirse siempre al mismo objeto lírico, su delantal blanco. El docente logró enumerar varios ejemplos y, ante preguntas de los estudiantes o para aprovechar la atención de estos, explicó incluso el sentido de estas figuras.

En segundo lugar, este dominio de los contenidos curriculares otorgó la seguridad para aceptar sugerencias de estudiantes que modificaron la planificación. Durante la segunda sesión, una estudiante consultó si podían ellos llevar canciones para analizarlas, a lo que el docente accedió e incluyó algunas de las canciones o poemas que llevaron los estudiantes para ejercitar contenidos en clases posteriores. Este hecho contribuyó al involucramiento y motivación de algunos estudiantes.

En tercer lugar, el docente presentó los estímulos (poemas, cuadros, canciones) e intentó transmitir su gusto y preferencia por ellos, esto fue evidente para algunos estudiantes, los que notaron que el docente principiante conocía los textos de memoria o directamente le consultaron por qué le gustaba tanto un determinado poema o canción. Relacionado también con los estímulos, el docente procuró que la mayoría de los cuadros y poemas que incluyó en sus presentaciones PowerPoint fueran lo único presente en las diapositivas, es decir, intentó presentar este tipo de obras sin otra información con el propósito de que los estudiantes se acercaran de otro modo a los estímulos.

El cuarto y último aspecto a destacar se relaciona con las retroalimentaciones entregadas a los estudiantes en la revisión de los caligramas que crearon. A partir del propósito de las retroalimentaciones descrito por Shepard (2006), la interacción intersubjetiva entre hablantes, discursos e imaginarios (Mostacero, 2006) y –se lea como se lea– un respeto, consideración y cariño por la palabra de los estudiantes, la revisión de los caligramas no se dirigió únicamente a la comunicación de una calificación. Esta retroalimentación fue oportunidad para dirigirse a “calidades particulares del trabajo

del estudiante” (Shepard, p. 25) que no necesariamente formaban parte de los indicadores de la rúbrica de evaluación, el sentido de esto fue que los estudiantes se posicionasen como productores de un discurso que era interpretado por otro, el docente en formación.

El primer gesto consistió en no rayar, tachar, encerrar ninguno de los caligramas, tampoco la hoja en que estaban escritos; el respeto por la palabra de los estudiantes se expresó de ese modo. El docente comentó en las retroalimentaciones qué era lo que más le había gustado de cada caligrama, al hacerlo, pretendió evitar la repetición de fórmulas descontextualizadas e intercambiables; el objetivo de este segundo gesto era evidenciar un acto de lectura y, en algún grado, expresar su propia subjetividad enfrentada a la lectura de cada texto. El tercer gesto, la mención de la particularidad de cada texto, se empleó para que la evaluación y el trabajo de escritura no se agotaran en la calificación, pero tampoco estuvieran fuera de esta; por esta razón, el comentario personal sobre los poemas se intercaló entre otros relacionados con los indicadores de la rúbrica.

En la página siguiente se reproducen dos caligramas con el comentario que cerraba sus respectivas retroalimentaciones.

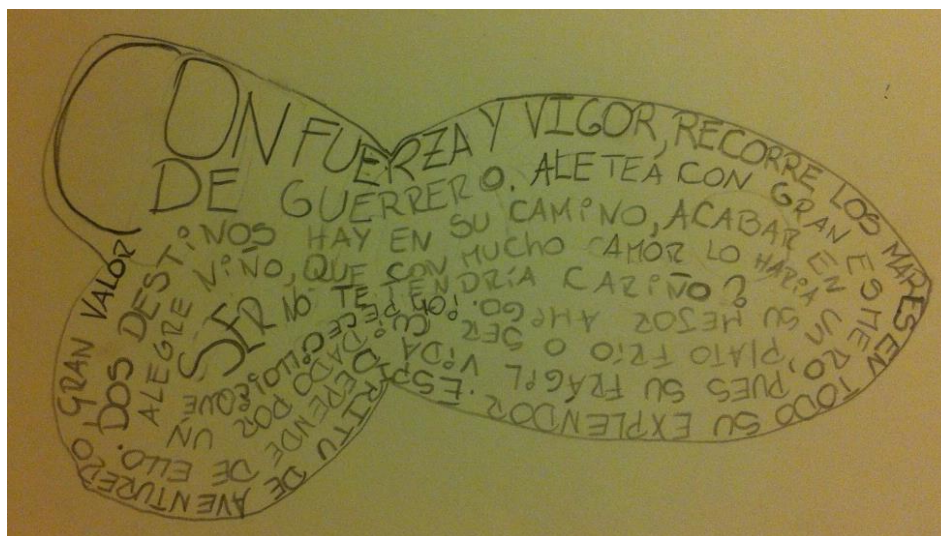


Imagen 5. “Con fuerza y vigor, recorre los mares...”.

Comentarios

Solo presenta dos figuras retóricas tu caligrama: personificación y antitesis.

Tu poema es entretenido, me gustó cómo pasas de la idea del pez en el mar (aventurero, guerrero) al pececillo en un plato frío o una pecera. En este sentido, tu poema es complejo pero no tanto tu caligrama (el dibujo).

Es una lástima no haber podido leer el caligrama a tu hermana.

Dos errores ortográficos.

Insisto en que tu poema está bien logrado, muy bien logrado; pero no tanto el caligrama. ¡guá sigas escribiendo.

Imagen 6. Retroalimentación "Con fuerza y vigor, recorre los mares...".

tu eres mi querida television
 que siempre me das muchos diversión
 de pie o sentado en el sillón
 cuando me cantas una canción
 o me iluminas con tu programación
 te agradezco tanto querida television
 siempre
 estarás en mi corazón

Imagen 7. "Tú eres mi querida televisión".

Comentarios

Usas tres figuras retóricas: personificaciones, metáfora e hipérbola.

Debes mejorar la presentación de tus trabajos, tu caligrama está muy borroso.

Revisa la ortografía actual.

El caligrama es sencillo, pudiste "escribir" la antena, usar más colores. De todas formas, tus versos están muy bien, el que más me gustó es "o me iluminas con tu programación". Este verso puede entenderse de muchas maneras: la TV de verdad irradia luz, al hablante lo hace feliz o le da ideas...

Imagen 8. Retroalimentación "Tú eres mi querida televisión".

Propuesta de mejora

El artículo escrito -hasta el término de este apartado- es un intento de plasmar los procesos de razonamiento y acción pedagógicos, una forma de entender la enseñanza como un conjunto coherente de fases sucesivas que “se inicia con un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento, culmina con la acción de impartir, sonsacar, hacer participar, o seducir, y luego es objeto de mayores reflexiones hasta que el proceso puede reiniciarse” (Shulman, 2001, p. 182). La estructura de este texto respetó en sus apartados las etapas descritas por Lee Shulman; se secuenció una forma de razonar; de las acciones, se incluyó el registro de sus propósitos, observaciones parciales y resultados; corresponde, por tanto, el cierre y ampliación de las reflexiones –pretendidamente *mayores*– esbozadas en el apartado anterior. Cierre y ampliación que, como está escrito, deben encaminarse a futuras intervenciones pedagógicas.

El diseño didáctico, la planificación de la unidad, contenía dos deficiencias: no se integró el Eje de escritura ni la evaluación formativa con la preponderancia que exigía el modelo de aprendizaje mediado y el enfoque constructivista de aprendizaje. Los estudiantes debieron contar con instancias, el tiempo suficiente, para escribir análisis e interpretaciones de poemas; escritura que, además, debía organizarse en etapas guiadas por el docente. La producción escrita de interpretaciones, comentarios sobre poemas, en definitiva, debió articularse desde un Objetivo de Aprendizaje.³ Así, los estudiantes poseerían una retroalimentación específica para el registro escrito, carencia que influyó –como ya se explicó– en el nivel de logro de sus respuestas escritas.

La relación estrecha entre la evaluación formativa y la zona de desarrollo próximo fue desarrollada con claridad por Shepard (2006), sin embargo, el diseño de la implementación y, más aún, la acción de impartirla estuvo dominada por el nivel de desempeño que pudiesen lograr los estudiantes en la evaluación sumativa, lo que se acentuó en las clases previas a la última sesión. Sean cuales fueren las causas –conscientes e inconscientes– de este lugar secundario de la evaluación formativa, una manera de asegurar su lugar se vincula a la propuesta anterior: la exigencia de que los estudiantes entreguen al docente, por escrito, una interpretación de uno o más poemas. La evaluación formativa, de este modo, no se materializaría solo por medio de la oralidad, el canal que predominó absolutamente durante la implementación para retroalimentar los desempeños de los estudiantes.

Las observaciones de la docente guía y tutora sobre los aspectos más deficientes de la implementación didáctica mejorarán en la medida que el docente en formación se acerque a aquello que Arancibia, Herrera y Strasser denominan profesor efectivo (2012). La comprensión de que la efectividad docente puede leerse como un repertorio de características y acciones que no determinan la adopción de una identidad o estilo de aprendizaje determinados es el primer paso.

La diferenciación que las autoras establecen entre factores directos e indirectos del docente que influyen en el aprendizaje contribuye a esclarecer rasgos que el docente en formación debe reforzar. Dentro de los factores indirectos, no fueron considerados como influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje los rasgos personales, el docente no discutió antes ni durante la implementación cómo podía afectar el aprendizaje su personalidad. Sin duda, esto fue un error pues su personalidad generó conflictos con la docente guía y condiciona su indiferencia frente a distintos aspectos normativos de la institución en que se realizó la implementación.

Como quedó demostrado en su práctica profesional, esta indiferencia afecta negativamente, en el corto, mediano o largo plazo, la percepción que otros integrantes de la comunidad educativa tienen del profesor principiante. Por lo tanto, no es superfluo reflexionar sobre el compromiso profesional del

³ El eje de Oralidad está integrado en la planificación de un modo indirecto, pero considerado suficiente, en los Objetivos de Aprendizaje Transversales. Véase el primero de los anexos incluidos luego de las Referencias bibliográficas.

docente, el que implica indispensablemente el deseo de formar parte de un establecimiento educacional y, en consecuencia, aceptar su cultura y normativa institucional.

Creación de un ambiente propicio para el desarrollo de la clase, aplicación de las normas de convivencia y el uso del tiempo son los factores directos de los que el docente debe hacerse cargo (Arancibia, Herrera y Strasser, 2012). Nuevamente, una disposición negativa hacia aquellos, erróneamente calificados, aspectos “administrativos” de la enseñanza, influyó en la aceptación y control de estos aspectos durante la implementación. El docente en formación debe construir un liderazgo académico que le permita conjugar de forma equilibrada los rasgos de su personalidad que son positivos para el aprendizaje de los estudiantes con aquellos factores cuyo refuerzo se acepta que no puede aplazarse más; en otras palabras, el docente debe desarrollar su capacidad “para dirigirse en forma adecuada al interior de la sala de clases” (Arancibia, Herrera y Strasser, p. 250) en consideración, específicamente, de asegurar la continuidad de las sesiones y optimizar el uso del tiempo por medio de actividades que involucren a los estudiantes.

En los párrafos inmediatamente anteriores, se expuso, de acuerdo al modelo de Shulman (2001), nuevas formas de comprender la enseñanza y la propia identidad del docente en formación, esto es, el tránsito desde una indiferencia, subestimación o rechazo de factores del ejercicio docente hacia su valoración. A continuación, se expondrá una propuesta que recoge y potenciaría intereses y habilidades del docente en formación; y que en cierto modo subordina a las ya presentadas, pues se entiende que permitirían la implementación de lo nuevo.

La revisión del artículo “Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación” (Wells y Mejía, 2005) facilitó la identificación de formas de interacción en la sala de clases, estrategias de mediación y enseñanza, que el docente guía utilizaba en virtud de sus propósitos pedagógicos y no como parte de una estrategia articulada de enseñanza. El discurso que el docente promueve en la sala de clases es dialógico pues propicia intervenciones de los estudiantes con una demanda cognitiva alta y su evaluación de estas intervenciones es también alta en repetidas ocasiones. Además, este considera la participación de los estudiantes en la construcción de un discurso y no como medios para confirmar un discurso preestablecido. Estas nuevas consideraciones son parte del aprendizaje por medio de la discusión, propuesta que permite la sistematización de intereses, inquietudes e intuiciones del docente guía; y reordenaría todo el proceso de razonamiento y acción pedagógicos, ya que el modelo de aprendizaje por medio de la discusión sería una forma concreta de plasmar el modelo discursivo dialógico y el modelo de aprendizaje mediado.

Conclusión

La formación docente es un proceso largo que involucra diversos actores, dimensiones y estadios, desde la perspectiva de Putnam y Borko, explicada por Johnson (2010), dicho proceso debiese caracterizarse por: “una orientación vinculada a la construcción paulatina de la identidad docente, la adquisición de una base de conocimientos y habilidades necesarias para ejercer la docencia; y, el carácter situado, colaborativo y mediado de este proceso” (p. 7). Las conclusiones que se expondrán a continuación versan sobre las tres características ya citadas.

¿Quién soy como docente?, ¿para qué enseño? Estas dos preguntas están al centro del ejercicio docente, ya que no debe perderse de vista que la docencia es una profesión que se funda en una experiencia de socialización duradera con un grupo amplio de estudiantes y todos aquellos que integren una comunidad educativa. Adoptar, asumir o impostar –incluso– una identidad docente es complejo no solo como ejercicio autorreferente, sino que especialmente porque subyace a la conformación de una identidad la identificación de una serie de concepciones previas sobre la docencia, los estudiantes y la educación que cada profesor en formación debe reconocer, cuestionar y luego modificar en función de convicciones conscientes.

Las oportunidades formativas, sea en clases o en prácticas profesionales, contribuyen de manera imprescindible a la modificación de las teorías personales y, al mismo tiempo, exigen la adquisición y ejercicio de un conjunto amplio de conocimientos y estrategias docentes. El escenario privilegiado para experimentar la transición desde el papel –que se lee o escribe– hacia la acción es, obviamente, el aula. Es este momento de socialización profesional “un espacio preferente de descubrimiento de las carencias de su formación pedagógica y de la mirada distinta adquirida en la misma [de parte del docente principiante]” (Johnson, 2010, p. 13). En este punto las posibilidades se abren, la experiencia de colaboración o directamente ayuda recibida de profesores experimentados parece ser fundamental; porque si en la socialización profesional se descubren carencias son los profesores experimentados quienes con mayor facilidad y sencillez pueden contribuir a que estas dejen de ser tales.

La práctica profesional también puede ser un espacio en que se vivencie un “choque con la realidad” (Johnson, 2010, p. 13). De acuerdo a lo experimentado en el propio proceso de formación profesional y adoptando la primera persona, porque de seguir a Johnson se entiende que este proceso es biográfico y narrativo o, podría decirse, autobiográfico, considero que este choque es interesante para poner a prueba convicciones sobre la docencia y enfrentarlas a prácticas divergentes, opuestas. Y en este enfrentamiento, es difícil establecer podios y vencedores; siempre están los resultados, las notas, el juicio de los estudiantes, el juicio de directivos, de apoderados y las escasas posibilidades de establecer un diálogo entre profesionales, pues priman visiones técnicas sobre la docencia o, peor, se exige del docente la obediencia de empleado de variados patrones. Por suerte, mi experiencia se nutrió de la paciencia y generosidad de dos profesores guías que me brindaron la posibilidad de mejorar desempeños, conocer nuevas formas de enseñar contenidos, además de todo aquello que podría calificarse como “consejos de supervivencia”.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. En *Revista de Educación*, (número extraordinario), pp. 63-93.
- Álvarez, G. y Ramírez P. (2013). Ex alcaldesa Carmen Romo entregó a la "Cuca" uno de los terrenos más caros de Quilicura a mitad del valor comercial. Recuperado de: <http://ciperchile.cl/2013/05/30/ex-alcaldesa-carmen-romo-entrego-a-la-%E2%80%9Ccuca%E2%80%9D-uno-de-los-terrenos-mas-caros-de-quilicura-a-mitad-del-valor-comercial/>
- Álvarez, T. (1998). Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la lengua. En *Didáctica*, (10), pp. 179-88.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). Informe de Resultados 2014. Otros indicadores de Calidad Educativa: Desarrollo personal y social.
- . (2015). Informe Resultados de Aprendizaje Docentes y Directivos. 8° Educación Básica.
- . (2015). Informe Resultados de Aprendizaje Padres y Apoderados. 8° Educación Básica.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser K. (2012). Temas relevantes en Psicología Educacional. El profesor. En *Manual de Psicología Educacional* (pp. 245-287). Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Argüelles, M., Vargas, N. y Watson, G. (2011). *TEAS Lenguaje 8*. Santiago: Santillana.
- Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). *Marco para la Buena enseñanza*. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de: www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (9), pp. 21-31
- . (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. En *Revista latinoamericana de lectura*, (4), pp. 2-19.
- Elder, L. y Richard, P. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Recuperado de: www.criticalthinking.org
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grundy, S. (1999). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Johson, D. (2010). Identidad y formación docente de los profesores principiantes. Un enfoque biográfico-narrativo. Recuperado de: http://www.uchile.cl/documentos/ponencia-de-daniel-johnson-identidad-y-formacion-docente-de-los-profesores-principiantes-un-enfoque-biografico-narrativo_65895_0.pdf
- Manterola, M. (2003). *Psicología Educativa: Conexiones con la Sala de Clases*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Ministerio de Educación. (2009a). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación*. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/tescolares/doc/201203011310120.5Lenguaje_03_06_09.pdf
- . (2009b). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Recuperado de: https://curriculumenlinea.mineduc.cl%2Fdescargar.php%3Fid_doc%3D201210011205280&usg=AFQjCN EFR5IssmdIckhaU9mNFKaopGCHaQ
- . (2014). *Programa de Estudio Lengua y Literatura 8° Básico*. Recuperado de: https://curriculumenlinea.mineduc.cl%2Fdescargar.php%3Fid_doc%3D201403121757260&usg=AFQjCNGVPe FuCGGUi6e3DTRtip3XWAJong&bvm=bv.108194040,d.Y2I
- Mostacero, R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832006000200004&script=sci_arttext
- Núñez Prieto, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf

- Pizarnik, A. (2005). *Poesía completa*. Barcelona: Lumen.
- Sáez Vásquez, M. (2015). *Cuenta Pública año 2014. Colegio S.*
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Graó.
- Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/230/229>
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Shulman, Lee. (2001). Conocimiento y enseñanza. En *Revista de Estudios Públicos*, (83), pp. 163-196.
- Stone, M. (1999). ¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión? En *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2006). Nuevos tiempos y nuevos docentes. En *Actas del Cuarto Congreso Nacional de Educación*, Tomo 2 (pp. 57-82), México.
- Wells, G. y Mejía, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. Recuperado de:
http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/26_hacia_el_dialogo_en_el_salon_de_clases_ensenanza_y_aprendizaje_por_medio.pdf
- Zapata, M. (2009). *¿Cómo desarrollar el potencial de aprendizaje?* Buenos Aires: Dunken.

Anexos

Matriz secuencia didáctica

Unidad: Género lírico
Objetivos de Aprendizaje Transversales Analizar, interpretar y organizar información con la finalidad de establecer relaciones y comprender procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad, multicausalidad y carácter sistémico. Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.
Actitudes Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros. Interesarse por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando la lectura y el diálogo para el enriquecimiento personal y para la construcción de buenas relaciones con los demás.
Aprendizajes esperados Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: <ul style="list-style-type: none">• cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes• el significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema• el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema
Indicadores de evaluación Manifiestan su opinión con respecto a diferentes aspectos de los textos y el mundo que los rodea, y las fundamentan. Comentan las interpretaciones hechas por sus compañeros sobre los textos leídos sin descalificarlas. Hacen preguntas y comentarios, por motivación propia, para profundizar en un tema. Comentan aspectos de los textos leídos que los han hecho reflexionar sobre algún ámbito de sus vidas o de la relación que tienen con otros. Explican en sus palabras el poema leído, incluyendo los temas que aborda. Explican qué elementos ayudan a recrear un estado de ánimo o identifican versos del poema que lo hacen. Explican a qué alude, en términos denotativos y connotativos, un determinado verso. Describen el efecto que les produce algún verso en el cual se incorpora el uso de lenguaje figurado. Señalan, si los hay, qué elementos sonoros contribuyen al sentido del poema o a crear un ambiente determinado. Describen elementos que tiene en común el poema leído con otra lectura abordada durante el año. Describen temas en común presentes en dos textos.

Secuencia didáctica unidad “Estas palabras quieren ser...”

