

Universidad de Costa Rica
Facultad de Letras
Escuela de Filología, Lingüística y Literatura
Facultad de Educación
Escuela de Formación Docente

Licenciatura en la Enseñanza del Castellano y la Literatura

**Desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el
estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica**

Estudiante:

Artavia Ocampo, María José A80697

Ciclo Lectivo, 2016
San José, Costa Rica

Índice de contenido

Tribunal Examinador.....	4
Dedicatorias.....	5
Agradecimiento.....	5
Resumen.....	6
Capítulo I.....	7
Introducción.....	7
1.1. Justificación.....	7
1.2. Antecedentes.....	10
1.2.1. Propuestas metodológicas para la enseñanza de textos literarios.....	10
1.2.2. La comprensión lectora de textos literarios.....	12
1.2.3. La enseñanza de textos literarios poéticos.....	16
1.3. Problema de investigación.....	20
1.4. Preguntas de investigación.....	21
1.4.1. Pregunta generadora.....	22
1.4.2. Preguntas de segundo orden.....	22
1.5. Aportes potenciales del estudio.....	22
Capítulo II.....	24
Marco teórico-referencial.....	24
2.1. Relación entre literatura, género literario y poesía.....	24
2.1.1. Hacia una aproximación de la literatura.....	24
2.1.2. Los géneros literarios ¿Entidades cerradas e inamovibles?.....	26
2.1.3. Poesía: pluralidad de sentidos.....	27
2.2. La comprensión lectora de textos literarios: Una mirada desde el enfoque comunicativo y el desarrollo de competencias literarias.....	29
2.2.1. El enfoque comunicativo para la enseñanza de la literatura.....	29
2.2.2. Promoción de competencias literarias.....	30
2.2.3. La comprensión lectora de textos: un propósito de la competencia literaria.....	32
2.3. Mediación pedagógica y su vinculación con el contexto educativo de aprendizaje.....	35
2.3.1. Mediación pedagógica para el abordaje de la poesía en el aula.....	35
2.3.2. Influencia del contexto educativo de aprendizaje en la mediación pedagógica.....	40

Capítulo III.....	44
Marco metodológico	44
3.1. Fundamentos de la investigación	44
3.2. Investigación cualitativa.....	47
3.3. Método fenomenológico	48
3.4. Lugar de la Investigación Dirigida: Liceo de Costa Rica.....	49
3.5. Elección de participantes.....	51
3.6. Textos literarios usados para el análisis de la información	52
3.7. Técnicas para la recolección de la información	53
3.8. Guías para la recolección de la información	57
3.9. El diario de campo como recurso	58
3.10. La triangulación de técnicas.....	59
3.11. Procedimiento para el análisis de los hallazgos	60
Capítulo IV.....	61
Análisis de la información.....	61
4.1. Observaciones no participantes en las aulas de los docentes A y B.....	61
4.1.1. Análisis cualitativo de la observación realizada en el aula del docente A	68
4.1.2. Análisis cualitativo de la observación realizada en el aula del docente B	89
4.2. Grupos de discusión con el estudiantado	98
4.2.1. Análisis cualitativo del primer grupo de discusión con el estudiantado.....	98
4.2.2. Análisis cualitativo del segundo grupo de discusión con el estudiantado.....	106
4.3. Entrevistas dialógicas con los docentes A y B	113
4.3.1. Análisis cualitativo de la entrevista dialógica con el docente A	114
4.3.2. Análisis cualitativo de la entrevista dialógica con el docente B.....	123
Capítulo V	131
Conclusiones, recomendaciones y limitaciones	131
5.1. Conclusiones	131
5.2. Recomendaciones.....	137
5.3. Limitaciones	141
Capítulo VI.....	142
Referencias bibliográficas	142
Anexos.....	147

Índice de tablas

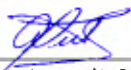
Tabla 1 <i>Conductas utilizadas por el docente en la cultura organizativa de integración y en la cultura organizativa individualista</i>	37
Tabla 2 <i>Características de la organización espacial activa y la organización espacial tradicional</i>	42
Tabla 3 <i>Programación de la observación no participante en el aula del docente A</i>	62
Tabla 4 <i>Programación de la observación no participante en el aula del docente B</i>	86

Tribunal Examinador

M.Sc. Carmen Liddy Fallas Jiménez
Directora de la Escuela de Formación Docente



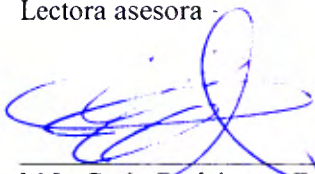
M.L. Ivonne Robles Mohs
Directora de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura



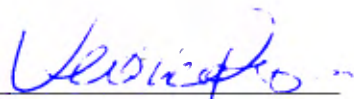
Dr. Álvaro Artavia Medrano
Director de la Investigación Dirigida



Licda. Isabel Gallardo Álvarez
Lectora asesora



M.L. Carla Rodríguez Corrales
Lectora asesora



Dra. Verónica Ríos Quesada
Miembro delegado de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura

Dedicatorias

A Dios, la Virgen María y mis padres, Annia Lorena Ocampo Villalobos y Rafael Ángel Artavia Badilla, por otorgarme el gran don de la vida.

A mi novio, compañero y amigo, Óscar Antonio Duarte Cortés, por escucharme y apoyarme en este caminar.

Agradecimiento

Expreso mi más sincero agradecimiento a la ML. Carla Rodríguez Corrales, a la Licda. Isabel Gallardo Álvarez y al Dr. Álvaro Artavia Medrano; profesores de la Universidad de Costa Rica, quienes con su ayuda como asesores de la presente Investigación Dirigida me orientaron para alcanzar esta meta. Al personal administrativo, cuerpo docente del Departamento de Español y grupo estudiantil de noveno año del Liceo de Costa Rica por la colaboración prestada, así como las muestras de agrado e interés por el objeto de estudio ¡Que Dios los bendiga y prospere, hoy y siempre!

Resumen

La Investigación Dirigida *Desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica*, realiza un análisis cualitativo y fenomenológico de los aspectos metodológicos y contextuales que influyen para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica. Lo anterior, con el fin de comprender, explicar e interpretar el fenómeno en estudio, a partir de la interioridad y vivencia de los sujetos participantes.

Para tal propósito, el presente trabajo contempla, por una parte, la mediación pedagógica utilizada por los educadores de Español para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos. Por otro parte, demuestra cómo influyen las condiciones ambientales, físicas, temporales y el clima escolar del contexto educativo, en esta acción pedagógica; ya sea para propiciar u obstaculizar la consecución de este objetivo.

A partir de la investigación se pudo comprobar que, un profesor comprometido con su labor profesional es capaz de transmitir al grupo estudiantil un cúmulo de experiencias y saberes necesarios para fomentar la imaginación, el placer y el interés por el género poético. De modo particular, al incorporar estrategias de enseñanza de la poesía, tales como la relación de los poemas con la realidad actual y el entorno del estudiante, la discusión de ideas u opiniones y la recreación de lo aprendido.

Asimismo, se determinó la importancia de tomar en cuenta ciertos elementos del contexto educativo de aprendizaje. Dentro de las consideraciones se destacan: la adecuada ventilación e iluminación de los recintos, la continuidad temporal de los procesos de aprendizaje y el clima escolar favorable para el aprendizaje del estudiantado.

Palabras claves: mediación pedagógica, contexto educativo de aprendizaje, comprensión lectora, textos literarios poéticos, estudiantado, Liceo de Costa Rica.

Capítulo I

Introducción

Esta sección menciona ciertos aspectos iniciales del presente trabajo investigativo. Primero, se presenta la justificación, seguida de los antecedentes; de estos últimos, se hace referencia puntual a tres temáticas principales: propuestas metodológicas para la enseñanza de textos literarios, la comprensión lectora de textos literarios poéticos y la enseñanza de textos literarios poéticos. Posteriormente, se enuncia el problema, además, las preguntas de investigación, en particular, una generadora y dos de segundo orden. Para finalizar, se incluyen los aportes potenciales del estudio.

1.1. Justificación

Prado (2004), afirma que la literatura es un área instrumental de primer orden para la adquisición de nuevos conocimientos. Para Lomas (1999), uno de los objetivos generales de la educación secundaria obligatoria debe ser contribuir a la adquisición y al desarrollo de las capacidades de comprensión de mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad. Por tanto, esta investigación pone énfasis en la comprensión lectora de textos literarios de naturaleza lírica.

Según Ortega (1999), el género poético plantea preguntas, inquieta y despierta la curiosidad y el deseo. Asimismo, emplea un lenguaje figurativo estéticamente trabajado y lleno de símbolos para transmitir emociones o sentimientos, comunica vivencias humanas personales, de los otros y del tiempo; inclusive, no surge de una comprensión intelectual de la realidad, sino del sentimiento de estar implicado en ella.

Sin embargo, según varios estudios relacionados con la enseñanza de la poesía en secundaria, Barrientos (1999), Ramírez (2006), Gallardo (2010) y Fonseca (2011), este género literario resulta poco comprensible para el estudiantado. El educador, lejos de propiciar el diálogo y promover las cualidades que de la poesía emanan, aplica un carácter unidireccional de enseñanza que, lo obliga a concebir una sola realidad, limitándole la

posibilidad de establecer inferencias, criticidad y nuevos saberes a partir de lo leído (Ramírez, 2006).

De acuerdo con lo estipulado en los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009), el género poético debe retar al lector a descodificar los mensajes implícitos, a partir de la lectura y la interpretación, con el fin de desarrollar su capacidad de comprensión lectora. Pero, contrario a ello, “El trabajo del profesor, aplicado a la poesía, ha estado orientado generalmente a reconstruir, a contextualizar, a mostrar cómo se entendía la obra literaria en un tiempo remoto” (Ortega, 1999, p. 55). Por lo tanto, el estudio del texto se efectúa a partir de su forma con el propósito de que el estudiantado responda pruebas, cuestionarios y tareas que este le asigna (Gallardo, 2008).

A raíz de lo expuesto previamente, queda claro que tanto el educador como el educando forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus actuaciones no son ajenas al contexto educativo de aprendizaje (Domènech y Viñas, 1997). Así como tampoco se efectúa, de manera aislada, la mediación pedagógica hecha por el docente para propiciar o limitar la comprensión lectora de textos literarios (Whithaker, 1998). De ahí que, dicho trabajo determina, por un lado, cuál es la mediación pedagógica utilizada por los educadores de Español de noveno año del Liceo de Costa Rica para desarrollar la comprensión lectora de de textos literarios poéticos en el grupo estudiantil; por otro lado, cuáles factores del contexto educativo de aprendizaje intervienen en este fin.

Lo anterior, en aras de darle a conocer a los profesores de Español, ciertas estrategias de enseñanza de la poesía así como los elementos contextuales influyentes; y con ello, evite prácticas nulas de sentido y utilidad para el estudiantado. Esta afirmación se sustenta en lo dicho por Prado (2004): el docente requiere formación continua y acorde al contexto educativo de aprendizaje porque no solo es una persona con conocimientos, sino con actitudes innovadoras y creativas, quien puede “convertir el entorno en un escenario vivo, atractivo y motivador mediante el diálogo y la interacción entre los miembros que la integran” (p. 22).

Dos son los aspectos que intervienen en la elección de este objeto de estudio. Primero, el disgusto y la dificultad de ciertos docentes por la enseñanza de este género literario (Gallardo, 2010); segundo, la prioridad puesta por el educador, en la memorización de categorías de análisis incompresibles para el educando (Ramírez, 2006). Ambos limitan, al estudiante, la comprensión de poemas. A propósito, de acuerdo con las observaciones hechas por Ramírez (2007):

La clase de español se limita a escuchar y leer el análisis literario de la profesora y el que está en el libro de texto; se les pide a los estudiantes repetir los contenidos sin posibilidades para desarrollar su habilidad para la interpretación, libertad de opinión con respecto al medio, capacidad para formular, probar y valorar hipótesis (p. 101).

Igualmente, este trabajo hará un aporte a los docentes de Español desde dos vías. En primera instancia, profundiza en dos aspectos que influyen durante el desarrollo de la comprensión lectora en el estudiantado, como lo son la mediación pedagógica hecha por el educador y el contexto educativo de aprendizaje. En segunda instancia, brinda estrategias metodológicas vigentes para promover en el educando, tanto el interés como la participación por los contenidos poéticos.

Con la presente investigación se desea no solo enriquecer el ejercicio profesional, para el cual cada docente debe estar preparado teórica y prácticamente; sino también, beneficiar al educando. A este último es, en primera instancia, a quien demanda contribuirse en su formación, con el objeto de que como jóvenes poseedores de conocimientos amplios; igualmente, capaces de relacionar lo leído con sus vivencias y otorgarle un sentido a lo que lee (Colomer y Camps, 2000), puedan enfrentarse a las demandas de la sociedad actual.

1.2. Antecedentes

Este apartado incluye algunos estudios previos relacionados con el objeto de esta investigación, a fin de conocer cómo se ha abordado el género lírico en las aulas y cuáles recomendaciones didácticas han sido emitidas para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en la población estudiantil adolescente. La información se organiza de acuerdo con tres núcleos temáticos: primero, propuestas metodológicas para la enseñanza de textos literarios; segundo, la comprensión lectora de textos literarios y tercero, la enseñanza de textos literarios poéticos.

1.2.1. Propuestas metodológicas para la enseñanza de textos literarios

Seguidamente, se describen los trabajos finales de graduación elaborados en Costa Rica por Méndez (2005) y Fonseca (2011). En estos se diseñan propuestas metodológicas para el abordaje de textos literarios. El primero, consiste en incentivar el pensamiento crítico mediante técnicas de expresión oral, a partir de la lectura de un cuento; el segundo, en promover mediante textos literarios poéticos el gusto, las habilidades comunicativas y la creatividad con el uso de actividades artísticas.

En el 2005, Méndez elabora una propuesta metodológica para acercar al estudiantado de séptimo nivel al texto narrativo *La compuerta número doce* de Baldomero Lillo (1904). Lo anterior, a través de la implementación de técnicas de enseñanza, por ejemplo, del vídeo-foro y la dramatización. Para lograr este fin, incentivó el pensamiento crítico, desarrolló el aprendizaje significativo, consideró la expresión de puntos de vista espontáneos y libres sin salirse del sentido textual; asimismo, incluyó las emociones y la creatividad del grupo estudiantil.

Uno de los aspectos a los cuales la investigadora pone énfasis equivale a los contenidos de los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009). De acuerdo con su criterio, estos requieren impartirse de tal manera que, conduzcan al educando a ir más allá de la memorización a corto plazo, pues considera a este como un ser activo y crítico, capaz

de efectuar análisis relacionados con su realidad, interés y visión de mundo. Por eso, puntualiza en lo siguiente:

No se debe olvidar que la literatura es un espacio en el cual se debe permitir al estudiante y al docente la libre interpretación. Un texto literario no es un material acabado, su valor depende del aporte que el lector realice, de su capacidad de analizar, de involucrarse directamente en él. Es por tal motivo que la enseñanza de la literatura debe orientarse a la formación de estudiantes con pensamiento crítico, capaces de enfrentarse a los textos por sí mismos, de relacionar las situaciones vividas en un libro con su cotidianidad (Méndez, 2005, p. 1).

En conclusión, la propuesta de Méndez se centra en fomentar el pensamiento crítico durante el proceso de lectura. La investigadora comprueba que, con base en actividades enfocadas en la libre opinión de ideas, emociones y puntos de vista, el estudiante usa la capacidad de análisis y la criticidad para interpretar un texto literario; en consecuencia, logra un grado de conocimiento significativo del aprendizaje.

En Propuesta metodológica para mejorar la comprensión lectora de textos poéticos en los estudiantes de octavo nivel del Colegio El Rosario, Fonseca (2011) selecciona los poemas “Adolescencia Vaga voz”, “Vuelo Supremo”, “Vencidos” y “Poema XX” con el objetivo de desarrollar el gusto, las habilidades comunicativas y la creatividad del grupo estudiantil mediante el uso de actividades artísticas, tales como la escritura, la dramatización y la pintura.

Respecto a lo anterior, según la investigadora “con la puesta en práctica de diversos trabajos se le brinda al alumno la posibilidad de sentirse identificados (...) El uso de los diferentes recursos tales como: canciones, dramatizaciones, carteles y videos permiten que el estudiante mantenga el interés en la temática” (Fonseca, 2011, pp. 110-111), y se adentre en la plurisignificatividad de los textos estudiados. Asimismo, permite mejorar no solo la comprensión lectora de textos poéticos, sino también desarrollar con estos últimos, un aprendizaje significativo.

Para concluir, enfatiza en la tarea del profesor. Considera a este como el responsable de realizar funciones didácticas dirigidas a involucrar al estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo; para ello, propone ciertas orientaciones. En primer lugar, guiar al educando hacia la utilización de recursos, las cuales le permitan explotar sus habilidades, gustos y necesidades, a través de actividades participativas; en segundo lugar, construir aprendizajes significativos con base en la creación de espacios de comunicación que promuevan la comprensión, interpretación y elaboración de poemas.

Fonseca (2011) insiste en la importancia de aplicar recursos y actividades de mediación que incorporen el área artística. Estos acercan al estudiantado a comprender y apreciar la poesía. Para esta investigadora, la pintura, la dramatización y la escritura equivalen a recursos; con los cuales el educando desarrolla sus habilidades, así como su creatividad para profundizar en las interpretaciones de los textos literarios poéticos.

En dicho espacio se expusieron dos investigaciones. Estas se centran en el diseño, aplicación y evaluación de propuestas metodológicas para incentivar el pensamiento crítico o mejorar la comprensión lectora mediante el uso de textos literarios. Las mismas son necesarias para el presente estudio, en tanto proponen estrategias de mediación innovadoras, con el propósito de que el profesorado acerque al grupo estudiantil a los textos literarios; a través de la promoción de espacios gratos, participativos y pragmáticos, los cuales desarrollan el aprendizaje significativo de los conocimientos.

1.2.2. La comprensión lectora de textos literarios

A continuación, se presentan artículos académicos y libros sobre la temática de la comprensión lectora de textos literarios. Para ello, se incluyen los aportes de Cairney (1999), Lomas (1999), Colomer y Camps (2000) y Méndez (2006), los cuales giran en torno a estrategias de comprensión lectora, en aras de estimular y conducir al educando hacia la construcción y la adjudicación de los significados del texto literario.

Inicialmente, Lomas (1999), en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, menciona tres componentes fundamentales

del texto literario: el texto, el lector y el contexto de la lectura. El texto se organiza mediante una forma específica, un mensaje, un contenido y una intención particular del autor; el lector se concibe como un ser participativo, quien incorpora conocimientos amplios sobre el mundo exterior para entender el texto; finalmente, el contexto comprende tanto las condiciones de la lectura fijadas por el lector (intenciones e intereses) como las derivadas de su entorno social.

Dentro de estos tres elementos anteriores, Colomer y Camps (2000) en *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, enfatiza en la relación dialéctica entre el texto y el lector. De acuerdo con las autoras, el lector participa como sujeto activo, poseedor de múltiples y variados conocimientos. Igualmente, con el propósito de reconstruir los significados textuales; utiliza la información de este, la relaciona e interpreta, según sus propios esquemas conceptuales, los conocimientos del mundo y sus propias vivencias.

No obstante, para que dichos elementos funcionen articuladamente en el proceso de comprensión lectora, Cairney (1999) y otros autores, tales como Colomer y Camps (2000), Lineros (2007), Gallardo (2010) y Fonseca (2011), consideran al docente, responsable de llevar a cabo algunas labores. Dentro de estas, mencionan: escuchar al educando cuando intercambia conocimientos sobre él mismo y su mundo, sus intuiciones, éxitos, problemas, penas y alegrías experimentadas al leer. Del mismo modo, apoyarlo y estimularlo en el proceso de lectura, porque de esta manera se potencializa el aprendizaje y enriquece su pensamiento.

Además, en aras de comprender un texto, también, el educador debe tomar en cuenta ciertas recomendaciones. Por un lado, la lectura significativa y secuenciada de los textos, la cual se logra por medio del vínculo entre los saberes anteriores y los brindados para producir un nuevo conocimiento que sea retenido y conservado. Por otro lado, la selección de los textos, a partir de una coherencia semántica y una estructura organizada que favorezca la comprensión textual (Lomas, 1999; Colomer y Camps, 2000).

Aunado a la tarea docente, Cairney (1999), en *Enseñanza de la comprensión lectora*, hace referencia a las teorías interactivas y las teorías transaccionales durante el proceso de lectura. Las primeras, otorgan relevancia al papel de lector y, por tanto, al uso de sus conocimientos previos para interactuar y construir los significados textuales; para lo cual, resulta imprescindible la figura del docente. Las segundas, consideran que los significados se crean cuando el lector y el escritor se encuentran con el texto y el primero construye otras interpretaciones del texto escrito.

En particular, Cairney (1999), Lomas (1999) y Colomer y Camps (2000), profundizan acerca del significado del término “comprender”. El lector alcanza este fin cuando es capaz de elaborar, a partir de elementos formales del texto tales como palabras, versos, estrofas, entre otros más, representaciones mentales del contenido; incluso, emplear sus conocimientos previos, habilidades lingüísticas, expectativas e intereses para la identificación y reconstrucción de los significados acordes con los sentidos textuales.

Aunado a ello, para elaborar significados textuales globales, el lector construye inferencias. Estas últimas, corresponden a la creación y verificación de hipótesis, a partir de la información no explícita en el texto. Asimismo, deduce las relaciones entre las frases y otras informaciones implícitas, interpreta los significados de forma integral, e inclusive, puede explicarlo con sus propias ideas (Colomer y Camps, 2000).

Por consiguiente, los significados textuales los adjudica el lector cuando razona e infiere, es decir, capta significados no explicitados en el texto, los cuales pueden deducirse a partir de las “informaciones que se presumen, conocimientos compartidos entre emisor y receptor, relaciones implícitas (temporales, de causa y efecto, etc.)” (Colomer y Camps, 2000, p. 35).

De igual forma, las preguntas son herramientas necesarias para facilitar la construcción de los significados textuales. Con ellas el lector elabora las interpretaciones y reflexiona sobre sus propias respuestas a un texto “En otras palabras, cuando buscamos las reacciones de otros a nuestros significados y reflexionamos, por nuestra parte sobre sus

interpretaciones, revisamos y reconfiguramos nuestro propio texto personal” (Cairney, 1999, p. 59).

La utilización de preguntas ayuda a estimular el pensamiento del educando, la generación o creación de oportunidades para que por un lado, manifieste sus puntos de vista personales y por otro lado, comparta sus apreciaciones en situaciones de grupo. Por tanto, la comprensión del texto se amplía porque el estudiantado pone en común perspectivas y conocimientos que son consecuencia de lo leído, es decir, expone las semejanzas y las diferencias de interpretación respecto a los significados textuales (Cairney, 1999).

Para finalizar, Méndez (2006), propone para la enseñanza de textos literarios en el aula un abordaje psicopedagógico. Este consiste en promover estrategias para la comprensión lectora. Para tal fin, recalca dos criterios curriculares: el proceso de aprendizaje centrado en el educando y los procesos cognitivos que se activan al entrar en contacto con la literatura.

Aunado a estos dos principios didácticos anteriores, aclara: “Si se pretende que la enseñanza de la literatura apele directamente a los estudiantes, es necesario promover los procesos de formación y transformación personal que el contacto con el texto literario podría estar generando en ellos” (Méndez, 2006, p. 152). Por tal razón, para interpretar el texto recomienda al educador, considerar tanto los razonamientos de los educandos como la integración de categorías de análisis propuestas en los contenidos de los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009).

Esta autora, al igual que Cairney (1999), Lomas (1999) y Colomer y Camps (2000), enuncia un aspecto primordial durante el proceso de lectura en el estudiantado, la búsqueda de los sentidos o significaciones. Ella puntualiza en la experiencia previa del lector con los textos literarios y otros textos de la cultura, porque con base en esto último, interpreta los indicios textuales al participar de una labor totalizadora. En otras palabras, el educando no solo se encarga de descifrar el mensaje, sino de otorgarle significados a lo que lee.

Méndez (2006), considera necesario que el docente no solo enseñe el estudio de componentes estructurales del texto literario, sino también, oriente al educando hacia la construcción de los sentidos textuales. De igual forma, recomienda una participación protagónica y activa del estudiante, al interpretar y relacionar el texto con otros elementos de su entorno para extraer los significados; construir, modificar e integrar nuevos conocimientos en sus esquemas mentales.

A modo de cierre, en este punto se han tomado en cuenta algunos criterios en torno a la comprensión lectora de textos literarios. Estos, no solo ayudan entender el objeto de estudio de la presente investigación, sino también, propician la aproximación a este concepto. La comprensión lectora involucra una serie de acciones necesarias para determinar y reconstruir los significados textuales, por ende, implica una labor comprometida, activa, además, responsable; tanto del educador como del educando, con el texto literario dentro de un contexto de lectura.

1.2.3. La enseñanza de textos literarios poéticos

En esta apartado se incluyen y desarrollan las contribuciones hechas por Barrientos (1999), Lomas y Miret (1999), Lineros (2007) y Gallardo (2010). Las mismas giran en torno a principios didácticos y estrategias para el abordaje de la enseñanza de la poesía; además, se incluyen algunas propuestas de aplicación, con el fin de que el educando halle los sentidos textuales mediante la guía del docente.

Como punto de partida, de acuerdo con Lomas y Miret (1999), la educación poética debe enseñarle al educando a desarrollar la competencia literaria. Dicho término hace referencia a la capacidad de comprender distintos textos literarios dentro de un largo proceso en donde intervienen aspectos cognitivos, estéticos, lingüísticos, morales y culturales.

De igual manera, el estudio del género lírico pretende contribuir en dos ámbitos. Por un lado, a la educación estética de las personas mediante el aprecio por los usos creativos del lenguaje poético. Por otro lado, a la educación ética, ya que los textos líricos muestran

no solo artificios lingüísticos, sino también; estereotipos, ideologías, estilos de vida, maneras distintas de entender y construir el mundo como una manifestación dialógica entre el ser humano y su entorno (Lomas y Miret, 1999).

Cabe destacar que, la poesía como género literario posee varias características que propician su enseñanza, dentro las cuales se mencionan las siguientes. Emplea un lenguaje estéticamente elaborado para transmitir un sentido, es autoexpresiva, lo cual permite la transmisión de experiencias y sensaciones personales, así como el estudio de facetas semiológicas; es decir, de los signos denotativos y connotativos. Además, integra componentes sensoriales, afectivos y conceptuales (Barrientos, 1999; Lineros, 2007).

Asimismo, el lenguaje figurativo, propio de este género literario, reta al lector y le incita a replantearse sentimientos a partir de lo presentado en un poema, lo anterior porque apela a saberes culturales y sociales. También, le invita a transformar lo cotidiano en otra realidad, propicia la capacidad de enriquecer y mejorar su visión de mundo e, incluso, “entrar en realidades distintas de aquellas que le son habituales” (Gallardo, 2010, p. 5).

No basta con afirmar las cualidades inherentes al género literario poético. Para la enseñanza de los textos de esta naturaleza se requiere la presencia profesional de un docente. En esta línea, la tarea educativa radica en brindar al educando la ayuda necesaria para descubrir los sentidos del poema que ha leído; e igualmente, logre ajustarse cada vez más a la complejidad textual (Barrientos, 1999).

Aunado a lo anterior, Lomas y Miret (1999), citan recomendaciones para el docente. Estas tienen como fin, que el educando analice e interprete los significados del texto poético para construir interpretaciones globales. Los autores sugieren la selección de textos de manera secuenciada, según las dificultades de interpretación; además, cuya estructura facilite la inteligibilidad y la comprensión de significados. De igual modo, organizar distintas actividades “de la lectura individual a la lectura colectiva del poesía, del análisis personal a la interpretación colectiva de poemas, de la escritura personal a la elaboración colectiva de los textos poéticos” (p. 12).

De igual modo, Barrientos (1999), privilegia un proceso de enseñanza-aprendizaje en donde se parta, tanto de las situaciones reales de comunicación poética, cercana a la experiencia del estudiante; como de la reflexión sobre las prácticas comunicativas. La primera, se basa en la lectura y escucha de poemas, así como las distintas formas de expresión verbal y no verbal vinculadas con la poesía. Estas se pueden ubicar al inicio de la secuencia didáctica con el fin de despertar la motivación del alumnado hacia este género literario. La segunda, tiene el propósito de desarrollar, a partir de la aplicación de actividades iniciales, un proceso de observación, análisis, interpretación y evaluación en aras de una mayor comprensión del texto.

Como consecuencia, se pretende que el educando, al poner en práctica este tipo de acciones, sea capaz de “comunicarse con este género de discurso, de disfrutar con este tipo de actividad estética y lúdica, de profundizar en su mensaje, de interpretarlo y de juzgarlo, y de reconocer esta forma de expresión artística como un valor cultural” (Barrientos, 1999, p. 22).

Por una parte, Lineros (2007) en su investigación titulada *Didáctica de la Literatura*, menciona, en términos generales, dos objetivos fundamentales de la enseñanza de la literatura para el desarrollo personal y social del estudiantado. El primero, consiste en incrementar la capacidad autónoma de observación, análisis, crítica y comunicación; el segundo, en promover hábitos críticos, sobre todo, al comentar textos literarios, con el objeto de que este sea capaz no solo de comprender mejor el pensamiento ajeno sino ejercitar, incluso, el propio.

Lineros (2007), sugiere enseñar el género lírico a partir de una promoción de lectura participativa en el estudiantado. Para ello, plantea aplicar actividades, tales como debates, concursos culturales o exposiciones de libros, a través de la utilización de material que los educandos conozcan y le sea fácil de asimilar. Además, seleccionar textos literarios reducidos para permitir, al menos, un primer acercamiento satisfactorio, introducir el texto haciendo mención al autor, época, características de la obra y analizarlo a partir de su

lógica textual. Inclusive, promover espacios de diálogo para enjuiciar y valorar un poema según la opinión y visión personal.

Por otra parte, Gallardo (2010), elabora una propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía en las aulas costarricenses, con el propósito de otorgarle herramientas al docente de Español. Con ellas se pretende guiar al grupo estudiantil hacia una lectura lúdica, dialógica, plurisignificativa y creativa. Para ello, menciona ciertas cualidades que ofrece este género para su abordaje en el aula; luego, presenta un ejemplo de análisis con base en el poema *Penélope* de Marta Rojas (1993).

Cabe destacar que, para esta investigadora, las características del género poético posibilitan el uso de estrategias planificadas en función del educando y de la participación de este durante el proceso de construcción de los sentidos del poema. De esta manera, se da la aprehensión de conocimientos relacionados con el contexto social y cultural del estudiantado mientras enriquece sus saberes para construir otras realidades (Gallardo, 2010).

Los rasgos característicos de la poesía, generan espacios que favorecen las experiencias de comunicación en el estudiantado. A propósito, Gallardo (2010), explica una alternativa didáctica basada en cinco aspectos.

Primero, tal y como lo propone Lomas y Miret (1999), se requiere hacer una selección y secuenciación de poemas, de menor a mayor dificultad comprensiva; luego, procurar que la lectura de estos textos cause placer estético, inclusive, emoción y que estas actitudes se contrasten con las experiencias diarias del educando, porque el texto poético guarda familiaridad con las vivencias del ser humano. En seguida, guiar la interpretación del poema con el objeto de que identifiquen los mecanismos constructores del sentido y, en consecuencia, la interpretación multisignificativa; después, relacionar el poema con otras manifestaciones artísticas como la música, el teatro, la danza, entre otras, para comprender mensajes implícitos. Al final, plantear actividades que propicien el nivel de aplicabilidad y recreación a través de la música, la pintura y otros recursos accesibles.

En las líneas previas se explicaron algunas orientaciones didácticas para la enseñanza de textos literarios poéticos, sin dejar de lado las características de este género, las cuales propician su abordaje. En esta investigación se consideran relevantes dichas pautas porque muestran actividades de mediación vigentes que generan competencias literarias en el alumnado, y por ende, propician la comprensión de los textos literarios poéticos. Así mismo, estos aportes reivindican el protagonismo del educando durante su aprendizaje; a través de una lectura activa, creativa, plural y compartida en donde los conocimientos, experiencias y saberes se unen para otorgarle multisignificatividad a cada poema.

1.3. Problema de investigación

Esta investigación parte de un problema medular: la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado de secundaria. Primeramente, contrario al objetivo estipulado repetidamente en los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009) “Desarrollar la capacidad de comprensión lectora en los niveles: literal, reorganización de lo explícito, inferencial, evaluativo, recreativo o aplicativo utilizando textos literarios” (p. 36) se ha comprobado que los estudiantes no realizan estos procesos con los textos literarios porque “no saben ni se les ha enseñado cómo hacerlo” (Gallardo, 2008, p. 5).

También, en oposición a otros dos objetivos planteados en los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009); estos son “Desarrollar habilidades y destrezas en la lectura de diferentes tipos de texto” y “Fortalecer la capacidad lectora en sus diversos niveles, mediante la lectura y el análisis de los textos literarios” (p. 76), Ramírez (2007), evidencia un obstáculo. En su investigación, manifiesta las incongruencias entre los propósitos anteriores y las estrategias metodológicas aplicadas por el educador en el aula.

Por esta razón, explica Ramírez (2007) que el docente, lejos de desarrollar estos objetivos literarios en el estudiantado, se concentra en otras prioridades. Para el caso específico del género literario lírico, únicamente, realiza un análisis estilístico del texto, incluso, para el abordaje de un poema emplea las respuestas literales emitidas, ya sea por este o un libro de texto. Lo anterior, crea un estudiante pasivo y receptor de información,

con poca o nula actividad participativa en el aula porque los espacios para opinar y elaborar otros textos son reducidos o inconcebibles (Ramírez, 2006).

En el fenómeno descrito anteriormente, el profesorado de la asignatura excluye los procesos de comprensión e interpretación que facilitan la construcción de sentidos textuales. No obstante, aunado a ello, se halla también la influencia del contexto educativo de aprendizaje. De acuerdo con Domènech y Viñas (1997), en la mediación pedagógica aplicada por el docente para la enseñanza de textos literarios poéticos confluyen un conjunto de circunstancias; las cuales pueden limitar o propiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A raíz de dichos vacíos y dificultades, la presente investigación puntualiza en dos aspectos. Constata o diferencia lo mencionado al inicio por Ramírez (2006, 2007) y Gallardo (2008), respecto a la mediación pedagógica utilizada por el profesorado de Español, con el propósito de desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos. Además, demuestra cómo intervienen determinados factores del contexto educativo de aprendizaje en este objetivo. Para tales fines se considera la participación del profesorado y estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica del curso lectivo dos mil catorce.

1.4. Preguntas de investigación

Con el propósito de desarrollar esta investigación cualitativa y orientar la búsqueda de hallazgos se han propuesto preguntas de investigación. Por consiguiente, parte de una pregunta generadora seguida de dos preguntas de segundo orden.

1.4.1. Pregunta generadora

¿Cuáles aspectos metodológicos y contextuales influyen para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica?

1.4.2. Preguntas de segundo orden

¿Cuál es la mediación pedagógica que utiliza el educador de Español de noveno año del Liceo de Costa Rica en las clases de poesía, con el fin de desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado?

¿Cómo interviene el contexto educativo de aprendizaje en la mediación pedagógica llevada a cabo por el docente para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica?

1.5. Aportes potenciales del estudio

El género lírico, por un lado, corresponde a uno de los contenidos literarios por impartir según los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009). No obstante, al cuerpo docente, tal como lo plantea Gallardo (2010): le disgusta impartirlo, le tiene menos apego y lo aborda en el aula de manera superficial. Por otro lado, las investigaciones relacionadas con la poesía se han enfocado, por lo general, en describir y analizar las metodologías usadas por el educador o en ofrecer propuestas metodológicas para su enseñanza.

A raíz de lo anterior, la presente investigación cualitativa, a través de un estudio exploratorio y descriptivo con el personal docente y el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica lleva a cabo dos acciones. Determina, por una parte, en qué consiste la mediación pedagógica llevada a cabo por el profesor del nivel para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el grupo estudiantil; por otra parte, cuáles factores del contexto educativo de aprendizaje, a saber, las condiciones ambientales, físicas, temporales y el clima escolar intervienen durante este fin.

El Marco Teórico-Referencial sustenta la siguiente investigación. Ofrece herramientas conceptuales y metodológicas, las cuales brindan una visión completa de los elementos que entran en juego al desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos. Con ello, se espera aportar en la discusión de un tema que contribuya a construir conocimientos, despierte el compromiso profesional y posicione al educando como un ser protagónico que participa desde su propia visión y realidad.

Este trabajo pretende beneficiar de manera directa a docentes de Español e, incluso, a futuros profesionales en esta área. Lo anterior, con el objetivo de no solo ampliar sus saberes en torno a la enseñanza de la poesía, sino también crear conciencia acerca de cómo influye tanto la mediación pedagógica utilizada por este como los factores del contexto educativo para desarrollar la comprensión lectora de textos, pertenecientes al género literario poético, en el grupo estudiantil. El educando resultará igualmente beneficiado, si el profesional en la enseñanza se preocupa por satisfacer las exigencias del adolescente actual, quien desea descubrir un discurso literario connotativo, simbólico y sensorial a la luz de su realidad.

Capítulo II

Marco teórico-referencial

En el presente apartado se explican los conceptos sobre los cuales se basa esta investigación y que orientan, de forma teórica, el objeto de estudio; asimismo, estos constituyen el sustento para analizar la información obtenida. Primeramente, se presenta la noción de literatura, su relación con los géneros literarios y, de manera específica, con la poesía; después, la enseñanza de la literatura apoyada en el enfoque comunicativo para el desarrollo de competencias literarias y de este último, uno de sus principales fines: la comprensión lectora de textos literarios. Al final, se expone la mediación pedagógica, como acción docente, requerida para posibilitar el aprendizaje de este género literario, sin dejar de lado la influencia del contexto educativo durante el desarrollo de esta labor.

2.1. Relación entre literatura, género literario y poesía

2.1.1. Hacia una aproximación de la literatura

En primera instancia, no se puede definir la literatura “objetivamente” ni como una definición puramente formal (Eagleton, 1988). Para Eagleton (1988) y Wellek y Warren (1974) la naturaleza y la función de la literatura han de ser correlativas. “Análogamente, la naturaleza de un objeto proviene de su utilidad, es aquello para lo que sirve” (Wellek y Warren, 1974, p. 35). Por tanto, la literatura es creadora, constituye un arte; no solo nos es dado leerla, gozarla y apreciarla, sino que esta puede abordarse intelectualmente por medio del arte y, en particular el arte literario. La literatura está dotada de cualidades, de normas propias y rasgos característicos que la distinguen de otras individualidades similares; asimismo, no existe literatura tomada como un conjunto de obras de valor asegurado e inmutable, caracterizado por ciertas propiedades, intrínsecas y compartidas (Eagleton, 1988).

La literatura es esencia, suma y cifra de toda la historia. Una obra de arte es histórica porque tiene un desenvolvimiento que puede descubrirse y este último, “no es más que la serie de concreciones de una obra de arte dada en el transcurso de la historia”

(Wellek y Warren, 1974, p. 184). Por tal razón, resulta necesario “referir una obra de arte a los valores de su época y de todos los periodos que le han sucedido, ya que una obra de arte tiene tanto de “eterna” (conserva una cierta identidad) como de “histórica” (varía con arreglo a un proceso que puede seguirse)” (Wellek y Warren, 1974, p. 53).

La obra literaria, como obra de arte, constituye un todo. Se considera una estructura de signos que sirve a un determinado fin estético. Es un objeto de conocimiento, un conjunto de sonidos de los cuales emanan significados, “un sistema de normas, de conceptos ideales que son intersubjetivos, existen en la ideología colectiva, con la cual cambian, solo accesibles mediante experiencias mentales individuales basadas en la estructura fónica de sus frases” (Wellek y Warren, 1974, p. 185).

La relación entre lengua y literatura es dialéctica: la literatura ha influido hondamente en el desenvolvimiento del idioma. En la literatura se da un empleo característico de la lengua en donde, según Roman Jakobson, “se violenta organizadamente el lenguaje ordinario”, es decir, lo intensifica y lo transforma (citado por Eagleton, 1988, p. 12). En este sentido, el lenguaje es el material de la literatura y, por tanto, no es simple elemento inerte, sino creación humana-social y, como tal, está cargado de herencia cultural de un grupo lingüístico (Wellek y Warren, 1974).

En una obra literaria, el placer y la utilidad deben coexistir, fundirse. El placer es una clase superior de actividad, de contemplación, y la utilidad, el carácter instructivo. De acuerdo con lo anterior, una de sus características es la catarsis; según Aristóteles en *La Poética* (citado por Wellek y Warren, 1974), la función de la literatura –ya sea en condición de escritor o lector–es la liberación de la opresión de las emociones, ya que al expresarlas, ocurre un desprendimiento de ellas.

Respecto a lo anterior, resulta falso aquel punto de vista según el cual se afirma que el arte es pura y simplemente autoexpresión, transcripción de sentimientos y experiencias personales. Incluso, cuando existe íntima relación entre la obra de arte y la vida del autor, nunca debe interpretarse la primera como copia de la segunda. La interpretación y

utilización biográfica de toda obra de arte requiere, en cada caso, una indagación y un examen escrupuloso, ya que la obra de arte no es un documento biográfico (Wellek y Warren, 1974).

2.1.2. Los géneros literarios ¿Entidades cerradas e inamovibles?

El género literario, al igual que la literatura, será considerado como una entidad histórica capaz de evolución y, por tanto, el núcleo central del arte literario ha de buscarse en los géneros tradicionales: lírica, épica y drama (Wellek y Warren, 1974). El vocablo género se refiere tanto a las grandes categorías de la lírica, de la narrativa y del drama como a la posibilidad de crear géneros nuevos; este aboga por las diferentes especies englobadoras de estas categorías.

Según Aguiar e Silva (1972) en el curso de la Historia, Horacio concibió los géneros como entidades distintas. Por su parte, Brunetière consideró la obra en cuanto a individualidad, para someterla a la esencia del género y Kayser (1976) pensó en una entidad cerrada y abstracta, sin reconocer legitimidad a las obras que no representaran las divisiones y las normas así fijadas. De acuerdo con este último teórico, estos géneros deben mantenerse separados para evitar todo hibridismo, al ser entendidos como un mundo cerrado que no admiten nuevos desarrollos y con reglas prescritas, por tanto, “Los elementos genéricos que fundamentan el género literario pertenecen tanto al dominio de la forma interna —visión específica del mundo, tono, finalidad, etc.— como al de la forma externa —caracteres estructurales y estilísticos, por ejemplo—” (Aguiar e Silva, 1972, p. 176).

En consecuencia, los géneros literarios se especifican por el hecho de manifestar una realidad de modo particular y presentar caracteres estructurales diferentes (Aguiar e Silva, 1972). Cada género literario representa un dominio puntual de la experiencia humana porque vincula al mundo y al ser humano, a través de una técnica y de una estética propias. No obstante, el problema radica en la existencia o inexistencia de reglas, lo cual deriva en una ambigüedad al intentar establecer cómo deben concebirse estos géneros, así como sus funciones y valores.

La solución, según Aguiar e Silva (1972), consiste en determinar el género literario en perspectiva diacrónica. “Como los valores literarios se afirman y actúan en la Historia, el modo más adecuado de abordar el problema de los géneros literarios es adoptar la perspectiva diacrónica” (p. 159). Incluso, “al aceptar la historicidad del género literario, también se admite la negación del carácter estático e inmutable, la negación de los modelos y de las reglas considerados como valores absolutos” (p. 164).

2.1.3. Poesía: pluralidad de sentidos

La poesía (o la lírica) equivale a un género literario. “La poesía hace revivir el carácter metafórico del lenguaje y nos hace conscientes de él” (Wellek y Warren, 1974. p. 33). En ella, el tiempo y el ritmo son perpetuamente creadores, ya que es autoconocimiento y autocreación; palabras, sonidos, colores y demás materiales sufren una metamorfosis (Paz, 1993).

Ahora bien, “la verdadera función del poeta es hacernos percibir lo que vemos, hacernos imaginar lo que ya sabemos conceptual y prácticamente” (Wellek y Warren, 1974, p. 41). De acuerdo con Paz (1956), el poeta es alguien que trasciende los límites del lenguaje. Además, se apoya en el lenguaje literario (sistemas expresivos dotados de poder significativo, necesarios para comunicar y perpetuar sus experiencias, pasiones, esperanzas y creencias), y lo trasciende. “El poeta utiliza, adapta o imita el fondo común de su época (...) pero transmuta todos esos materiales y realiza una obra única” (Paz, 1956, p. 17). Por otro lado, Wellek y Warren (1974) aseguran que el poeta emplea el lenguaje poético para organizar los recursos del lenguaje cotidiano, asimismo, se esfuerza en despertar nuestra conciencia y provocar nuestra atención.

Según Paz (1956), gracias al poema, se puede acceder a la experiencia poética. El poema es una posibilidad abierta a todas las personas, que solo se anima al contacto de un lector o de un oyente. Este es mediación, es una obra, es creación, unidad autosuficiente, un organismo verbal que contiene, suscita o emite poesía. Solo en el poema la poesía se revela plenamente, ya que corresponde al lugar de encuentro entre la poesía y el ser humano.

Un poema se actualiza en la lectura y, por lo tanto, ninguna es definitiva; esta equivale tan solo a una interpretación textual. A partir de la composición del poema, y su lectura, se inicia una serie de interpretaciones y recreaciones. “Toda lectura en alta voz o recitación de un poema es simplemente una interpretación de un poema y no el poema mismo” (Wellek y Warren, 1974, p. 171).

Cada palabra en sí misma encierra una pluralidad de sentidos. La poesía contiene y transmite lenguaje emocional “connotativo”; este último “no tiende a la correspondencia entre signo y cosa designada; por el contrario, el signo es completamente arbitrario, por lo cual puede ser sustituido por signos equivalentes” (Wellek y Warren, 1974, p. 35). Dicho lenguaje “abunda en ambigüedades, está transido de recuerdos y asociaciones, incluso, dista mucho de ser meramente designativo” (Wellek y Warren, 1974, p. 28). Según Paz (1956), “por obra de la poesía, la palabra recobra su naturaleza original, es decir, su posibilidad de significar dos o más entidades al mismo tiempo” (p. 35).

La poesía convierte la palabra y el sonido en elementos necesarios para suscitar en el oyente imágenes, recursos estilísticos de la totalidad e integralidad de la obra poética. Cada imagen contiene muchos significados contrarios o disímiles, a los que abarca o reconcilia sin suprimirlos, por ello, desafía el principio de contradicción. La realidad poética de la imagen no puede aspirar a la verdad, no la explica, invita a recrearla, a revivirla. Por lo tanto, se produce por la reconciliación entre el nombre y el objeto, entre la representación y la realidad (Paz, 1956).

De acuerdo con lo mencionado, la poesía comprende una serie de características particulares, las cuales la constituyen y la diferencian de los demás géneros literarios. Al entrar en contacto con este género literario, el lector estimula su imaginación, inteligencia y capacidad de usar el lenguaje; igualmente, esta “amplía nuestra conciencia, afina nuestra sensibilidad y renueva nuestra comprensión del mundo” (Barrientos, 1999, p. 19).

Con el fin de que estos elementos anteriores sean de aprovechamiento, la poesía necesita ser enseñada de modo particular y distinto. El educador debe, principalmente, basar la enseñanza de este género literario en la adquisición y el desarrollo de la

competencia literaria, con el fin de proporcionar la ayuda para que cada estudiante descubra los sentidos del poema, mediante un diálogo personal e interpersonal, en donde se favorezca la comunicación entre el lector y el texto poético (Barrientos, 1999; Lomas y Miret, 1999). Aunado a ello, el docente requiere poner en ejercicio una mediación pedagógica específica para el abordaje de la poesía en el aula. En los siguientes apartados se desarrollarán los aspectos referidos.

2.2. La comprensión lectora de textos literarios: Una mirada desde el enfoque comunicativo y el desarrollo de competencias literarias

2.2.1. El enfoque comunicativo para la enseñanza de la literatura

Uno de los enfoques desde los cuales es posible abordar la enseñanza literaria equivale al *Enfoque nocional-funcional*, mayormente conocido como *enfoque comunicativo*, el cual centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de estrategias discursivas, orales y escritas, “cuyos objetos de estudio coinciden en prestar atención en los aspectos pragmáticos, funcionales y comunicativos de la lengua” (Lomas y Osoro, 1994, p. 22, citado por Prado, 2004, p. 52).

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la literatura en secundaria propone, como objetivo fundamental de la educación literaria en el aula, la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa en el lector. Para Lomas (1999), “Adquirir la *competencia comunicativa* no consiste solo en tener la capacidad biológica de hablar esa lengua con arreglo a las leyes gramaticales, sino también en aprender a usarla con arreglo a intenciones concretas en contextos de comunicación enormemente diversos y heterogéneos” (p. 34). Por consiguiente, dicho enfoque implica poner en práctica conocimientos, capacidades y destrezas lingüísticas comunicativas; es decir, una finalidad pragmática de la lengua tanto para comunicarse como para relacionarse socialmente de manera adecuada y competente (Prado, 2004).

Para Lomas (1999) y Prado (2004), a través del enfoque *comunicativo y funcional*, se pretende que los alumnos adquieran una adecuada *competencia comunicativa*, es decir, que obtengan, como consecuencia de los aprendizajes y con el apoyo del docente, las capacidades expresivas y comprensivas que les permitan una utilización adecuada, según las diferentes situaciones y contextos comunicativos.

2.2.2. Promoción de competencias literarias

Con el propósito de llevar a cabo lo anterior, se proponen las subcompetencias comunicativas. De acuerdo con Lomas (1999) y Prado (2004), existe una subcompetencia denominada competencia literaria, la cual corresponde a una capacidad específica no innata, la cual atañe a una finalidad esencial de la educación literaria (Prado). Esta competencia se enfoca en la comprensión, interpretación y creación de textos literarios y, para ponerla en práctica, el educando emplea el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos, los cuales posibilitan la amplitud de saberes lingüísticos y retóricos.

Según Prado (2004) la competencia literaria, entendida además como conjunto de saberes culturales, discursivos, textuales y pragmáticos, le permite al estudiante:

- ❖ Leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar su imaginación y creatividad, así como despertar su sensibilidad estética, a través del conocimiento de textos y contextos culturales en los que se han producido.
- ❖ Crear, recrear y producir sus propios textos literarios, en forma oral o escrita, como manifestaciones de expresión y realización personal.

Frente al cuestionamiento ¿cómo contribuir desde la educación literaria a la adquisición de los conocimientos, las habilidades interpretativas y las actitudes ante el texto literario que integran la competencia literaria de las personas?, Lomas (1999) propone las siguientes pautas:

- Favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación literaria. El estudiantado avanzará en su competencia literaria en la medida en que entienda que los textos literarios están presentes en la vida cotidiana de nuestras sociedades. Es necesario que conciba la literatura, no solo como experiencia estética de carácter personal, sino también como un tipo específico de comunicación que tiene lugar en determinados contextos y, en consecuencia, como un hecho cultural compartido.
- Utilizar textos cuya lectura facilite la comprensión de sus significados, pero a la vez, que haga posible la mejora de sus capacidades de interpretación de las formas y de los mensajes literarios. De ahí que, en la selección de los textos literarios, sea primordial establecer una secuencia en función de sus dificultades de interpretación, con el fin de organizar diferentes actividades, donde se tome en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y habilidades lectoras del alumnado.
- Suscitar la implicación y la respuesta del estudiantado ante la comunicación literaria. El papel del enseñante consiste en provocar y expandir las reacciones generadas a partir del texto literario, más que el de enseñar categorías de análisis. La competencia literaria guarda relación con el placer originado por el contraste entre la vivencia personal de quienes leen y sus experiencias literarias en torno a los textos.
- Conjugar la lectura individual de los textos literarios con la búsqueda compartida de los significados, con el fin de favorecer el comentario público de los textos literarios en el aula. La discusión entre el estudiantado, la información cualificada del profesorado y las referencias a otras obras, ya leídas por los participantes, permiten construir, de una manera cooperativa, interpretaciones textuales. Con estos elementos, se modifica y enriquece la apreciación personal.
- Incorporar en las aulas el análisis de textos literarios y no literarios, para estudiar la comunicación literaria en el contexto; lo anterior, con el fin de situar lo real y lo cotidiano en un espacio más amplio de mundos posibles. Aunado a lo dicho por

Lomas (1999), Gallardo (2009) añade la introducción de textos propios de la era tecnológica y digital (canciones, videos, revistas, periódicos) ya sea para apoyar, diferir, contrastar o ampliar las visiones presentes en el texto literario.

- Vincular las actividades de recepción de los textos (lectura, análisis e interpretación) con las actividades de producción de escritos de intención literaria. Escribir en el aula textos literarios es una manera eficaz, a la hora de acercar al estudiantado a la experiencia de la creación literaria, además, una estrategia aconsejable y útil para el desarrollo de la competencia literaria.

2.2.3. La comprensión lectora de textos: un propósito de la competencia literaria

Tal y como se menciona al inicio de este apartado, uno de los fines de la competencia literaria corresponde a la comprensión de textos literarios. La competencia literaria centra su atención en el desarrollo de capacidades comprensivas e interpretativas; por eso, “todo texto posee significados que el lector debe comprender e interpretar” (Prado, 2004, p. 216).

La comprensión lectora hace referencia a un proceso activo que efectúa el lector a nivel mental para construir multisignificatividades textuales. Por ende, según Colomer y Camps (2000), equivale a una actividad compleja en la que el lector realiza muchas operaciones y debe recurrir a muchos tipos de conocimientos. Por tanto, para entender los significados textuales, el lector requiere elaborar interpretaciones globales del texto a lo largo de la lectura (Colomer y Camps, 2000).

Los factores que condicionan o influyen en la comprensión lectora son dos: la intención de la lectura y los conocimientos previos (Colomer y Camps, 2000). El propósito de la lectura determinará la forma en que el lector abordará el escrito, pues no es lo mismo “leer para retener una información que leer para aprender y reestructurar conocimientos” (Colomer y Camps, 2000, p. 55).

Por su parte, Lomas (1999) y Prado (2004) aseguran que los conocimientos previos que el lector utiliza, obedecen a conocimientos sobre el escrito y a los conocimientos sobre el mundo. El primero (conocimiento sobre el escrito) se deriva de la particular situación comunicativa; el lector tiene que aprender a contextualizar el texto, a partir de los elementos presentes en el escrito, por lo cual, habrá de entender el tipo de interacción social propuesta por el escritor (qué objetivo tiene la comunicación, el lugar y el tiempo en que se ha producido y la relación del registro utilizado con la intencionalidad comunicativa). El segundo (conocimiento sobre el mundo) equivale a los saberes que el lector posee sobre la realidad y que constituyen su cultura; es decir, la relación del contenido del escrito con los conocimientos culturales del lector.

El grado de conocimiento compartido entre emisor y receptor es esencial para la comprensión de un texto, ya que, de ser insuficiente, el lector no podrá constituir una información de la cual desconoce los presupuestos y, por lo tanto, no podrá seguir el proceso de inferencias. Así pues, “Los conocimientos del lector le permiten llenar los vacíos de la información que da el escritor. Ahora bien, como no todos los lectores poseen los mismos conocimientos previos, las mismas experiencias, es evidente que existirán diferentes maneras de comprender la información” (Colomer y Camps, 2000, p. 63).

La elaboración de inferencias por parte del lector equivale, según Claux y La Rosa (2004), a una de las principales tareas del proceso de comprensión de lectura. Esta se caracteriza por “la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto” (Mendoza, 2002, p. 234). Para ello, el lector atribuye significados a diferentes ideas, una núcleos estructurales y / o temáticos, completa información ausente; inclusive, construye conclusiones parciales ratificadas en el texto.

No obstante, en el desarrollo de la comprensión lectora, entra en juego la presencia de la figura docente; lo anterior, debido a que el educando necesita ser ayudado, por lo cual el profesor muestra los caminos que puede seguir hacia la construcción de múltiples significados textuales. El docente debe dirigir el proceso de comprensión lectora del

estudiante hacia la búsqueda y el descubrimiento de significados para, como lector activo, permitirle ir más allá de lo explícito o evidente (Colomer y Camps, 2000).

Como parte de las estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora (Lomas, 1999), los textos deben ser familiares a su entorno, variados, motivadores y próximos a los intereses del educando; además, adecuados a su nivel de conocimientos. Así, las actividades de comprensión propuestas tendrán como fin entender los mensajes plurisignificativos del texto así como sus detalles.

Uno de los recursos fundamentales para desarrollar la comprensión lectora consiste en la técnica de discusión colectiva, la cual pone énfasis en la participación e interacción entre el alumnado y el enseñante. Este último, interroga de forma breve y continua al grupo estudiantil mediante el uso de preguntas literales (información explícita) y preguntas interpretativas (información implícita). Según Colomer y Camps (2000), este ejercicio fomenta las interpretaciones de los demás, y también contribuye a mejorar el pensamiento crítico porque el estudiante recuerda la información; de forma posterior, este es capaz de explicar lo comprendido.

Dado que las competencias literarias se ejercitan a través de los textos literarios y el desarrollo de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, la presente investigación se propone determinar cuáles competencias literarias utiliza el profesorado de Español para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica.

2.3. Mediación pedagógica y su vinculación con el contexto educativo de aprendizaje

2.3.1. Mediación pedagógica para el abordaje de la poesía en el aula

El rol del docente como mediador pedagógico

De acuerdo con Gutiérrez y Prieto (1996), la mediación pedagógica alude a la manera en la que el docente lleva a cabo su práctica educativa. Dicha manera hace referencia, además, a la relación de este con sus estudiantes al usar estrategias para producir conocimientos, generar intercambio comunicativo y posibilitar los aprendizajes. La labor del profesional en Educación se enfoca fundamentalmente en la interacción didáctica en donde se gestan características esenciales de participación, creatividad y expresividad. Por consiguiente, “tanto el docente como el alumno pueden colocarse como observadores, receptores o espectadores o bien como actores, productores o creadores de conocimientos” (Álvarez, 2004, p. 19).

Una acción mediada pedagógicamente puede surgir en el aula. En este espacio físico, el docente es un mediador pedagógico; guía, promueve y acompaña el aprendizaje de los educandos mediante actividades conscientes e intencionales (Contreras, 1995; Álvarez, 2004). Asimismo, incluye los procedimientos más adecuados para propiciar la construcción de los conocimientos, sin dejar de lado la experiencia y el contexto del educando. Además, utiliza los recursos pedagógicos para hacer la información accesible, clara y organizada (Gutiérrez y Prieto, 1996).

La mediación pedagógica se concibe, entonces, como una forma de gestar vivencias y promover aprendizajes potencialmente significativos para el estudiante. Para tal fin, Contreras (1995) y Álvarez (2004) consideran propicio que el mediador pedagógico tome en cuenta aspectos claves como

- Vincular las ideas o información previa con lo que el educando ya sabe. Esto va a permitir una mejor organización o diferenciación de los conceptos porque “lo

aprendido contribuye a incrementar la capacidad de aprender materiales nuevos” (Contreras, 1995, p. 10)

- Dar las posibilidades para que el estudiante realice procesos intelectuales necesarios, tales como el análisis, la inducción, la deducción, entre otros
- Generar actitud favorable o positiva del estudiante para relacionar el material de aprendizaje con sus conocimientos, de modo que “experimenten el placer de conocer cosas nuevas” (Álvarez, 2004, p. 20)

En la mediación pedagógica interviene la relación entre el docente y el educando, por lo cual resulta necesario proyectar ambas figuras como parte de un vínculo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir este nexo “la dinámica creada en relación alumnado-profesorado facilitará al grupo estudiantil un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales” (Whithaker, 1998, p. 60).

De igual forma, la actitud del profesor durante la mediación pedagógica influye fundamentalmente en el estudiantado (Álvarez, 2004). El aprendizaje se desarrolla y se promueve cuando el docente emplea una cultura organizativa de integración. Contrario a ello, este hecho se obstaculiza cuando su labor se fundamenta en una cultura organizativa individualista (Whithaker, 1998; Fernández, 2002). A continuación se distinguen estos dos tipos.

Tabla 1

Conductas utilizadas por el docente en la cultura organizativa de integración y en la cultura organizativa individualista

<i>Docente con una cultura organizativa de integración</i>	<i>Docente con una cultura organizativa individualista</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoya el cambio y el progreso. ▪ Fomenta la participación, colaboración y la escucha activa. ▪ Promueve el diálogo mediante la comunicación participativa. ▪ Anima, a quien habla, para que exprese ideas y sentimientos. ▪ Crea una mayor interdependencia y liderazgo. ▪ Ejercita el estilo asertivo: defensa de intereses propios, la libre expresión de opiniones y considera las formas de pensar y de sentir de los demás. ▪ Practica la motivación: escucha, respalda, reconoce y considera digno de confianza al educando. Este último se siente animado, satisfecho, estimulado; tiende a trabajar con mayor grado de compromiso y con una sensación de saber a dónde va, incluso, expresa un papel activo en la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No apoya el cambio ni el progreso. ▪ Emplea modelos habituales de trabajo individual. ▪ Presenta resistencia al cambio: mediante actitudes autoritarias y voces “oficiales”. Estas generan una atmósfera de fatalismo, aburrimiento, frustración, ansiedad y desmotivación en el estudiante porque solo usan una pequeña parte de su capacidad y experiencia. ▪ Manifiesta conductas estructurales: entorpecen o anulan la participación, ya que se aplican exclusivamente para traspasar ideas, evaluar la retención y avanzar por acumulación de información. ▪ Usa la jerarquía opresiva: empequeñece al alumno, por eso, lo convierte en menos de lo que es y en menos de lo que podría ser. En consecuencia, produce trabajo de escasa calidad; además, tiende al escepticismo y la desconfianza.

Fuente: Adaptado de Fernández, M. (2002). *Mediación escolar*. Bolivia: Capacitación y Derechos Ciudadanos. Whithaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. España: Narcea, S.A. de Ediciones.

Durante la mediación pedagógica, el docente puede, a modo de sugerencia, tomar en consideración estrategias de enseñanza de textos literarios poéticos para preparar sus clases. Por tal razón, en seguida se explican algunas de estas.

Empleo de estrategias de enseñanza de la poesía en la mediación pedagógica

Antes de iniciar, resulta idóneo que el profesorado de Español seleccione y organice textos poéticos facilitadores de la comprensión de su significado, en función de las dificultades interpretativas de los estudiantes (Lomas y Miret, 1999). Lo anterior para “hacer posible que, de una manera gradual, entren en contacto con otros textos literarios de mayor complejidad” (p. 91). A continuación, se mencionan determinadas estrategias para la enseñanza de la poesía.

Primeramente, se propone la lectura y escucha de poemas en voz alta, las cuales tienen como fin no solo el desarrollo de la capacidad comunicativa del estudiantado, sino también despertar la motivación de estos hacia la poesía (Barrientos, 1999). Cabe destacar que, según Gallardo (2009), la lectura debe ser atractiva para el grupo estudiantil; es decir, hacer que la entonación y la cadencia del lenguaje transmita la emoción que el poema presenta.

Asimismo, existen otros ejemplos de actividades introductorias. Una de estas equivale a la lectura de uno o de varios textos poéticos de un mismo poeta sobre una misma realidad, con la intención de describir nuevas maneras de representarla, con el sentimiento, la sonoridad y el ritmo que contiene (Barrientos, 1999). En este punto, Gallardo (2009) considera que, al ir leyendo los poemas o antes de hacerlo, se aclare el vocabulario complejo o de difícil comprensión.

Aunado a ello, Gallardo (2010) agrega que, en este primer momento, se debe procurar que la lectura de estos textos cause placer estético y estas actitudes se contrasten con las experiencias diarias del educando, porque el texto poético guarda familiaridad con las vivencias del ser humano.

Lomas y Miret (1999) y Gallardo (2010) adjudican la responsabilidad al docente, quien requiere, como parte de las actividades de desarrollo, guiar al estudiante en el análisis y la interpretación multisignificativa de la obra poética. Para eso, el texto literario puede relacionarse con otros textos que emplean igualmente el lenguaje connotativo, tales como la escritura, la lectura, la música, la publicidad, el teatro, la danza, entre otras, con el fin de comprender los mensajes implícitos.

Como último aspecto, se sugiere la realización de actividades de cierre, dirigidas hacia la comprensión del poema y a la interpretación personal del mismo; ya sea a través de un dibujo, un collage o la escritura de otro poema. En esta línea, “se pueden usar cantidad de actividades, desde la música, la pintura hasta lo que se tenga a mano (...) material de reciclaje (...)” (Gallardo 2010, p. 15), en donde el alumno aplique y recree lo aprendido, a partir de la elaboración de trabajos personalizados con el uso técnicas variadas y recursos accesibles.

Junto con la puesta en ejercicio de estrategias de enseñanza de la poesía, el profesorado cuenta con la posibilidad de incorporar, como parte de la mediación pedagógica, ejes o temas transversales durante el desarrollo de la clase (MEP, 2009). Es por ello que se explica a continuación una alternativa denominada Transversalidad.

La inclusión de la Transversalidad en la mediación pedagógica

El docente de Español puede incluir, dentro de la mediación pedagógica que utiliza para la enseñanza de la poesía, una sugerencia emanada de los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009), la cual corresponde al abordaje de la transversalidad como parte de las labores efectuadas en el aula. Para ello –a partir de los conocimientos previos del

estudiantado, el contexto sociocultural, los acontecimientos actuales de la sociedad– el educador identifica cuáles objetivos de los programas representan oportunidades para desarrollar la transversalidad junto con el ejercicio de algunas competencias.

Con el fin de promover esta estrategia, los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009) proponen los siguientes temas transversales: Cultura Ambiental para el Desarrollo Sostenible, Educación Integral de la Sexualidad, Educación para la Salud y Vivencia de los Derechos Humanos para la Democracia y la Paz. En torno a estos temas se define una serie de competencias por desarrollar en el estudiantado, a lo largo de su período de formación educativa. Estas competencias equivalen a “Un conjunto integrado de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, que permite un desempeño satisfactorio y autónomo ante situaciones concretas de la vida personal y social” (MEP, 2009, p. 6).

2.3.2. Influencia del contexto educativo de aprendizaje en la mediación pedagógica

El contexto educativo de aprendizaje ejerce influencia no solo en la mediación pedagógica llevada a cabo por el educador, sino también repercute directamente en el educando. Este obedece a un componente institucional, el cual hace alusión al entorno, medio, espacio o escenario educativos en donde los jóvenes aprenden, conviven, se instruyen, se educan y pueden tener experiencias en común. Además, responde a un lugar en donde la comunidad educativa tiene como único objetivo conseguir un crecimiento intelectual, personal y humano (Domènech y Viñas, 1997).

Según Domènech y Viñas (1997), la mediación pedagógica no funciona de manera aislada al contexto educativo de aprendizaje ya que, por el contrario, dentro de este acto educativo se hallan una serie de factores o circunstancias, las cuales intervienen, de acuerdo con su uso e importancia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de estos factores corresponden a las condiciones ambientales, físicas, temporales y el clima escolar. Seguidamente, se explican cada una de ellas.

El término condiciones ambientales hace referencia a las normas válidas necesarias para garantizar el uso de cada centro educativo. Dentro de estas, se incluyen la iluminación

natural y artificial, la ventilación y las condiciones climáticas. En lo que concierne a este punto, Domènech y Viñas (1997) mencionan que la iluminación artificial debe ser adecuada y suficiente; asimismo, en cuanto al clima, las temperaturas extremas (frío o excesivo calor) no favorecen el trabajo en el aula.

El aula y el mobiliario equivalen a dos condiciones físicas por tomar en consideración. El primero, corresponde al “lugar de convivencia e intercambio educativo alrededor del cual gira un porcentaje muy importante de la actividad de los estudiantes” (Domènech y Viñas, 1997, p. 60). El segundo, se define como conjunto de elementos complementarios imprescindibles para el trabajo que se realiza a lo interno de la clase, empleado en función de las necesidades educativas.

En relación con ambas condiciones físicas citadas anteriormente, cabe destacar que el mobiliario y la disposición de la clase deben cumplir con una serie de funciones, dentro de las cuales Domènech y Viñas (1997) mencionan las siguientes: primero, brindar flexibilidad y adaptación, según las distintas actividades educativas; segundo, potenciar la integración y la autonomía del alumnado; tercero, propiciar la comunicación así como la libre expresión entre las personas y, por último, favorecer la participación de los integrantes.

Pese a que, por lo general, el profesorado es quien dispone y decide la colocación de los estudiantes, para Domènech y Viñas (1997) “la distribución adecuada del mobiliario mediático y la utilización del entorno tienen una gran trascendencia en la formación del alumnado” (p. 12). Por este motivo, a continuación se adjunta una tabla en donde se sintetizan dos tipos de organización espacial en el aula: activa y tradicional.

Tabla 2

Características de la organización espacial activa y la organización espacial tradicional

<i>Organización espacial activa</i>	<i>Organización espacial tradicional</i>
<p><u>Estructura de comunicación en clase:</u> bidireccional (todos son emisores y receptores) e integradora de contenidos formales e informales.</p> <p><u>Organización de los pupitres:</u> Semicírculo (comunicación fluida y relación directa entre integrantes).</p> <p>Equipos (interacción, confianza, diversidad de puntos de vista y complementariedad).</p> <p><u>Las características de las actividades:</u> grupales, cooperativas y heterogéneas (distintas y simultáneas).</p>	<p><u>Estructura de comunicación en clase:</u> unidireccional, informativa, académica o formal.</p> <p><u>Organización de los pupitres:</u> filas o hileras (trabajo independiente y reproducción de la información).</p> <p><u>Las características de las actividades:</u> individuales, competitivas, homogéneas (las mismas actividades al mismo tiempo).</p>

Fuente: Adaptado de Dòmenech, J., Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. España: GRAÓ. Hernández, R. (2009). *Mediación en el aula. Recursos, estrategias y técnicas didácticos*. Costa Rica: EUNED.

En esta misma línea, el tiempo educativo se establece como condición de relevancia. Para el caso de colegios académicos diurnos, el horario semanal y de jornada continua corresponde a cinco lecciones de Español, en donde cada lección equivale a cuarenta minutos. Pese a ello, la distribución de estos periodos lectivos es fragmentada, por tanto, dificulta la continuidad de los procesos de aprendizaje en el estudiante (Domènech y Viñas, 1997).

Igualmente, la separación temporal produce un efecto desfavorecedor de las tareas educativas, ya que algunas de ellas están ligadas a las ausencias por el exceso de horas seguidas, la disminución del ritmo de trabajo y el tiempo de atención al estudiantado; además, el nulo aprovechamiento de la tarde. Por eso, si el profesor, durante la sesión de trabajo, no tiene clara la distribución del tiempo, dificultará el proceso educativo, pues el ritmo de trabajo no será coherente; a ello se añadirán sucesivamente retrasos en el aprendizaje (Domènech y Viñas, 1997).

Como último elemento, se halla el clima escolar. Este equivale al ambiente o espacio necesario para gestar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto educativo. Por tal motivo, requiere ser acogedor y agradable, pues este corresponde a “un indicador específico de cómo se desarrolla el trabajo educativo y las relaciones entre los diversos miembros de la comunidad educativa” (Domènech y Viñas, 1997, p. 40).

En resumen, la mediación pedagógica toma en cuenta la manera empleada por el docente para ejercer la labor educativa. De igual forma, puede comprender tanto las estrategias de enseñanza de la poesía como los temas transversales. No obstante, en este proceso pedagógico también intervienen factores propios del contexto educativo de aprendizaje. Por tal motivo, resulta de importancia para esta investigación demostrar cómo lleva a cabo el docente la mediación pedagógica en el grupo estudiantil de noveno año del Liceo de Costa Rica para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos y así determinar cómo influyen los factores contextuales en esta acción educativa.

Capítulo III

Marco metodológico

Este apartado propone clarificar los fundamentos desde los cuales se parte, enmarcar el tipo de investigación y el método empleados para el estudio y describir el centro educativo seleccionado así como los sujetos participantes. De igual manera, enuncia los textos literarios usados para el análisis de la información, argumenta la utilidad de las técnicas de recolección de información; en particular, la observación participante, el grupo de discusión y la entrevista dialógica, además, explica acerca de las guías diseñadas para este fin. Por último, agrega el diario de campo como recurso, el empleo de la triangulación de técnicas, con el propósito de otorgarle credibilidad a los hallazgos, también, el procedimiento a seguir para analizar la información.

3.1. Fundamentos de la investigación

- **Fundamentos ontológicos**

Los fundamentos ontológicos remiten directamente a la visión de mundo propia de la investigadora con respecto a la naturaleza del fenómeno investigado; el cual es creado, cambiante, dinámico, múltiple, holístico y polifacético. En esta investigación, el universo en estudio está constituido por personas, profesorado y alumnado de noveno año; cada una de estos posee pensamientos, actitudes y formas distintas de concebir el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos dentro de un entorno particular, las clases de poesía impartidas en las aulas del Liceo de Costa Rica.

Para demostrar cuál ha sido la situación actual en torno al desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos, Ramírez (2006), explica que el educando no disfruta la lectura de estos porque se le dificulta su comprensión. Afirma:

El análisis literario deja de lado las relaciones que muestra el texto con el entorno del alumno, se reducen y se simplifican a la memorización de categorías de análisis que los estudiantes no comprenden, además, se esconden las condiciones de

diálogo, lo que provoca que el educando vea una sola realidad sin derecho a establecer inferencias y criterios, así como la posibilidad de que logre desarrollar una conciencia histórica y cultural. Estos aspectos anulan en el educando su capacidad de distinguir más allá de la apariencia e iniciar una búsqueda hacia nuevos conocimientos que integren su pensamiento (p. 92).

Asimismo, de acuerdo con Barrientos (1999), el educando considera el género poético “ajeno a su mundo y como algo que no responde a las necesidades que experimenta día a día” (p. 33). Aunado a ello, manifiesta una falta de motivación porque la forma de enseñarse no responde a sus necesidades contextuales diarias y tampoco le ha permitido obtener vivencias enriquecedoras. Aún más el panorama se oscurece cuando el educador, al impartir las clases, enseña de un modo mecánico y superficial, basado en análisis fragmentados y pseudo-estilísticos (Ramírez, 2006; Gallardo, 2010).

- **Fundamentos epistemológicos**

El fundamento epistemológico, en cambio, considera el conocimiento como producto de la interacción ser humano-medio; para eso, debe existir un vínculo entre el objeto conocido, el sujeto que conoce y el contexto en el que está inmersa esa relación. En este sentido, el sujeto quien orienta, distingue, clasifica y valora el mundo alrededor de un entorno académico; construye una representación del objeto, a partir de sus experiencias vivenciales (Rojas, 2008).

De igual forma, este fundamento toma en cuenta los saberes como resultado de una actividad humana, subjetiva, individual e irreplicable. Asimismo, las observaciones, conductas u opiniones carecen de existencia independiente, es decir, están ligadas al entorno situacional y personal del observador. Por ello, para interpretar la información obtenida se “establece una relación estrecha con el objeto investigado con la finalidad de poder penetrar con mayor profundidad en su esencia” (Gurdián, 2007, p. 67).

Esta Investigación Dirigida, toma en cuenta los sujetos participantes de noveno año del Liceo de Costa Rica, específicamente, profesorado y alumnado del nivel respectivo. Con ellos se pretende determinar cuáles son las nociones, los conocimientos, incluso, las vivencias que estos poseen respecto al objeto de estudio de la presente investigación; el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios pertenecientes al género lírico. Lo anterior, dentro de un espacio académico particular, las clases de poesía en las aulas.

- **Fundamentos éticos**

El fundamento ético remite al reconocimiento de la condición humana necesario para generar los mecanismos legales, éticos y psicológicos que resguarden un manejo apropiado de los hallazgos (conductas, reacciones u opiniones), así como el bienestar del individuo, los derechos, la autonomía y la dignidad dentro de un plano de respeto, discreción y confidencialidad. Para tal fin, se propone el formulario de consentimiento informado (ver anexo N° 3).

Este documento notifica con exactitud a los sujetos participantes sobre la naturaleza de la investigación y el procedimiento a seguir con el propósito de obtener una aprobación escrita para participar en un estudio. Con la aceptación, autoriza ser enterado y consultado sobre información que le atañe, afecta o involucra; sin emplear medios coercitivos para forzar su involucramiento. El mismo rige una vez que la persona lo ha leído y lo ha firmado como prueba de acción voluntaria (Babbie, 2000).

En lo que concierne a esta investigación, el documento informa a los sujetos participantes, profesorado y grupo estudiantil de noveno año del Liceo de Costa Rica, acerca del estudio referente al desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos. El mismo enuncia la realización de observaciones de las clases de poesía, también, la grabación de audios tanto en los grupos de discusión con estudiantes del nivel como en las entrevistas con los docentes respectivos. Al final, solicita el consentimiento escrito de los docentes, del menor de edad y del padre o encargado.

3.2. Investigación cualitativa

Con la finalidad de responder a las preguntas de investigación se elige el paradigma cualitativo. Para Gurdián (2007), se emplea cuando el objetivo consiste en acercarse lo más posible a las personas participantes y al fenómeno en estudio para comprenderlo, explicarlo e interpretarlo a profundidad. Lo anterior, permite demostrar lo que está sucediendo y qué significa lo que sucede para cada uno de los protagonistas, con el propósito de entender el sentido de la realidad humana por parte de quienes la producen y la viven.

La investigación cualitativa presenta las siguientes características: es inductiva pues se basa en el descubrimiento y hallazgo. La investigadora ve el escenario y a las personas desde una perspectiva humana holística e interactúa con los informantes de un modo natural, de ahí que intenta entenderlos dentro del marco de referencia de ellos mismos cuando interpreta las informaciones suspendiendo o apartando sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones (Álvarez y Jurgenson, 2003).

De acuerdo con Flick (2004), este tipo de investigación se orienta al análisis de casos concretos en un contexto y tiempo específicos, con base en las experiencias del educando y del docente porque “parte de los sujetos implicados en una situación bajo estudio y de los significados que esta situación tiene para ellos” (p. 39). Incluso, considera el contexto situacional, las condiciones sociales, contextuales y culturales del fenómeno en estudio. Por eso, la investigadora registra las informaciones verbales y documentales como referencias directas de los individuos, de la dinámica y de la interacción para posteriormente interpretarlos descriptiva y reflexivamente.

Flick (2004), afirma que en la investigación cualitativa lo que ocurre se hace evidente al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. En este sentido, se le otorga relevancia a los sujetos actuantes, de tal modo que sus acciones y transacciones se interpretan alrededor de las creencias, elecciones, decisiones e intenciones, inclusive, de la comprensión que estos elaboran sobre lo estudiado.

El presente trabajo retoma los postulados anteriores en tanto dirigen el modo en cómo se investiga. A partir de una labor inductiva se comprende, explica e interpreta el objeto de estudio desde la perspectiva de los sujetos participantes implicados y los significados que esta situación tiene para ellos; sin dejar de lado el referente contextual del fenómeno en estudio.

3.3. Método fenomenológico

Esta investigación emplea el método fenomenológico, el cual se halla inmerso dentro del marco interpretativo referencial porque se centra en la comprensión del significado de un fenómeno socio-educativo, tal y como lo percibe, experimenta y vive cada ser humano. Según Gurdián (2007), es de índole filosófica, pues parte del análisis inferencial, intuitivo y descriptivo de la significación subjetiva de la experiencia del sujeto, cuya filiación se halla en los conceptos de interioridad y vivencia.

Para Álvarez y Jurgenson (2003), este método reposa en cuatro elementos clave: la temporalidad, la espacialidad, la corporalidad y la relacionalidad o comunalidad vividas; y con estos, la vinculación directa con las relaciones entre las personas y los objetos, los sucesos y las situaciones. Por medio de ellos se interpreta lo objetivo en términos de los actos humanos subjetivos.

Cabe destacar el sentido dialógico de este método. Para el presente trabajo se pretende incluir el diálogo activo y reflexivo en dos líneas: la primera, mediante la inclusión de la triada texto-lector-contexto por cuanto constituye elemento del engranaje en torno al cual gira el fenómeno en estudio y enriquece la comprensión global de este; la segunda, al interactuar con los participantes para lograr interpretaciones en términos sociales, pues las acciones personales poseen una intencionalidad e influyen en los demás y viceversa (Gurdián, 2007).

De igual modo, el método fenomenológico se enfoca en las realidades cuya naturaleza y organización solo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto quien experimenta el fenómeno, por ello, “respeto, por completo, el relato que hace

la persona de sus propias vivencias” (Gurdián, 2007, p. 156). Asimismo, las creencias, los prejuicios, los mitos y los sentimientos se aceptan como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana.

Para realizar este trabajo, la investigadora sigue las siguientes pautas, apegada al método fenomenológico. Por una parte, selecciona palabras o frases propias de los sujetos involucrados, cuyo fin permitan la descripción de particularidades acerca de la experiencia en estudio. Por otra parte, agrupa aquellas ideas que presenten relación o semejanza con el fin de revelar la subjetividad de estas personas (Álvarez y Jurgenson, 2003).

3.4. Lugar de la Investigación Dirigida: Liceo de Costa Rica

Con la finalidad de presentar una referencia del contexto en el cual se desarrollará la investigación, se describe seguidamente el centro institucional seleccionado.

En 1874 se creó el Instituto Universitario el cual funcionó hasta 1883, momento en que fue clausurado. Sin embargo, el 06 de febrero de 1887 esta institución se transformando origen al Liceo de Costa Rica como una iniciativa impulsada por el Presidente Constitucional de la República y General en Jefe de Estado, Bernardo Soto, y el Lic. Mauro Fernández; este último, titular del Ministerio de Instrucción Pública, quien inició la Reforma Nacional de la Segunda Enseñanza, a partir de la observación de otros sistemas educativos de países europeos y americanos.

El Liceo de Costa Rica fue el primer centro histórico y cultural concebido como modelo de instrucción académica que preparaba por un lado, bachilleres y por otro lado, maestros. Sin embargo, en la actualidad se dedica a la enseñanza de población colegial exclusivamente masculina. Estuvo ubicado al inicio en San José, entre las Calles cinco y siete de la Avenida Segunda, específicamente, en las actuales Oficinas Centrales de la Caja Costarricense de Seguro Social.

En la actualidad, la institución, cuyo edificio es considerado Patrimonio Nacional, pertenece al distrito Catedral del cantón de San José y está ubicada al costado oeste de la

Plaza Cleto González Víquez, contiguo al Ministerio de Obras Públicas y Transportes (MOPT). Cuenta con un laboratorio de cómputo y otro de ciencias e idiomas, biblioteca, piscina, gimnasio, soda, comedor, sala de conferencias, museo histórico “Casa museo de la cultura liceísta” y clínica odontológica, esta última, al servicio del área administrativa, cuerpo docente y población estudiantil y sus familiares.

Una zona o área urbana particularmente comercial, de servicios múltiples y gran afluencia de vehículos, trenes y buses componen el entorno geográfico donde está inmerso y se desenvuelve el educando. Igualmente, los estudiantes del centro educativo provienen de todos los lugares del país, cuyo predominio del nivel socioeconómico es medio y bajo.

El centro académico posee conjuntos artísticos, dentro de los cuales se halla una banda instrumental, una banda de percusión y un grupo de marimbas. También, equipos deportivos de baloncesto, béisbol, rugby y natación. Inclusive, un grupo estudiantil elabora el Periódico *Vértice*, tanto en digital como en físico, mediante el cual la comunidad liceísta se informa del acontecer institucional, cultural e investigativo.

A partir del 2008, el Liceo de Costa Rica recibe la acreditación para iniciar el programa educativo de Bachillerato Internacional (BI). Esta alternativa, pone énfasis en undécimo y doceavo año, además, goza de reconocimiento universal porque es aceptado por universidades y ministerios de educación de todo el mundo. Dicho planteamiento centra la atención en el desarrollo de destrezas y habilidades para el pensamiento crítico y analítico en el estudiantado, incluso, estimula la creatividad por encima de evaluar materias (Herrera, 2013).

Una parte de la población estudiantil del Liceo de Costa Rica, no solo asiste a lecciones de Español, sino también recibe talleres de lectura creativa. Estos últimos, consisten en lecciones adicionales de Literatura impartidas por docentes del área afín; a la población de séptimo, octavo y noveno nivel. Asimismo, por medio del personal del departamento de esta asignatura se programan certámenes literarios (incluyen cuento,

poesía y drama), certámenes ortográficos y concursos de oratoria para fomentar la participación estudiantil, en los proyectos culturales organizados institucionalmente.

Este centro educativo posee una población de 1020 estudiantes y 100 profesores constituyen el cuerpo docente; de ellos, siete pertenecen al Departamento de Español. Para efectos de la presente investigación participarán la totalidad de estudiantes de noveno año, correspondiente a 158 miembros así como dos profesores, quienes imparten la asignatura en este nivel.

3.5. Elección de participantes

Según Gurdián (2007), el sujeto en el paradigma cualitativo es un ser activo y creador por cuanto recibe imágenes del mundo, las procesa y las explica a través del lenguaje, con el fin de generar una valoración o juicio. Para efectos de esta investigación, los sujetos participantes corresponden al estudiantado y los docentes de noveno año del Liceo de Costa Rica.

1. Docentes de Español de noveno año

Noveno año es impartido por dos docentes de Español, cada uno de ellos labora con cuatro grupos o secciones respectivamente. Ambos poseen categoría MT4 y finalizaron sus estudios en universidades públicas costarricenses, a saber, Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional. Cuentan con más de 20 años de ejercer la enseñanza del Español y Literatura; además, poseen una amplia experiencia que sobrepasa el ejercicio educativo, pues también han laborado en asesoría pedagógica, corrección filológica, producción de textos literarios y no literarios, e incluso, participan de diversos comités en pro de la institución educativa.

La investigadora realiza observaciones de las clases de poesía, las cuales imparten ambos docentes del nivel. De igual manera, efectúa entrevistas a los dos profesores de Español. Lo anterior con la finalidad de establecer cuál es la mediación pedagógica

empleada por ellos para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica.

2. Estudiantes de noveno año

Los educandos del nivel en estudio provienen de diversas zonas de Costa Rica, pero la gran mayoría son de lugares cercanos al Gran Área Metropolitana de San José. Con el objetivo de puntualizar cuáles aspectos metodológicos y contextuales influyen en este grupo estudiantil para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos se llevan a cabo dos labores. Primeramente, observaciones de las clases de poesía con el estudiantado; después, grupos de discusión con ciertos miembros de la población correspondiente.

3.6. Textos literarios usados para el análisis de la información

Para noveno año de secundaria, se propone una serie de textos literarios poéticos. Cabe destacar que, el corpus de lectura para este nivel está compuesto por poesía perteneciente al canon oficial. En este sentido, “Las grandes obras se eligen con criterio estético; otros libros se estiman particularmente por su fama o su altura intelectual (...) estilo, composición y fuerza general de representación son las características que generalmente suelen tenerse en cuenta” (Wellek y Warren, 1974, p. 25). A continuación, se enuncia la poesía, de lectura obligatoria (acuerdo 04-25-10), a partir del curso lectivo 2011 para Tercer Ciclo de la Educación General Básica (MEP, 2010):

- *Algo sobre la muerte del mayor Sabines, Los amorosos.* Jaime Sabines
- *Los poemas de Sydney West, Hechos y relaciones y Citas y comentarios.* Juan Gelman
- *Nosotros los hombres, Los despiertos.* Jorge Debravo
- *Retrato en familia, El libro del adiós.* Osvaldo Sauma

Del anterior corpus literario, el profesorado, de acuerdo con un criterio personal puede seleccionar los poemas por estudiar. Sin embargo, los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009) sugieren, al menos, la lectura de tres autores distintos y un poema de

cada uno de estos. Para efectos de realizar el análisis de la información, se mencionan los autores y los textos literarios elegidos por ambos docentes para enseñar poesía al estudiantado.

- Jorge Debravo:
 - ✓ “Balada de la cosecha”
 - ✓ “Desvestido”
 - ✓ “Diálogos de la siembra”
 - ✓ “Nocturno sin patria”
 - ✓ “Soneto para la novia de un carpintero”

- Osvaldo Sauma:
 - ✓ “Aquí está mi canto”
 - ✓ “La mano que nos busca”
 - ✓ “Poema íntimo”

3.7. Técnicas para la recolección de la información

En este apartado se explican las técnicas de recolección de información por utilizar; en concreto, la observación no participante, el grupo de discusión y la entrevista dialógica. Mediante ellas, se hace posible recopilar el contenido, clasificar y describir los fenómenos, para posteriormente, interpretarlos. También, se utiliza el diario de campo, un recurso donde se registra la información; asimismo, se considera el procedimiento metodológico denominado triangulación de técnicas, con el objetivo de dar credibilidad a los hallazgos.

- **La observación no participante**

Según Picado (2006), la observación no participante corresponde a una técnica cualitativa en la que la investigadora-observadora se inserta, con previo consentimiento informado de los sujetos en estudio, en una población conformada tanto por el docente y el estudiantado, con el propósito de observar a fondo el acto socioeducativo. Por tanto, ella no establece ningún tipo de relación con los miembros del grupo que está siendo observado, tampoco, forma parte o se involucra de la situación en que se dan los fenómenos. Para efectos de esta investigación, se rescata la finalidad semiótica de esta técnica:

El evaluador debe desentrañar la esencia (...) describir, rescatar lo expresado por los sujetos, encontrar con ellos los significados, desde lo que se comunica verbal y averbalmente, así como de lo que no se comunica, pero que se rescata de las interrelaciones de los símbolos y significados (Picado, 2006, p. 103).

Esta técnica se utilizará en las clases de poesía con la finalidad de elaborar descripciones e interpretaciones detalladas de los procesos sociales, el comportamiento de los sujetos así como los acontecimientos tal y como se producen de una manera abierta, flexible y no encubierta, a partir de las experiencias, vivencias y sensaciones de la persona que observa en el entorno del aula (Flick, 2004).

La investigadora emplea una guía de observación, la cual ha sido validada previamente por profesores de Español (ver anexo N° 5). Luego, procede con dos observaciones en el aula, una para cada docente a cargo del nivel; en específico, durante el tiempo destinado por ellos para impartir las lecciones de poesía. A través de estas se determinan los factores metodológicos y contextuales que intervienen en el grupo estudiantil de noveno año del Liceo Costa Rica para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos.

- **El grupo de discusión**

Para Picado (2006), la técnica contribuye a comprender actitudes, conocimientos y valores de un grupo homogéneo de manera voluntaria, transparente y libre. Consiste en una conversación cuidadosamente planteada para recabar información alrededor de algunos aspectos específicos de un área definida de interés, cuyas particularidades facilitan la reflexión, la retroalimentación entre los miembros y la recreación de formas discursivas sociales. Está conformado por cinco a nueve individuos, además se desarrolla mediante la discusión conducida por un moderador quien estimula y orienta la participación dentro de un ambiente de interacción. Explica Valles (2000):

Aunque el preceptor no interviene en la discusión sí interviene en su catalización, deshaciendo bloqueos y controlando en cierto modo su desarrollo (...) Lo que supone tareas de mantenimiento o animación de la discusión, sin que ésta se aleje en exceso del tema previsto (p. 324).

Igualmente, propicia el intercambio de ideas, experiencias previas, opiniones y sentimientos con el objeto de “provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes” (Álvarez y Jurgenson, 2003, p. 132). Por eso, resulta de importancia que con anterioridad hayan entendido el objeto de interés, pues esto permite revelaciones personales, e incluso, cuestionar lo expresado por otros.

Para su ejecución, primero se inicia con el diseño de los grupos, seguido de la fase de campo, la cual incluye explicar a la población seleccionada en qué consiste la Investigación Dirigida y el propósito del grupo de discusión, presentar la guía previamente validada por otros profesores del área y poner en práctica la técnica. De manera simultánea, la investigadora redacta un documento de la discusión a modo de síntesis (notas escritas); después, escucha las grabaciones de audio y lee las transcripciones. Para estos últimos se concentra en un tema a la vez, con el fin de seleccionar las ideas que posibiliten efectuar interpretaciones.

Según Álvarez y Jurgenson (2003), “la pretensión del grupo de discusión no consiste en obtener respuestas a preguntas concretas ni lograr el consenso, sino facilitar un intercambio de opiniones y puntos de vista” (p. 137) en aras de comprender cómo los actores, el estudiantado de noveno año del Liceo Costa Rica, perciben e interpretan aspectos relacionados con el fenómeno de estudio.

La presente técnica se emplea para conducir dos grupos de discusión conformados cada uno por seis estudiantes del nivel e institución mencionado. El primero, recibe clases de Español con el Docente A; el segundo, con el Docente B. Antes de iniciarla, a los educandos se les expone brevemente en qué consiste la presente investigación así como el fin de la técnica; seguidamente, se entrega la guía de discusión por aplicarse (ver anexo N° 6), la cual gira en torno a los factores metodológicos y contextuales que intervienen en este grupo estudiantil para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos.

- **La entrevista dialógica**

Fernández, Hernández y Baptista (2009), mencionan que la entrevista dialógica consiste en una conversación entre, por lo menos, dos personas, dentro de un proceso de acción recíproca de intercambio informativo. Se basa en una guía general de interrogantes abiertas sobre un tema puntual, dirigidas a recabar respuestas verbales del propio entrevistado; asimismo, permite al entrevistador una mayor flexibilidad y libertad para modificar el orden así como la forma de encausar las preguntas o su formulación, de acuerdo con las características del entrevistado.

Este tipo de entrevista, genera un diálogo, en la cual el entrevistador comparte junto al entrevistado, conocimientos, experiencias, responde dudas y busca registrar e interpretar el significado de lo que dice y la forma en que lo dice para alcanzar la construcción conjunta del sentido. A través de ella, los participantes expresan su criterio sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios (Fernández, Hernández y Baptista, 2009).

Para su aplicación, es necesario, antes que nada, la validación hecha por otros docentes de Español de la guía para las entrevistas (ver anexo N° 7). Luego, contextualizar a las personas entrevistadas acerca de la siguiente investigación; el propósito de la entrevista, así como el uso que se le dará. Posteriormente, leer las transcripciones y escuchar las grabaciones de audio de cada una para seleccionar, clasificar e interpretar los fragmentos de acuerdo con una línea argumental y explicativa.

En este caso, la entrevista es de tipo dialógica. Los entrevistados corresponden a los dos docentes de Español de noveno año del Liceo de Costa Rica quienes enseñan poesía en las aulas, de antemano se predetermina el tema de interés, en concreto, la mediación pedagógica empleada por estos para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, presenta preguntas abiertas con el fin de capturar los diferentes puntos de vista, además, las respuestas obtenidas constituyen el material de análisis.

3.8. Guías para la recolección de la información

Con el fin de recopilar los hallazgos, se diseñan tres guías, una para cada técnica seleccionada. La primera, introduce la observación no participante seguida de aspectos contextuales y metodológicos por determinar; los cuales, intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios líricos; toma en cuenta el estudiantado y profesorado de noveno año del Liceo de Costa Rica (ver anexo N° 5).

La segunda, muestra una explicación de la técnica de discusión grupal en donde el estudiantado del nivel responde a dos preguntas generadoras: componentes del entorno que influyen para desarrollar la comprensión lectora de poemas y mediación pedagógica utilizada por el docente para este objetivo (ver anexo N° 6). La tercera, explica al profesorado en qué consiste una entrevista dialógica y le propone siete preguntas abiertas, acerca de la mediación pedagógica empleada para desarrollar la comprensión lectora de poemas en el estudiantado (ver anexo N° 7).

Cabe destacar que, previo a su aplicación, las guías fueron validadas por tres docentes de Español, externos al trabajo investigativo (ver anexo N° 4). La validación

consistió en la revisión de estas y en la elaboración de sugerencias o comentarios escritos para mejorarlas en cuanto a redacción, estructura y contenido.

3.9. El diario de campo como recurso

Boggino y Rosekrans (2004), al igual que Gurdián (2007), sugieren dicha herramienta como parte del proceso de recolección de los hallazgos en la investigación. El mismo, permite a la investigadora registrar de manera escrita pensamientos, ideas, reacciones, sentimientos, interpretaciones, conjeturas, percepciones o, incluso, reflexiones tanto de los docentes como del grupo estudiantil. Lo anterior, se complementa con el contexto de tales manifestaciones para comprender mejor el objeto de estudio. En efecto:

El cuaderno de notas es un auxiliar (...) en él se consigna el análisis del contexto dentro del cual surgen los comentarios y el tono emocional o afectivo que los acompaña, así como las expresiones no verbales que el investigador percibe (Álvarez y Jurgenson, 2003, p. 190).

Algunas preguntas que emplea la investigadora para orientar su reflexión acerca de lo percibido corresponden a las siguientes: ¿Qué operó productivamente, en particular, durante la implementación de la mediación pedagógica?, ¿qué es lo que no dio los frutos esperados? y ¿cómo reaccionó el estudiantado con la mediación implementada? (Boggino y Rosekrans, 2004).

En el presente trabajo, el cuaderno de campo se emplea para relatar puntualmente y de manera descriptiva la información brindada por los participantes, ya sea verbal o averbalmente. Para ello, también se consideran algunos elementos tales como los ambientes o contextos, las vivencias, incluso, las reacciones de los sujetos de la investigación, con el propósito de comprender a profundidad el objeto de estudio.

3.10. La triangulación de técnicas

De acuerdo con Flick (2004) y Gurdián (2007), la triangulación es un procedimiento que garantiza los criterios de calidad científica y valida los hallazgos obtenidos, a través del uso de diferentes fuentes de indagación. Asimismo, incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas, es por eso que se recurre al contraste de técnicas con la finalidad de reunir y analizar la información.

Gurdián (2007), menciona cuatro principios que permiten evaluar el rigor y la calidad de los estudios cualitativos; estos son: credibilidad, aplicabilidad o transferibilidad, dependibilidad y confirmabilidad. El primero, se logra cuando la información recolectada se reconoce como verdadera tanto por los participantes como por quienes han estado en contacto con el fenómeno en estudio. El segundo, corresponde a la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos; el tercero, consiste en someter la documentación a auditoría externa para ser corroborada. El cuarto y último, constata la neutralidad en la interpretación o análisis de la información.

La validez interna de esta investigación consiste en asegurar un ajuste entre los hallazgos y lo que las personas realmente dicen y / o hacen. Lo anterior se alcanza, a partir del enlace entre la información recolectada y la autenticidad de los sujetos participantes para manifestar su sentir. Por lo tanto, implica que la apreciación se enfoca en la realidad que se busca conocer, y no en otra (Álvarez y Jurgenson, 2003). Agregan:

Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionalistas ni escalas clasificatorias (Álvarez y Jurgenson, 2003, p. 26).

En este análisis se utiliza la triangulación de técnicas a saber, la observación no participante, el grupo de discusión y la entrevista dialógica. Estas tres, permiten determinar las diferencias o semejanzas acerca de las descripciones y valoraciones hechas por los

participantes de la investigación. Cabe destacar que, en las dos últimas técnicas, se hace uso de la grabación, cuyo fin primordial consiste en evitar el sesgo (resultados inesperados o no deseados) en el momento de registrar la información y así promover los alcances esperados o deseables.

3.11. Procedimiento para el análisis de los hallazgos

En un primer momento, los sujetos del estudio reciben un formulario de consentimiento informado (ver anexo N° 3), donde se presentan los aspectos fundamentales de la investigación. Este deberá ser leído y firmado, de manera voluntaria, con el propósito de participar en el proceso investigativo. Luego, para efectos del análisis, la información recolectada se obtiene de la aplicación de las guías (ver anexos N° 5, N° 6 y N° 7).

Las guías para recolectar la información se usarán para aplicar dos observaciones de las clases de poesía, las cuales imparten cada uno de los profesores de Español de noveno año del Liceo de Costa Rica. También, dos grupos de discusión con el estudiantado de este nivel y dos entrevistas a los docentes respectivos. Finalmente, se sintetizarán las grabaciones de audio y las notas de campo. Cabe destacar que, los resultados se clasificarán por núcleos temáticos para explicar (comprender e interpretar) el fenómeno de estudio.

Capítulo IV

Análisis de la información

Esta sección da a conocer los hallazgos encontrados, con base en la aplicación de las técnicas de recolección de información; a saber, dos observaciones no participantes con el profesorado y alumnado, dos grupos de discusión con el estudiantado y dos entrevistas dialógicas con el profesorado de noveno año del Liceo de Costa Rica. A través de estas, se determinan los aspectos metodológicos y contextuales que influyen para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el grupo estudiantil del nivel y centro institucional respectivo.

4.1. Observaciones no participantes en las aulas de los docentes A y B

Las siguientes dos observaciones no participantes contemplan las clases de poesía, las cuales se impartieron por los docentes A y B, a las ocho secciones de noveno año del Liceo de Costa Rica. La información por analizar, hace referencia, por un lado, a la mediación pedagógica empleada por cada uno de estos enseñantes para desarrollar la comprensión lectora de textos poéticos en la población estudiantil; por otro lado, a la influencia del contexto educativo de aprendizaje, en la mediación pedagógica llevada a cabo por los respectivos profesores para dicho propósito.

- **Observación no participante en el aula del docente A**

En seguida, se presenta una tabla. La misma sintetiza información referente a fechas, secciones, horas, cantidad de lecciones, contenidos por utilizar y actividades de mediación aplicadas por el docente A para impartir poesía.

Tabla 3

Programación de la observación no participante en el aula del docente A

Fecha	Secciones	Hora	Cantidad de lecciones	Contenidos	Actividades de Mediación
Martes 29 de julio, 2014	9-5	10:00 a 11:20 a.m.	2	-Poemas: Jorge Debravo: -“Balada de la cosecha” -“Desvestido” -“Diálogos de la siembra” -“Soneto para la novia de un carpintero” Osvaldo Sauma: -“Aquí está mi canto” -“La mano que nos busca” -“Poema íntimo” (anexo N° 8)	-Técnica de discusión colectiva

Jueves 31 de julio, 2014	9-6	7:00 a 8:20 a.m.	2	<p>-Poemas:</p> <p>Jorge Debravo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -“Balada de la cosecha” -“Desvestido” -“Diálogos de la siembra” -“Soneto para la novia de un carpintero” <p>Oswaldo Sauma:</p> <ul style="list-style-type: none"> -“Aquí está mi canto” -“La mano que nos busca” -“Poema íntimo” <p>(anexo N° 8)</p>	-Técnica de discusión colectiva
--------------------------	-----	------------------	---	--	---------------------------------

	9-5	12:10 a 2:15 p.m.	3	-Figuras literarias y figuras de construcción (anexo N° 8)	-En grupos, elaboran posibles interpretaciones de las figuras literarias y figuras de construcción -En grupos, escritura de poemas (anexo N° 9) -Presentación oral de los poemas
Jueves 21 de agosto, 2014	9-7	8:30 a 9:50 a.m.	2	-Poemas: Jorge Debravo: -“Balada de la cosecha” -“Desvestido” -“Diálogos de la siembra” -“Soneto para la novia de un carpintero”	-Técnica de discusión colectiva

				<p>Oswaldo Sauma:</p> <ul style="list-style-type: none"> -“Aquí está mi canto” -“La mano que nos busca” -“Poema íntimo” <p>(anexo N° 8)</p>	
	9-8	10:00 a 11:20 a.m.	2	<p>-Poemas:</p> <p>Jorge Debravo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -“Balada de la cosecha” -“Desvestido” -“Diálogos de la siembra” <p>-“Soneto para la novia de un carpintero”</p> <p>Oswaldo Sauma:</p> <ul style="list-style-type: none"> -“Aquí está mi canto” -“La mano que nos busca” -“Poema íntimo” <p>(anexo N° 8)</p>	-Técnica de discusión colectiva

Viernes 22 de agosto, 2014	9-8	7:00 a 9:10 a.m.	3	-Figuras literarias y figuras de construcción (anexo N° 8)	-En grupos, elaboran posibles interpretaciones de las figuras literarias y figuras de construcción - En grupos, escritura de poemas (anexo N° 9) -Presentación oral de los poemas
	9-7	9:10 a 11:20 a.m.	3	-Figuras literarias y figuras de construcción (anexo N° 8)	-En grupos, elaboran posibles interpretaciones de las figuras literarias y figuras de construcción -En grupos, escritura de poemas (anexo N° 9)

					-Presentación oral de los poemas
	9-6	12:10 a 2:15 p.m.	3	-Figuras literarias y figuras de construcción (anexo N° 8)	-En grupos, elaboran posibles interpretaciones de las figuras literarias y figuras de construcción -En grupos, escritura de poemas (anexo N° 9) -Presentación oral de los poemas

4.1.1. Análisis cualitativo de la observación realizada en el aula del docente A

Esta sección analizará aspectos relacionados con la mediación pedagógica empleada por el docente respectivo; a saber, la cultura organizativa de integración, el abordaje de la transversalidad, la promoción de competencias literarias así como el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos. De igual manera, se estudiarán los factores contextuales influyentes durante la mediación pedagógica realizada por el profesor respectivo, con el fin de que el estudiantado comprenda los poemas.

Mediación pedagógica empleada por el docente A para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica

✓ Cultura organizativa de integración

La actividad inicial para la clase de poesía consiste en la aplicación de la técnica de discusión colectiva. Con esta se estudian los poemas de Osvaldo Sauma, a saber, “Aquí está mi canto”, “La mano que nos busca” y “Poema íntimo”, junto con otros poemas de Jorge Debravo, en particular, “Balada de la cosecha”, “Desvestido”, “Diálogos de la siembra” y “Soneto para la novia de un carpintero” (ver anexo N° 8). El docente A propone al estudiantado efectuar un semicírculo con la finalidad de hacer en la clase un minirecital poético. Asimismo, aclara que declamará dichos poemas y con esto dará comienzo a la clase.

A través de la lectura del poema se puede acceder a la experiencia poética. El poema es una posibilidad abierta a todas las personas que solo se anima al contacto de un lector o de un oyente (Paz, 1956). Con ello, se confirma que el docente A considera los textos literarios poéticos obras, creación con unidad, autosuficiente, organismo verbal que contiene, suscita o emite poesía. De igual modo, lugar de encuentro entre la poesía y el ser humano; en donde el poeta emplea el lenguaje poético con el fin de despertar nuestra conciencia y provocar nuestra atención (Wellek y Warren, 1974).

Con el propósito de poner en práctica la técnica de discusión colectiva, el docente A organiza el mobiliario según el propósito de la actividad. A partir de la aplicación de la siguiente técnica se evidenció tanto la colaboración y participación grupal del estudiantado como la creación un espacio propiciador de la escucha activa de los poemas de Jorge Debravo y Osvaldo Sauma. Asimismo, con el uso de un estilo asertivo, el docente A permitió la expresión de opiniones y consideró las formas de pensar y de sentir de los demás, a través de la promoción del diálogo (Whithaker, 1998; Fernández, 2002).

Respecto a lo anterior, es claro que según Gutiérrez y Prieto (1996), la mediación pedagógica aplicada por el docente A se basa en una relación de este con sus estudiantes a través del uso de estrategias que contemplan la producción de conocimientos, la creación de intercambio comunicativo y la generación de aprendizajes, en donde ambos tuvieron la posibilidad de “colocarse como observadores, receptores o espectadores o bien como actores, productores o creadores de conocimientos” (Álvarez, 2004, p. 19). Para tal fin, el profesor también propició la interacción didáctica mediante la participación, la creatividad y la expresividad.

Durante la mediación pedagógica, la motivación fue otro elemento aplicado por el docente A. Esto se confirmó con el tipo de lenguaje asertivo utilizado por el docente, como por ejemplo “sí”, “muy bien” o “excelente chicos”. Según Whithaker (1998) y Fernández (2002), mediante el uso de estas expresiones, no solo se promueve la escucha, sino también el buen ánimo, la satisfacción y la estimulación del grupo estudiantil; además, se tiende a trabajar con mayor grado de compromiso en las actividades. De esta manera, el docente es un mediador pedagógico quien guía, promueve y acompaña el aprendizaje de los educandos mediante actividades, las cuales, cabe destacar, fueron a lo largo del proceso conscientes e intencionales (Contreras, 1995; Álvarez, 2004).

De forma posterior, para el análisis de los poemas en estudio, el docente A propuso ciertos ejercicios al grupo estudiantil. Primero, entregó fotocopias de los poemas de Osvaldo Sauma y Jorge Debravo (ver anexo N° 8) –previamente declamados en el

minirecital-, y, aunado a ello, una síntesis de las figuras literarias y figuras de construcción con ejemplos textuales concretos para cada una de ellas (ver anexo N° 8). Luego de entregar, leer y explicar al grupo estudiantil el último documento en físico, les solicitó trabajar en grupos de cuatro estudiantes, en donde necesitaron ambos recursos: los poemas y el resumen, de forma respectiva. De lo anterior se desprende que la labor del docente A tomó en cuenta los recursos pedagógicos destinados a hacer la información accesible, clara y organizada (Gutiérrez y Prieto, 1996).

Una vez conformados los grupos de trabajo (3-4 educandos por equipo), el docente instó al estudiantado a utilizar los poemas previamente declamados y entregados para encontrar y clasificar figuras literarias y figuras de construcción. Después, cada uno de los estudiantes debió anotarlas en el cuaderno, no sin recibir la aclaración de que, como mínimo, debían escribir un ejemplo por cada figura.

De igual manera, el docente A les pidió una posible interpretación oral para algunas figuras seleccionadas, no obstante, debían explicar al menos tres de estas. En este último aspecto les sugirió tomar en cuenta los simbolismos e imágenes presentes en cada uno de los poemas. Al proponer dicha actividad, se pudo determinar la consideración que efectuó el docente A de los poemas seleccionados en estudio (ver anexo N° 8) como obras literarias, los cuales, como obras de arte, presenta una estructura de signos y objeto de conocimiento. Asimismo, un conjunto de sonidos de donde surgen significados intersubjetivos, presentes en la ideología colectiva, además, comprensibles mediante experiencias mentales individuales (Wellek y Warren, 1974).

En las actividades de desarrollo y conclusión, el estudiantado requirió de una mayor orientación del profesor a cargo; no obstante, este tendió, en todo momento, a apoyar al educando en el progreso de las tareas establecidas. Para tal fin, estimuló con ideas positivas al estudiantado; además, aclaró dudas y orientó en las actividades grupales, cooperativas y heterogéneas. En consecuencia, el aprendizaje fue desarrollado y promovido por el docente A, dado que la forma en la que lleva a cabo su práctica educativa permitió que el estudiante

se sintiera motivado; inclusive, se manifestaron seguros de saber qué debían hacer en cada actividad y cómo debían realizarla (Whithaker, 1998; Fernández, 2002).

Al finalizar, el docente A otorgó al estudiantado un material impreso (ver anexo N° 8). Este último contenía primero, un poema titulado *Maestro de poesía*, de Isaac Felipe Azofeifa, el cual, por su información literal o explícita, sirvió para motivar al estudiantado a la actividad final. Asimismo, dicho material presentaba las instrucciones para realizar la actividad, puntualmente la conformación de grupos de 3 a 4 estudiantes para escribir un poema de ocho versos, aunado a ciertas sugerencias de versos iniciales y de cierre, así como la duración establecida para la actividad (treinta minutos para crearlo y pasarlo en limpio) (ver anexo N° 8).

El educador A previamente declamó el texto poético mientras el grupo estudiantil hizo la lectura visual del texto literario poético; posteriormente, el educador leyó con el estudiantado las instrucciones y presentó la actividad de cierre. Se pudo constatar que el docente A, para tal fin, aclaró a los estudiantes la importancia de usar el documento escrito con el propósito de guiarse con los ejemplos ahí adjuntos.

Esta última actividad despertó la creación literaria de los educandos con la escritura de poemas, la cual se dirigió hacia la comprensión e interpretación de los textos literarios poéticos mediante la escritura de poemas. Gallardo (2010) menciona que, para dicho propósito, es posible implementar cantidad de actividades y usar técnicas variadas en donde se tiene como fin que el estudiantado aplique y recree lo aprendido, a partir de la elaboración de trabajos personalizados con el aporte de todos los participantes del grupo.

Con la creación de estos poemas, la poesía se reveló plenamente, dado que se estableció con la actividad final un espacio de encuentro entre la poesía y los estudiantes (Paz, 1956). Igualmente, se pudo comprobar que el educando tuvo la oportunidad de realizar la catarsis; de acuerdo con Aristóteles en *La Poética* (citado por Wellek y Warren, 1974), a partir de la literatura, la persona se libera –sea escritor o lector– de la opresión de las emociones, pues cuando estas se expresan, ocurre una liberación de ellas. Asimismo, la

creación poética propicia la oportunidad para violentar de manera organizada el lenguaje ordinario, intensificándolo y transformándolo (citado por Eagleton, 1988, p. 12).

Durante el proceso los estudiantes comentaban en conjunto para decidir las mejores palabras; estos buscaban la coherencia de la información y utilizaron el material fotocopiado como referencia; además, pensaron y analizaron, es decir, el aprendizaje se desarrolló y se promovió porque el docente fomentó la integración. Entre los estudiantes del grupo interactuaron con el trabajo en equipo, inclusive, manifestaron un papel activo en la toma de decisiones para concluir la actividad (Domènech y Viñas, 1997; Hernández, 2009).

A partir de la actividad final, se demostró que el docente, a la hora de enseñar este género literario, parte de la idea de que la poesía no equivale a un mundo cerrado y con reglas preestablecidas. Considera este tipo de literatura, tanto en los elementos que conforman sus caracteres internos –tal como la finalidad–, como su parte externa, por ejemplo, la estructura y el estilo (Aguiar e Silva, 1972). De igual modo, asocia la poesía como un texto literario el cual le permite al estudiantado presentar aspectos puntuales de su experiencia humana, como parte de la relación de estos con su entorno mediante el uso de una estética particular.

Aunado a lo anterior, el profesor encargado estuvo atento frente a las solicitudes. Supervisó los trabajos, incluso, atendió dudas sobre redacción, ortografía y sinónimos. Con ello se demuestra que el docente A considera el lenguaje literario como un sistemas expresivos dotados de poder significativo, además, fomenta el uso de este en el grupo estudiantil para que con la elaboración de poemas puedan comunicar y perpetuar sus experiencias, pasiones, esperanzas y creencias para realizar obras únicas (Paz, 1956).

Para finalizar, el docente A propuso la lectura de los poemas de manera voluntaria (ver anexo N° 9). Entonces, quienes quisieron pasar al frente lo hicieron. Algunos de estos textos literarios creados por los estudiantes se adjuntan en la presente investigación: *How to love (Cómo Amar)*, *Sueño de Navidad* y *Ángel en conflicto* (ver anexo N° 9). El docente A

concluyó la clase con la revisión oral de ciertos trabajos y la entrega de un premio (chocolate) a quienes, según su propio criterio y de los demás compañeros de cada sección, elaboraron los mejores poemas. En consecuencia, se puede afirmar que gracias al poema es posible acceder a la experiencia poética; el estudiantado pudo acercarse al estudio de los poemas como una posibilidad abierta a todas las personas, que solo se vivifica al contacto de un lector o de un oyente (Paz, 1956).

✓ **Abordaje de la transversalidad**

Uno de los temas transversales presentes en los textos poéticos seleccionados por el docente A, corresponde a la *Educación Integral de la Sexualidad*. Existió un espacio para vincular los poemas con esta temática y, de forma simultánea, desarrollar competencias específicas en el estudiantado (MEP, 2009). Para tal fin, el profesor respectivo tomó en cuenta los conocimientos previos de cada uno de los estudiantes, su contexto sociocultural y los acontecimientos actuales de la sociedad.

Ahora bien, es importante destacar que el docente A hace una diferenciación con respecto a la temática de la sexualidad. Con base en ello, menciona “la sexualidad vivida por el ser humano desde un plano exclusivamente sexual o superficial, donde solo existe placer carnal, y aquella que se vive y comparte en pareja como fruto del amor, cuyo acto genera plenitud”. Después, explica a los estudiantes que estas últimas ideas están presentes en el poemario de Jorge Debravo (ver anexo N° 8), como “una forma de expresión no vulgarizada, culta y sublime entre dos personas que se enamoran”. En seguida, le da el espacio al estudiantado para opinar, pero antes aclaró que no utilizaran vocabulario estereotipado. A continuación, ciertos ejemplos.

Por un lado, el docente A mencionó: “la sexualidad no es una enfermedad, no es una condena, tampoco pecaminosa, debemos podar los prejuicios y tabúes para que podamos valorar al ser humano como persona, no como objeto”. De igual modo, “el erotismo está unido al amor, se apela a la ternura de pareja”. Por otro lado, dio ciertas recomendaciones,

tales como “encausar y valorar el amor en las relaciones de pareja, proyectarse a futuro, como novio o padre de familia, con el fin de ser un ejemplo a seguir”.

Asimismo, este docente intervino en la discusión para orientar las interpretaciones del grupo o hacer preguntas que generaron opinión de criterios. Con respecto a las diferencias entre la poesía amorosa y la erótica dijeron: “la exploración y el disfrute del amor es distinto: en la poesía amorosa no solo existe atracción, sino también hay amor y el yo lírico ve bonita a su amada”.

En relación con lo mencionado arriba, otro estudiante intervino y expresó: “el erotismo no necesariamente involucra el amor”. Este último comentario lo reforzó el profesor respectivo con una sugerencia al grupo estudiantil: “ustedes deben respetar y admirar a las mujeres”. Estos ejemplos demuestran cómo el docente A desarrolló en el estudiantado saberes, procedimientos, actitudes y valores, con el propósito de efectuar acciones autónomas frente a situaciones de la vida (MEP, 2009).

En relación con lo anterior, de acuerdo con Gutiérrez y Prieto (1996), la mediación pedagógica alude a la manera en la que el docente lleva a cabo su práctica educativa. Hace referencia además a la relación de este con sus estudiantes al usar estrategias para producir conocimientos, generar intercambio comunicativo y posibilitar los aprendizajes. Se pudo comprobar que el docente A, para desarrollar este eje transversal, promovió la interacción didáctica dentro de un proceso educativo de participación y expresividad en donde tanto el docente como el estudiante tuvieron la posibilidad de colocarse como observadores o receptores, o bien, como actores o creadores de conocimientos (Álvarez, 2004).

✓ **Promoción de competencias literarias**

En el transcurso de la declamación de los poemas seleccionados para su abordaje (ver anexo N° 8), el docente A puso en práctica la competencia literaria del estudiantado. El grupo estudiantil participó junto con el docente A de la comprensión, interpretación y creación a partir de los poemas en estudio; acciones para las cuales fue necesario que el

estudiante pusiera en práctica el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos culturales, discursivos, textuales y pragmáticos, los cuales posibilitan la amplitud de saberes lingüísticos y retóricos (Lomas, 1999; Prado, 2004).

El docente A primero realizó la lectura y escucha de poemas en voz alta, con entonación y cadencia; con ello, hizo atractiva la lectura y transmitió la emoción presente en cada uno de los poemas. Además, promovió mediante este ejercicio el placer estético (Gallardo, 2009) y, por ende, accedieron a un tipo específico de comunicación, el cual tiene un lugar en un contexto particular y equivale a un hecho cultural compartido (Prado, 1999). De igual modo, desarrollaron su imaginación y creatividad, además de su sensibilidad estética, pues tuvieron la oportunidad de conocer otros textos (Prado, 2004).

El docente A utilizó textos cuya lectura facilitara la comprensión de sus significados y, a su vez, hiciera posible la mejora de las capacidades de interpretación de las formas y de los mensajes literarios. Además, seleccionó textos literarios en función de las dificultades de interpretación (Lomas y Miret, 1999). Por ello, primero declamó los poemas de Jorge Debravo: “Desvestido”, “Diálogos de la siembra”, “Soneto para la novia de un carpintero”, “Balada de la cosecha”, y, de forma posterior, los poemas de Osvaldo Sauma: “La mano que nos busca”, “Aquí está mi canto” y “Poema íntimo” (ver anexo N° 8).

Asimismo, el docente A efectuó la lectura oral de varios textos poéticos de un mismo poeta sobre una misma realidad. Con ello, de acuerdo con Barrientos (1999), el estudiantado accedió a la descripción de otras maneras de representar las circunstancias reales. También, con esta actividad, el estudiantado desarrolló tanto su capacidad comunicativa como el fomento de la motivación hacia el género poético (Barrientos, 1999).

Luego, el docente A favoreció una sugerencia propuesta por Lomas (1999): el comentario público de los textos literarios para encontrar, de manera compartida, la plurisignificatividad de los poemas. En este sentido, se evidenció discusión entre el estudiantado, la información del profesorado y las referencias a otras obras ya leídas por los

participantes. Por lo tanto, se modificó y enriqueció la apreciación personal. En seguida, dos ejemplos.

Un estudiante se refirió a Osvaldo Sauma como un escritor más directo y abierto para hablar (ver anexo N° 8). Estableció diferencias: “los dos primeros poemas de Jorge Debravo (“Desvestido” y “Diálogos de la siembra”) tienen más contenido erótico que los otros (“Diálogos de la siembra” y “Soneto para la novia de un carpintero”), los cuales son más amorosos”. De lo anterior se desprende que el papel del docente A, según Lomas (1999) fue suscitar la implicación y la respuesta del estudiantado ante la comunicación literaria presente en los textos literarios poéticos; es decir, provocar y expandir las reacciones generadas a partir del texto literario y, en consecuencia, también contrastar las vivencias personales y las experiencias literarias de quienes leen.

La poesía comprende una serie de características particulares, las cuales la constituyen y la diferencian de los demás géneros literarios. Al entrar en contacto con este género literario, el lector estimula su imaginación, inteligencia y capacidad de usar el lenguaje, además, amplía la propia conciencia (Barrientos, 1999). El docente A tiene claro estas premisas y las promueve en el grupo estudiantil a partir de la reacción de opiniones; por tanto, al final de esta actividad, en conjunto, llegan a la conclusión de que la poesía en sí no es vulgar, por el contrario, es la sociedad y el ser humano mismo quienes tergiversan su noción natural y real.

El docente A realizó aclaraciones durante la discusión, ya sea del tema amoroso en el caso del autor Jorge Debravo, o en contraposición, las temáticas eróticas de Osvaldo Sauma. Por ejemplo, cuando este profesor terminó la declamación del poema “Desvestido” (ver anexo N° 8), un estudiante implicándose dentro del proceso de mediación pedagógica aplicado por el docente A, le solicitó que lo leyera nuevamente; este accedió, no sin antes aclarar al estudiantado que en este texto literario, la mujer va quitándose la ropa porque es un estriptis por tanto, el docente enfatiza: ¡Fue la noche quien desnudó a la mujer!

Igualmente, de acuerdo con Lomas (1999), el docente A suscitó la respuesta del estudiantado ante la comunicación literaria. Ellos no solo reaccionaron con los textos a través de la opinión de sus ideas, sino también las contrastaron con sus vivencias personales. Un claro respaldo de dicha situación fue el vínculo que establecieron los estudiantes entre sus realidades, conocimientos y aprendizajes y lo planteado en los poemas en estudio.

La competencia literaria se puede ejercitar mediante la creación, recreación y producción de sus textos literarios escritos, como una manera de comunicar experiencias, creencias y expresiones, así como su realización particular (Paz, 1956; Prado, 2004); una de las maneras de lograrlo es a través de la aplicación y recreación de lo aprendido (Gallardo, 2010). Por tanto, se pudo comprobar que con la actividad final –es decir, con la escritura grupal de poemas– el estudiante manifestó placer por el estudio de textos literarios poéticos; además, este logró expresar sus emociones (Wellek y Warren, 1974).

Del análisis anterior se desprende que el docente A puso en práctica esta recomendación. Este logró acercar al grupo estudiantil a la experiencia de creación literaria. Luego, cuando los grupos de trabajo habían concluido los poemas solicitó la presentación voluntaria y oral de algunos de estos. En conclusión, el estudiantado por medio de la mediación pedagógica utilizada por el docente A tuvo la oportunidad de relacionar los poemas en estudio tanto con actividades de recepción de los textos (lectura, análisis e interpretación) como con aquellas que involucran la producción de escritos de intención literaria (Lomas, 1999).

✓ **Desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios líricos**

Primero, el docente A seleccionó los poemas. Declamó inicialmente los poemas de Jorge Debravo; después, los de Osvaldo Sauma en este orden: “Desvestido”, “Diálogos de la siembra”, “Soneto para la novia de un carpintero”, “Balada de la cosecha”, “La mano que nos busca”, “Aquí está mi canto” y “Poema íntimo” (ver anexo N° 8). De esta acción se pudo comprobar que el docente A seleccionó textos familiares o cercanos al estudiante,

variados, motivadores y vinculados para los intereses del educando; inclusive, los organizó en función de las dificultades interpretativas (Lomas, 1999). Con esto también procuró que, de una manera gradual, el estudiante entrara en contacto con otros textos literarios de mayor complejidad (Lomas y Miret, 1999).

Asimismo, el docente A aplicó estrategias metodológicas para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios líricos. Este dio la oportunidad de que el estudiantado comprendiera, a partir de los poemas declamados en el recital, los mensajes plurisignificativos (Lomas, 1999). En este proceso el estudiante, de manera activa, construye los significados textuales y realiza interpretaciones globales a lo largo de la lectura de los textos literarios; para ello, recurre a muchos tipos de saberes (Colomer y Camps, 2000). Para tal fin, en primera instancia, solicitó escuchar con atención antes de opinar sobre estos y establecer diferencias entre la poesía amorosa y la poesía erótica.

Algunas ideas verbales emitidas por el docente A, cuyo fin permite ejemplificar el énfasis puesto por este, en leer poemas para que el grupo estudiantil aprenda y reestructure conocimientos se evidenció con el siguiente acto. Previo a la lectura de cada poema (ver anexo N° 8), hizo aclaraciones sobre la temática presente. Algunas muestras de estas intervenciones son los siguientes: “*Desvestido* corresponde a un estrictis, en *Diálogos de la siembra* hay dos hablantes, una voz de ella y una de él, quienes intercambian información, en *Soneto para la novia de un carpintero* se presenta el erotismo que desarrolla un hombre hacia la amada, a partir de su oficio (la carpintería) y en *Balada de la cosecha* se da una exaltación a la mujer que va a dar a luz”.

Respecto a los poemas de Osvaldo Sauma, el docente A igualmente introdujo cada uno con una breve explicación del contenido fundamental desarrollado en ellos. Afirmó: “en ‘La mano que nos busca’, los nudillos de los dedos femeninos buscan a un hombre mediante el sonido de estos en una puerta de madera. En ‘Aquí está mi canto’, el poeta se sorprende de su vida y de su entorno como parte de su satisfacción personal y ‘Poema íntimo’ cita la condición de soledad del ser humano y, por ello, se aleja de lo amoroso”.

De lo anterior se desprende que en este proceso de comprensión lectora, los conocimientos que posee cada estudiante le permiten llenar los vacíos de la información dados por el escritor. El docente A permitió que ellos no solo pusieran en práctica esos conocimientos previos y experiencias para construir significados e interpretaciones englobadoras, sino también consideró diferentes maneras de comprender la información, esto porque tomó en cuenta los distintos criterios de opinión (Colomer y Camps, 2000); además, el profesor generó un espacio de conocimiento compartido entre los textos literarios y el estudiantado, un elemento esencial para la comprensión de un texto. Un claro ejemplo fue la explicación dada al introducir cada uno de los poemas, lo cual permitió al estudiante acceder a presupuestos conocidos de cada texto y, de esta manera, continuar otros procesos importantes para la comprensión: tal es el caso de la construcción de inferencias.

Posterior a ello, el docente A elaboró preguntas para que el grupo estudiantil infiriera (Claux y La Rosa, 2004). La elaboración de inferencias por parte del lector equivale, según Claux y La Rosa (2004), a una de las principales tareas del proceso de comprensión de lectura. Esta se caracteriza por “la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto” (Mendoza, 2002, p. 234). Para ello, el lector atribuye significados a diferentes ideas, une núcleos estructurales o temáticos y completa información ausente; inclusive, construye conclusiones parciales ratificadas en el texto.

El mencionado proceso de inferencia fue gestado por el docente a través de la discusión colectiva –uno de los recursos fundamentales para desarrollar la comprensión lectora–, la cual pone énfasis en la participación e interacción entre el alumnado y el enseñante. Este último interrogó de forma breve y continua al grupo estudiantil mediante el uso de preguntas literales (información explícita) y preguntas interpretativas (información implícita). Según Colomer y Camps (2000), este ejercicio sirvió para fomentar las interpretaciones de los demás; también, contribuyó a mejorar el pensamiento crítico, ya que el estudiante debió recordar información para luego explicar lo comprendido. Seguidamente, se explican dos ejemplos.

Primero, para la discusión, un educando mencionó el poema “XXVIII”, del poemario *La estación de fiebre* de Ana Istarú. Ellos relacionaron este texto leído en clase meses atrás con los poemas en estudio. Piensan: “el erotismo, es una creación artística del poeta porque las palabras no poseen morbosidad ni son vulgares”. Lo anterior dio pie para que el profesor A comentara el contexto sociocultural e histórico (Wellek y Warren, 1974) que influye en las temáticas desarrolladas por Jorge Debravo. En seguida, dos ejemplos.

El docente A mencionó lo siguiente: “él es esposo, campesino y con limitaciones económicas; de ahí la relación entre las temáticas y su experiencia de vida como escritor, en las cuales está presente el amor entre esposos, los amantes, lo erótico y lo telúrico o equivalente a la naturaleza. Al escritor lo motiva el amor por su esposa, Margarita Salazar, en donde se da un vínculo mutuo de respeto y regocijo, contrario a lo meramente sexual o carnal”.

Otro criterio ocurrió al finalizar la declamación del poema “Diálogos de la siembra” (ver anexo N° 8): “Ella: –Solo quiero semillas y semillas”. Respecto a lo anterior, los estudiantes se rieron al interpretar las semillas como elementos representativos de la fecundidad (espermatozoides). Otro dijo: “ella quiere hijos”. Como último caso, el profesor mencionó: “este poema es una construcción delicada y artística”; entonces, otro estudiante indicó: “el morbo en la gente es lo que hace que las conductas se vean prohibidas y sucias”.

En resumen, el docente A propició un espacio para que el estudiantado pusiera en práctica tareas fundamentales y necesarias para la comprensión de lectura. Cada estudiante tuvo la oportunidad de acceder a textos familiares, variados, próximos a intereses y adecuados al nivel de conocimientos del estudiantado; además, elaboró interpretaciones globales de los textos literarios poéticos. El docente A utilizó la lectura de poemas con la intención de que en el grupo estudiantil se reconstruyeran conocimientos, aspecto esencial para la comprensión de un texto, incluso, tomó en cuenta la técnica de discusión colectiva para fomentar las interpretaciones y mejorar el pensamiento crítico.

Influencia del contexto educativo de aprendizaje, en la mediación pedagógica llevada a cabo por el docente A para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica

✓ Condiciones ambientales

Por una parte, de acuerdo con Domènech y Viñas (1997), la iluminación artificial debe ser adecuada y suficiente. El aula donde el docente A imparte lecciones presenta poca luminosidad. La mitad de los fluorescentes se encuentran en mal estado y la luz natural es medianamente aprovechable; además, por la ubicación (esquinera, cercana a una tapia) recibe oscuridad y sombra. Respecto a ello se comprueba que la iluminación natural y artificial del recinto estuvo limitada de estas normas válidas necesarias para garantizar el uso del mismo.

Por otra parte, las condiciones ambientales válidas para el uso del aula incluye tanto la ventilación como las condiciones climáticas. De esta última es importante resaltar que las temperaturas extremas resultan desfavorecedoras dentro del ambiente educativo. En relación con esta última variable, aunque existen ventanas en la parte media y superior de un extremo del recinto, no hay celosías, solo pequeñas celdas para el ingreso del aire; por ende, los días de excesivo calor repercutieron en cierta medida en las acciones realizadas tanto por el estudiantado como por el docente, en especial porque se observó que el ritmo de trabajo disminuyó. En contraposición, las temperaturas frescas resultaron favorables para la consecución de las actividades (Domènech y Viñas, 1997).

✓ Condiciones físicas

El aula y el mobiliario equivalen a dos condiciones físicas por tomar en consideración. El mobiliario en el aula fue un recurso físico utilizado por el docente A, el cual lo adaptó de acuerdo con las actividades programadas para potenciar la integración (Domènech y Viñas, 1997; Hernández, 2009). Además, se utilizó como elemento

complementario para el trabajo en clase, en función de las necesidades educativas (Domènech y Viñas, 1997). A continuación, un ejemplo de ello.

En primer lugar, el docente A puso en práctica la organización espacial activa, ya que le solicitó al grupo estudiantil ordenar los pupitres para formar un semicírculo, estructura mediante la cual promovió la comunicación bidireccional fluida y la relación directa entre integrantes, es decir, todos los miembros participantes cumplieron el rol tanto de emisores como de receptores de conocimientos (Álvarez, 2004). Pongamos por caso, en las actividades propuestas se propició la integración de contenidos tanto formales como informales (Domènech y Viñas, 1997; Hernández, 2009); información relacionada con lo estrictamente académico y propio de los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009) e ideas, recomendaciones y experiencias vinculadas con la vida propia de los educandos y del profesor a cargo.

Asimismo, según Domènech y Viñas (1997) y Hernández (2009), la formación de los pupitres en pequeños grupos propició la interacción, confianza, diversidad y complementariedad de puntos de vista. Dicha conformación permitió al estudiantado abordar al docente A para realizarle preguntas y comentar entre compañeros para llegar a acuerdos, de forma específica, en la elaboración de las interpretaciones de las figuras literarias y de construcción; además, en la composición de poemas (ver anexo N° 9).

Lo anterior se confirma ya que se logró observar que las actividades heterogéneas generaron autonomía en el educando, libertad de expresión, inclusive, cooperativismo (Domènech y Viñas, 1997; Hernández, 2009), pues la mayoría de los miembros aportaron y ayudaron en la elaboración del trabajo sugerido. Por tanto, el docente A aplicó el rol de mediador pedagógico porque incluyó los procedimientos más adecuados para propiciar la construcción de los conocimientos, sin dejar de lado la experiencia y el contexto del educando (Gutiérrez y Prieto, 1996). De igual forma, desarrolló y promovió el aprendizaje mediante el empleo de una cultura organizativa de integración (Whithaker, 1998; Fernández, 2002).

✓ **Condiciones temporales**

El tiempo es un factor que, debido a varias razones, dificultó la continuidad de los procesos educativos. Por un lado, los periodos lectivos fragmentados de las clases de Español (Domènech y Viñas, 1997), específicamente por la reducción de las lecciones por aspectos administrativos, evaluativos y días festivos o feriados, lo cual causó ausencias por el exceso de horas seguidas. Lo anterior, implicó para el docente A la reprogramación de horarios y tareas en ciertas secciones o grupos atendidos; es decir, el ritmo de trabajo no fue coherente y, como consecuencia, generó sucesivos retrasos en el aprendizaje.

Por otro lado, la separación temporal a raíz de llegadas tardías del docente A (diez a quince minutos después de la hora pautada), produjo un efecto desfavorecedor de las tareas educativas programadas por el docente A. Lo anterior se comprobó ya que esto generó que en ciertos grupos disminuyera el tiempo de atención al estudiantado (Domènech y Viñas, 1997).

Un ejemplo de estos retrasos temporales se evidenció con el material poligrafiado, acerca de figuras literarias y de construcción. Dicho documento fue entregado con anticipación por el profesor a cada estudiante (ver anexo N° 8). No obstante, aunque explicó la importancia de estudiar y llevar la hoja para la siguiente ocasión –una vez que retoma esta teoría– se da cuenta que el grupo estudiantil recuerda muy poco o nada sobre esa información; incluso, la mayoría, no la porta. Por ende, se comprobó que el ritmo de trabajo no fue coherente durante las sesiones de trabajo; asimismo, se generaron sucesivos retrasos en el aprendizaje (Domènech y Viñas, 1997).

Igualmente, el proceso educativo se interrumpe por dos semanas completas. Los estudiantes, en la primera semana de observación, únicamente recibieron dos lecciones, seguido de una semana de atraso por la celebración de la Virgen de Los Ángeles y otra por congreso de APSE. Además, después de estos días, también ciertos grupos (secciones) no recibieron lecciones porque dio inicio el periodo de exámenes.

En resumen, el estudiantado generalmente no recibió la totalidad de lecciones semanales, según lo pautado en el horario lectivo. El docente A reprogramó una actividad de desarrollo para las clases siguientes (búsqueda e interpretación de figuras literarias y figuras de construcción presentes en los poemas); no obstante, debió sintetizarla con determinadas secciones; incluso, con otros grupos no pudo llevarla a cabo, por la limitante temporal.

✓ **Clima escolar**

El clima escolar equivale al ambiente o espacio necesario para gestar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto educativo de modo que sea acogedor y agradable para el aprendizaje (Domènech y Viñas, 1997). Además, se gesta por medio de la relación del docente con el grupo estudiantil (Gutiérrez y Prieto, 1996), es decir, la actitud del profesor durante la mediación pedagógica influye de forma fundamental en el estudiantado (Álvarez, 2004). En cuanto a este ámbito, en la interacción entre los estudiantes y el docente A se evidenció compañerismo, respeto y tolerancia, aunque se equivocaran o no expresaran información totalmente acertada. De igual forma, escucharon otros puntos de vista; incluso, actuaron sin pena o miedo.

La interacción didáctica establecida entre el educando y el educador manifiesta un indicador específico de cómo se desarrolla el trabajo educativo y las relaciones entre los diversos miembros de la comunidad educativa (Domènech y Viñas, 1997). Esto se comprobó con la motivación y el apoyo en el progreso de las actividades y, en consecuencia, generó una actitud favorable o positiva del estudiante para relacionar el material de aprendizaje con sus conocimientos, de modo que el grupo estudiantil experimentó placer durante la aprensión de nuevas ideas o información (Álvarez, 2004).

La dinámica creada en la relación alumnado-profesorado facilitó al grupo estudiantil amplios aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales (Whithaker, 1998). Estos aprendizajes se pudieron comprobar con la puesta en práctica del ejercicio docente, a través del acompañamiento y guía ofrecida por este durante la mediación pedagógica. Un ejemplo

radica en la labor del docente A, quien fomentó el clima escolar mediante las actividades de mediación utilizadas; en tanto, se observó a la población estudiantil aplicando lo solicitado de manera participativa, creativa y expresiva.

▪ **Observación no participante en el aula del docente B**

En primera instancia, se presenta una tabla. Dentro de esta, se hallan las fechas, secciones, horas, cantidad de lecciones, contenidos por utilizar y actividades de mediación usadas por el docente B para impartir poesía.

Tabla 4

Programación de la observación no participante en el aula del docente B

Fecha	Secciones	Hora	Cantidad de lecciones	Contenidos	Actividades de mediación
Martes 02 de agosto, 2014	9-2	12:10 a 1:30 p.m.	2	Poema: Jorge Debravo: -“Nocturno sin patria” (anexo N° 10)	-Lectura individual del poema -Individualmente, anotan una práctica sobre el poema
Miércoles 03 de agosto, 2014	9-3	7:00 a 8:20 a.m.	2	Poema: Jorge Debravo: -“Nocturno sin patria” (anexo N° 10)	-Lectura individual del poema -Individualmente, anotan una práctica sobre el poema

	9-4	8:30 a 9:50 a.m.	2	Poema: Jorge Debravo: -“Nocturno sin patria” (anexo N° 10)	-Lectura individual del poema -Individualmente, anotan una práctica sobre el poema
	9-1	10:00 a 11:20 a.m.	2	Poema: Jorge Debravo: -“Nocturno sin patria” (anexo N° 10)	-Lectura individual del poema -Individualmente, anotan una práctica sobre el poema
Jueves 04 de agosto, 2014	9-2	7:00 a 9:10 a.m.	3	Poema: Jorge Debravo: -“Nocturno sin patria” (anexo N° 10)	-Revisión oral de la práctica -Corrección, por escrito, de la práctica
	9-3	9:10 a 11:20 a.m.	3	Poema: Jorge Debravo: -“Nocturno sin patria” (anexo N° 10)	-Revisión oral de la práctica -Corrección, por escrito, de la práctica

Viernes 05 de agosto, 2014	9-1	7:00 a 9:10 a.m.	3	Poema: Jorge Debravo: -“Nocturno sin patria” (anexo N° 10)	-Revisión oral de la práctica -Corrección, por escrito, de la práctica
	9-4	9:10 a 11:20 a.m.	3	Poema: Jorge Debravo: -“Nocturno sin patria” (anexo N° 10)	-Revisión oral de la práctica -Corrección, por escrito, de la práctica

4.1.2. Análisis cualitativo de la observación realizada en el aula del docente B

En el presente apartado se profundizarán elementos vinculados con la mediación pedagógica utilizada por el profesor correspondiente; por ejemplo, la cultura organizativa individualista, el abordaje de la transversalidad, la promoción de competencias literarias y el desarrollo de la comprensión lectora. Asimismo, se analizará la influencia de los componentes del contexto educativo de aprendizaje en la mediación pedagógica usada por el docente respectivo para desarrollar la comprensión lectora de poemas, en el grupo estudiantil seleccionado.

Mediación pedagógica empleada por el docente B para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica

✓ Cultura organizativa individualista

Para iniciar la clase de poesía, Barrientos (1999) sugiere la práctica de lectura y escucha de poemas en voz alta e, igualmente, propone despertar la motivación de estos hacia la poesía. Asimismo, Gallardo (2009) enfatiza en una lectura atractiva en donde se transmita la emoción que el poema presenta y, ya sea al leerse los poemas o antes de hacerlo, se aclare el vocabulario complejo para facilitar la comprensión.

Por su parte, el docente B entregó el poema fotocopiado “Nocturno sin patria” (ver anexo N° 10) a los educandos –de manera independiente– para que cada uno realizara una lectura visual y silenciosa del texto literario poético en estudio, sin mencionar o aclarar el significado de las palabras de difícil comprensión. Únicamente se observó a una minoría de estudiantes quienes, por decisión personal, se dirigieron al profesor respectivo para hacerle preguntas de información que no entendieron o de palabras cuyo significado desconocían. En este sentido, las acciones realizadas por el docente B no siguen los lineamientos teóricos enfatizados por Gallardo (2009) y Barrientos (1999) para despertar la motivación entre el estudiantado.

El docente B manifestó preferencia por actividades introductorias propuestas mediante modelos habituales de trabajo individual, acompañadas estas por voces autoriales y actitudes –dirigidas hacia el estudiantado– con el fin que ellos cumplieran las ordenanzas. De acuerdo con Whithaker (1998) y Fernández (2002), se comprobó de manera generalizada que, a raíz de las conductas y las solicitudes hechas, el grupo estudiantil manifestó aburrimiento y reaccionó de forma desinteresada por el contenido, ya que solo aportó una pequeña parte de su capacidad y experiencia en la tarea propuesta.

El docente B sugirió la resolución de una práctica escrita con base en el poema “Nocturno sin patria” (ver anexo N° 10). En este ejercicio, el estudiante debió reconocer y anotar figuras literarias (prosopopeya, símil, metáfora e hipérbole), figuras de construcción, (reiteración, anáfora, encabalgamiento e hipérbaton) e interpretar un posible sentimiento transmitido por el hablante (yo lírico) en cada una de las estrofas del poema (MEP, 2009). Para tal fin, les pidió conformar grupos de cuatro personas.

Para una minoría de la población estudiantil fue favorable el trabajo grupal: este contribuyó en la expresión de pensamientos, la escucha de opiniones entre compañeros y la toma de decisiones, con base en un acuerdo generalizado. A pesar de esto, la gran mayoría del estudiantado efectuó el ejercicio de forma independiente, incentivado por la verbalización de palabras como “cállese”, “siéntese”, “vuélvase” y “copie en silencio”, las cuales, de acuerdo con Whithaker (1998) y Fernández (2002), pueden llegar a causar en el grupo estudiantil actitudes de desmotivación.

A partir de lo anterior, se pudo comprobar que la actividad propuesta por el docente B, de acuerdo con lo supuestos teóricos, no promovió de forma adecuada la participación de los estudiantes; incluso, los ejercicios no resultaron del todo enriquecedores (Fernández, 2002; Whithaker, 1998). Para justificar lo anterior, resulta importante mencionar que la mayor parte de los estudiantes no leyó el poema, tampoco anotó ni resolvió la práctica; al contrario, se dedicaron a revisar sus celulares o terminar tareas de otras asignaturas. Tan solo un porcentaje reducido de educandos realizó ambas tareas.

El docente B intervino para entregar los poemas (ver anexo N° 10), aclarar dudas surgidas por el educando durante el proceso de resolución de los ejercicios y revisar la práctica, todo lo anterior mientras el grupo estudiantil hacía silencio y copiaba. Aclaró dudas desde su escritorio, además, no supervisó el trabajo, ya sea porque se mantuvo sentado o porque salía constantemente del aula.

Cabe destacar que las actividades realizadas por el docente B, en este caso, no se enmarcan dentro del paradigma en estudio; asimismo, de acuerdo con los autores Whithaker (1998) y Fernández (2002) es posible que el grupo estudiantil haya reaccionado de manera escéptica, a raíz de una jerarquía existente dentro del ambiente de clase utilizado por el docente en estudio.

✓ **Abordaje de la transversalidad**

La transversalidad corresponde a una sugerencia emanada de los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009), como parte de las labores efectuadas en el aula. El poema “Nocturno sin patria” (ver anexo N° 10) da la oportunidad para desarrollar competencias en el estudiantado en relación con el tema transversal: *Educación para la Salud y Vivencia de los Derechos Humanos para la Democracia y la Paz*; no obstante, el docente B excluyó esta temática durante el desarrollo de las clases de poesía, pese a la existencia de objetivos oportunos para abordarlo y ciertas temáticas relacionadas, tales como la violencia, la guerra, la paz, la igualdad y la libertad.

Aunque el poema en estudio presenta temas relacionados con la actualidad costarricense, el entorno sociocultural y los conocimientos previos del estudiante, el docente B, de acuerdo con la teoría consultada, no utilizó como herramienta curricular dichos elementos. En este sentido, omitió algunas competencias (comportamientos, actitudes y valores) para que el estudiante desempeñara un rol autónomo y positivo frente a situaciones de su propia vida y el contexto actual (MEP, 2009).

✓ **Promoción de competencias literarias**

Una de las maneras de promover las competencias literarias, según Prado (2004), consiste en obtener disfrute, a partir de la audición o lectura de distintos textos literarios y el conocimiento de los contextos culturales en los que se han producido y, a su vez, desarrollar la imaginación, despertar la sensibilidad estética y la creatividad. Sin embargo, de acuerdo con lo mencionado por el autor, las actividades realizadas por el docente B no se enmarcan dentro de los planteamientos teóricos arriba mencionados, ya que el poema no fue leído oralmente (ver anexo N° 10). Asimismo, no hubo acciones pedagógicas por parte del docente para desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos (Lomas, 1999) hacia la búsqueda de la plurisignificatividad textual.

En esta misma línea, la competencia literaria también se basa en que el estudiante comprenda, interprete y valore el poema (Prado, 2004). No obstante, de acuerdo con las técnicas utilizadas por el docente B, dichos objetivos no fueron llevados a cabo tal cual lo plantea Prado (2004), debido a que se proporcionó el material fotocopiado para que efectuaran un ejercicio visual de reconocimiento y traducción literal de las ideas presentes en el texto escrito; la actividad se enfocó tanto en la clasificación de recursos poéticos (figuras literarias y figuras de construcción) como en la identificación de sentimientos transmitidos por el yo lírico. Por tanto, de acuerdo con lo anterior, es posible establecer que el docente B solo consideró relevante la ubicación de categorías de análisis por parte del educando (Lomas, 1999), línea de trabajo que no se enmarca dentro de la teoría utilizada para el presente análisis.

Otra de los criterios propuestos por Lomas (1999) consiste en favorecer el comentario público de los textos literarios mediante la búsqueda compartida de significados, lo cual no fue parte de los recursos utilizados por el docente B, debido a que este no propició discusión de opiniones en torno al poema “Nocturno sin patria” (ver anexo N° 10), así como las interpretaciones, a partir de una construcción cooperativa o el contraste con las vivencia y realidad del educando. De acuerdo con lo anterior, es posible establecer que las herramientas utilizadas por el docente B no guardan una relación con los planteamientos teóricos mencionados por Lomas (1999).

En síntesis, el docente B no utilizó el análisis de la pluralidad de sentidos que encierra y transmite el poema “Nocturno sin patria” a través del lenguaje “connotativo”, según lo argumentado por Wellek y Warren (1974). Aunado a ello –y de acuerdo con lo planteado por las teorías expuestas–, dentro de las observaciones efectuadas, no se percibió actividad alguna dirigida a que el estudiante ofreciera una interpretación personal para recrear lo aprendido (Gallardo, 2010) con el uso de distintos materiales o técnicas.

✓ **Desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios líricos**

La comprensión de textos literarios corresponde a uno de los fines de la competencia literaria (Colomer y Camps, 2000). En seguida, se detallan las acciones aplicadas por el docente B para este propósito. No obstante, cabe destacar que se observó la nula participación del estudiantado en la construcción de los significados textuales, así como la imposibilidad para recurrir a diversos conocimientos previos para comprender lo leído.

En primera instancia, se pudo comprobar que el estudiante realiza, de manera independiente, la mayor parte de las actividades de mediación establecidas: la lectura del poema “Nocturno sin patria” (ver anexo N° 10), la resolución y revisión de una práctica. En este sentido, sus saberes no son tomados en cuenta para elaborar la plurisignificatividad textual, en conjunto con los demás compañeros, ya que los ejercicios propuestos por el docente B se aplicaron para traspasar ideas y avanzar por acumulación de información (Whithaker, 1998; Fernández, 2002).

En segunda instancia, una de las tareas necesarias para comprender un poema consiste en la elaboración de inferencias para así entender los mensajes plurisignificativos del texto literario (Lomas, 1999). Para ello, se puede poner en práctica la técnica de discusión colectiva y propiciar así la participación e interacción entre el alumnado y el enseñante, lo cual no fue utilizado por el docente B. Sin embargo, permitió espacios para que el grupo estudiantil escuchara otras interpretaciones o visiones de mundo (Colomer y Camps, 2000) y así enriquecer la comprensión lectora del texto literario poético.

En este sentido, se pudo comprobar que ciertos estudiantes buscaron un compañero para realizar el trabajo compartido, además de producir algunas preguntas tales como “¿qué le parece el poema?”, “¿de qué cree que trata?”. Incluso, otros miembros de los subgrupos se adentraron a interpretar con base en sus experiencias y con base en las ideas transmitidas por el yo lírico, en el poema “Nocturno sin patria” (ver anexo N° 10). Mencionaron lo siguiente: “yo pienso que en este poema el yo lírico siente..., para mí trata de un... que ya no quiere..., aunque siente el deseo se mantiene firme... me parece que habla de muerte y violencia”.

En tercera instancia, el docente B eliminó la explicación conceptual necesaria para que el grupo estudiantil pudiera resolver la práctica asignada, la cual, fundamentalmente, se basó en el reconocimiento de recursos poéticos (figuras) y en la identificación literal de sentimientos transmitidos por el yo lírico. En otras palabras, los conocimientos previos que el lector requiere utilizar (conocimientos sobre el escrito y los conocimientos sobre el mundo) fueron excluidos del proceso de comprensión lectora del poema (Lomas, 1999; Prado, 2004).

De acuerdo con la observación, se comprobó que la mayoría del estudiantado desconocía la información necesaria para resolver el ejercicio planteado por el docente B, ya que acudieron a este para solicitar los datos requeridos. Por el contrario, los estudiantes que sí manejaban los contenidos realizaron la práctica según lo propuesto.

La revisión de la práctica fue la actividad de mediación final. Para ello, el docente B escuchó las respuestas de algunos participantes, a quienes les pidió leer o comentar oralmente lo anotado en sus cuadernos y a otros les solicitó pasar a la pizarra. En esta ocasión, el docente B intervino en un único momento, cuando debió corregir a algún estudiante por alguna clasificación incorrecta de las figuras literarias y de construcción. Después, omitió la revisión de un aspecto, dado en una indicación previa (anotar de tres o cuatro sentimientos expresados por el yo lírico). Respecto a lo anterior, el docente B instó a los estudiantes a corregir lo incorrecto mientras este la leía y revisaba.

En cuarta instancia, el docente B no comprueba si el educando efectúa o no el ejercicio de identificación y clasificación de las figuras o si interpreta, con base en el poema, los sentimientos transmitidos por el yo lírico; por lo tanto, la comprensión lectora de textos literarios poéticos por parte del grupo estudiantil se ve limitada.

De acuerdo con la teoría consultada, dentro de la mediación pedagógica aplicada por el profesor encargado, está ausente la posibilidad de que el educando participe de la construcción de los significados textuales y recurra a muchos conocimientos. Contrario a esto, el docente observado considera relevante que el estudiantado realice un ejercicio de lectura individual con el fin de retener información (Colomer y Camps, 2000).

Influencia del contexto educativo de aprendizaje, en la mediación pedagógica llevada a cabo por el docente B para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica

✓ Condición ambiental

En cuanto a las condiciones ambientales, el aula presenta amplios ventanales en un costado, los cuales permitieron el ingreso suficiente de aire y luz natural. Las clases se imparten en el periodo de la mañana y las primeras lecciones de la tarde. Este aspecto contextual, según Domènech y Viñas (1997), favoreció el trabajo en el aula. Al contar con un recinto con adecuada ventilación e iluminación el estudiantado mostró atención y activismo en las lecciones.

✓ Condiciones físicas

La distribución del recurso físico usada por el docente B se manifestó a través del uso de hileras y el trabajo individualizado (Domènech y Viñas, 1997). Igualmente, se empleó para que el estudiantado realizara actividades independientes y competitivas. Un claro ejemplo de ello se evidenció a lo largo de las observaciones, ya que el grupo estudiantil permaneció la mayor parte del periodo lectivo sentado frente a la pizarra (organización de los pupitres en cuatro hileras o filas).

El aprendizaje colaborativo, de forma única, se observó cuando el docente B solicitó la conformación de grupos de cuatro estudiantes para que resolvieran en conjunto, la práctica. A pesar de ello, en la mayor parte de las observaciones realizadas, imperó una comunicación unidireccional pues el docente guió este aspecto en una sola dirección; es decir, de este hacia el estudiantado, con el fin de brindar contenidos académicos o formales (Domènech y Viñas, 1997).

Aunque el docente B propuso agrupaciones para efectuar la práctica escrita, la organización espacial empleada se dirigió hacia la realización de actividades homogéneas (Domènech y Viñas, 1997). Lo anterior se comprobó con el establecimiento de las mismas tareas por igual y para todos (leer el poema, resolver la práctica y revisarla).

✓ **Condiciones temporales**

El docente B, con las acciones propuestas, produjo periodos lectivos fragmentados, desfavorecedores de las tareas educativas (Domènech y Viñas, 1997). Se pudo comprobar que las actividades se establecieron para iniciarlas y concluir las en un tiempo específico, sin ninguna continuidad. Las cinco lecciones se resumen en una lección para la lectura del poema “Nocturno sin patria” (ver anexo N° 10), una para copiar en el cuaderno la práctica, dos para resolverla y, al final, una para revisarla en la pizarra.

Finalmente, se pudo comprobar que la asistencia, tanto por parte de los estudiantes como por parte del profesor, no fue adecuada debido a ciertas ausencias durante el periodo observado. Lo anterior, según la teoría consultada, dificulta el desarrollo óptimo de los procesos de aprendizaje, en tanto impide la continuidad en el ritmo de trabajo (Domènech y Viñas, 1997).

✓ **Clima escolar**

El ambiente dentro del aula resulta necesario para gestar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende, requiere ser acogedor y agradable (Domènech y Viñas, 1997). Las relaciones entre el grupo estudiantil y el docente B, a pesar de estar basadas en el respeto,

resultan distantes. Un claro ejemplo de ello consistió en la insistencia oral efectuada por el docente B para que ellos hicieran silencio, formaran filas o permanecieran sentados. Por eso, se observó a un estudiantado retraído, callado, incluso, con escasa familiaridad, confianza o cercanía para con el profesor.

En contraste con el anterior punto, el docente B transmitió compromiso, responsabilidad y refuerzo positivo al estudiantado, de forma específica, durante el momento en que hacían la práctica grupal. Algunas de las afirmaciones escuchadas fueron las siguientes: “¡Está bien ese razonamiento!” o “¡Muy bien!”. No obstante, aunque el grupo estudiantil manifestó sanas relaciones sociales, el clima escolar no resultó favorable para el aprendizaje; este se vio obstaculizado por la jerarquía y las conductas estructurales utilizadas por el docente respectivo en su proceso de enseñanza utilizado (Whithaker, 1998; Fernández, 2002). De acuerdo con los autores consultados, lo anterior propició que la mayor parte de los estudiantes realizara individualmente lo propuesto y, en pocos casos, hablaron entre ellos, a través del uso de un tono de voz bajo.

4.2. Grupos de discusión con el estudiantado

Dos grupos de discusión se efectuaron con estudiantes de las ocho secciones en total, de noveno año del Liceo de Costa Rica. Cada grupo estuvo compuesto por seis participantes, de los cuales se seleccionaron quienes, de manera voluntaria, quisieron opinar sobre las temáticas en estudio, no sin antes considerar que participara al menos un estudiante por sección.

Las respuestas emitidas se clasificaron en dos ámbitos: en primer lugar, la mediación pedagógica aplicada por cada uno de los profesores para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el grupo estudiantil de noveno año del Liceo de Costa Rica. En segunda instancia, los factores del contexto educativo de aprendizaje que influyeron en la consecución de este objetivo.

Primer grupo de discusión con estudiantes, quienes reciben clases con el docente A

El primer grupo de discusión contó con la participación de seis estudiantes en total, quienes reciben clases con el docente A. Además, se llevó a cabo el día jueves 26 de junio de 2014 en la Sala de Conferencias del centro educativo, la cual tuvo una duración aproximada de 43 minutos.

4.2.1. Análisis cualitativo del primer grupo de discusión con el estudiantado

El presente grupo de discusión toma en cuenta ciertos aspectos relacionados con la mediación pedagógica empleada por el docente A: la cultura organizativa de integración, la promoción de competencias literarias y el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos. Además, este profundiza en los elementos del contexto educativo de aprendizaje y en la influencia de estos en la mediación pedagógica utilizada por el docente respectivo, con el objetivo de desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado del nivel.

Mediación pedagógica empleada por el docente A para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica

✓ Cultura organizativa de integración

El grupo estudiantil afirmó: “el docente A nos declama los poemas, en voz alta. Para ello, hace uso de la impostación de voces de los hablantes (yo / tú lírico) presentes en los textos literarios líricos. Simultáneamente, utiliza el lenguaje no verbal porque mueve las manos y los pies mientras nos observa”. Aunado a esto, mencionaron el dinamismo como una manifestación utilizada por el profesor A, la cual “transmite, desde un inicio, interés por el estudio del poema, por tanto, también nos ayuda a entender más lo estudiado” (comunicación personal, 26 de junio de 2014).

En este sentido, es claro el docente A valora la literatura como creación y arte; diseñada para leerse, gozarse y apreciarse e, incluso, usarse para el desarrollo intelectual (Eagleton, 1988). Por tal motivo, dicho docente busca que el estudiante determine, a partir del conjunto de sonidos, los múltiples significados de un poema (Wellek y Warren, 1974). Con ello, no solo se produce placer por el texto literario, sino también se halla su utilidad; además, permite la liberación de emociones.

De igual modo, se pudo comprobar que el docente A considera la obra poética un texto literario capaz de emplear “de manera organizada el lenguaje ordinario, intensificarlo y transformarlo (Eagleton, 1988, p. 12). Este toma en cuenta el texto literario como creación propia del ser humano y por tanto, manifestación social (Wellek y Warren, 1974); además, abarca la función de incentivar la imaginación con los conocimientos previos. Asimismo, emplea y trasciende el lenguaje pues comunica y perpetúa experiencias, pasiones, esperanzas y creencias (Paz, 1956).

Según lo comentado, el docente A emplea una cultura organizativa de integración (Whithaker, 1998; Fernández, 2002). El grupo estudiantil afirmó:

Este profesor ejerce mucha motivación, nos apoya en el estudio, nos anima para que expresemos ideas y nuestras opiniones. No sentimos vergüenza ni miedo, a este profesor no le gustan las burlas ni los irrespetos, hemos aprendido escuchar y dialogar con los demás, aunque no compartamos lo dicho por los otros compañeros (comunicación personal, 26 de junio de 2014).

Incluso, los trabajos grupales propuestos por el docente A fomentan la participación y colaboración. Asimismo, durante el proceso de la clase, dicho docente practica la motivación, por lo cual el grupo estudiantil se siente animado, satisfecho y estimulado; este trabaja con mayor grado de compromiso y con una sensación de seguridad (Whithaker, 1998; Fernández, 2002).

✓ **Promoción de competencias literarias**

Para empezar, el docente A declama los poemas. Ellos afirman que este ejercicio les agrada pues escuchan y observan al profesor quien, de forma oral, realiza distintas voces (atenuaciones o intensificaciones de voz) para transmitir entusiasmo y curiosidad. No solo utiliza sus habilidades en cuanto a la dicción se refiere; también, le permite al estudiantado visualizar el lenguaje no verbal mediante los desplazamientos, las miradas, los gestos o los movimientos.

Por tal razón, se comprueba que tal y como lo menciona Gallardo (2010), el docente A procura que en este primer momento, durante la declamación de los poemas, la lectura de estos textos genere en el grupo estudiantil placer estético. De igual manera, de acuerdo con las herramientas utilizadas, este permite el contraste de estas actitudes obtenidas con las experiencias diarias del educando, ya que el texto poético guarda cercanía con las vivencias del ser humano y su entorno.

Lo anterior, propicia el desarrollo de competencias literarias en el estudiante (Lomas, 1999; Prado, 2004). El docente A tiene como fin que el estudiantado comprenda, interprete y valore lo leído. Desde el comienzo, este emplea el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos, los cuales posibilitan la amplitud de saberes, mientras

participa de la lectura del poema en estudio y disfruta con su audición. De igual modo, el docente permite el desarrollo de su imaginación y creatividad; además, despierta su sensibilidad.

Con este primer acercamiento al texto literario poético (escucha del poema), tal y como lo menciona Barrientos (1999), el estudiantado se motiva e interesa por conocer acerca del texto en estudio. Incluso, dicho acercamiento resulta atractivo para ellos, pues el docente A se preocupa de la entonación y del ritmo para transmitir la emoción presente en el poema (Gallardo, 2009). Con lo anterior, se demuestra que el docente A considera la poesía un género literario que permite revivir la representación metafórica del lenguaje (Wellek y Warren, 1974), con base en la transformación de palabras, sonidos y otros recursos.

Luego, el docente A estimula la participación grupal a través de estrategias de mediación, las cuales permiten comparar el texto poético con otros textos no literarios como la música (Lomas y Miret, 1999; Gallardo, 2010). El estudiantado explica: “nos ha traído canciones cercanas a la realidad nuestra para relacionarla con los poemas analizados en clase” (comunicación personal, 26 de junio de 2014). Con estas se contrasta la vivencia personal del estudiantado y sus experiencias literarias en torno a los textos. De igual manera, toma en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y habilidades lectoras del alumnado.

Asimismo, con los textos no literarios, el docente A genera espacios para comunicar ideas con el propósito de comprender a profundidad el poema; incluso, estos captan, a modo de inferencia, sentimientos del yo o del tú lírico (Lomas, 1999). Con este tipo de actividad, se pueden comprender los mensajes implícitos de texto literario poético, ya sea para apoyar, diferir, contrastar o ampliar la visión que presenta el texto literario (Lomas y Miret, 1999; Gallardo, 2010).

Finalmente, el grupo estudiantil menciona ciertas actividades que han llevado a cabo con el docente A para comprender los poemas. Dentro de ellas se encuentran la redacción de poemas, la elaboración de dibujos y *collages*. Con estas, se recrea lo aprendido

(Gallardo 2010), porque elaboran trabajos personalizados con el uso técnicas variadas como la pintura y otros recursos accesibles.

Por lo tanto, el educando crea, recrea y produce sus propios textos literarios, en forma escrita, como manifestaciones de expresión y realización (Prado, 2004). Un estudiante afirmó:

Esta actividad, la cual consiste en contar su vida cotidiana, lo sucedido o lo hecho ayer, le da la oportunidad para pensar de otras formas lo aprendido y es un medio para disfrutar individualmente y con los demás mis capacidades, expresar lo que uno siente, de manera creativa y original, por eso, ha despertado en mí, el interés por la lectura y la escritura de textos literarios, por ejemplo, poemas (comunicación personal, 26 de junio de 2014).

De lo anterior, se constata que el docente A resulta ser un mediador pedagógico porque “guía, promueve y acompaña el aprendizaje de los educandos” a través de la aplicación de actividades de mediación de forma consciente y con intenciones claras y precisas (Contreras, 1995; Álvarez, 2004). Asimismo, incluye los procedimientos adecuados para propiciar la construcción de los conocimientos, tomando en cuenta a su vez, las experiencias y el contexto real y actual del educando.

✓ **Desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios líricos**

Primeramente, el docente A utiliza, como parte de las estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora (Lomas, 1999), la selección de textos familiares al entorno, variados, motivadores y próximos a los intereses del educando, además, adecuados a su nivel de conocimientos. Asimismo, las actividades de comprensión propuestas tienen como fin entender los mensajes plurisignificativos del texto, así como sus detalles.

Como parte de las actividades para comprender un texto literario poético, el docente A aplica la técnica de discusión colectiva. Esta se basa en la introducción de preguntas literales (sobre la información explícita) y preguntas interpretativas (acerca de información

implícita). Con lo anterior, para Colomer y Camps (2000), se da la participación e interacción entre el alumnado y el enseñante, pues se fomentan las interpretaciones de los demás y se contribuye a mejorar el pensamiento crítico.

En aras de que interpreten la información de un poema, el docente A les pregunta con base en sus experiencias si les parece correcto o incorrecto, apropiado o inapropiado, lo expuesto en el poema. También, le da espacio al grupo estudiantil para elaborar una valoración emocional sobre el contenido. Para tal fin, les pregunta si la lectura les produjo algún tipo de sensación, les gustó o no, si los entretuvo o fue aburrida, entre otros aspectos más.

En este sentido, el docente A también considera lo mencionado por Colomer y Camps (2000) respecto a la intención o el propósito de la lectura, puesto que el estudiantado utiliza el texto literario lírico para aprender y reestructurar conocimientos, y con ello, pone en práctica la elaboración de inferencias. Tal y como lo afirman Claux y La Rosa (2004), el estudiante enlaza núcleos estructurales y / o temáticos y completa información ausente; inclusive, construye conclusiones parciales ratificadas en el texto.

Cabe destacar que, para el grupo estudiantil, el docente A considera “las opiniones válidas, aunque no sean totalmente acertadas”. Esta afirmación se constata con lo dicho por Wellek y Warren (1974) ya que, de acuerdo con estos autores, ningún criterio es definitivo y equivale tan solo a una interpretación textual; la composición del poema y su lectura representan el comienzo de una serie de recreaciones, debido a que cada palabra, en sí misma, encierra una pluralidad de sentidos.

Según Lomas (1999) y Prado (2004), los conocimientos previos que el lector utiliza (conocimientos sobre el escrito y conocimientos sobre el mundo), sirven para llenar los vacíos de información que da el escritor. De acuerdo con lo expuesto por el grupo estudiantil, el docente A pone en práctica estos saberes. Exponen: “nos explica cada verso y pide opiniones; entonces, debemos relacionar las ideas con nuestras experiencias de vida o del entorno para poder argumentar o explicar con criterio, lo que pensamos o sentimos” (comunicación personal, 26 de junio de 2014).

Influencia del contexto educativo de aprendizaje, en la mediación pedagógica llevada a cabo por el docente A para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica

✓ Condiciones ambientales

De acuerdo con Domènech y Viñas (1997) y Hernández (2009), las condiciones climáticas extremas no favorecen el trabajo en el aula. El grupo estudiantil opina: “los días lloviosos y fríos o los altamente calientes y soleados generan en nosotros cansancio físico”. A pesar de que la iluminación natural y artificial debe ser adecuada y necesaria comentan: “cuando no hay ingreso suficiente de luz en el aula nos provoca sueño y, por ende, desinterés por la realización de las tareas” (comunicación personal, 26 de junio de 2014).

✓ Condiciones físicas

La organización espacial adecuada del mobiliario en el aula cumple un rol fundamental. Dentro de sus funciones se encuentran: generar flexibilidad y adaptación según las distintas funciones educativas, potenciar la integración y la autonomía del alumnado, propiciar la comunicación, además, favorecer la participación de los miembros (Domènech y Viñas, 1997; Hernández, 2009).

El docente A utiliza una organización espacial activa. Con esta, las posibilidades citadas anteriormente resultan provechosas en términos de las actividades de mediación usadas por el profesor y en la respuesta obtenida por parte del educando. El estudiantado menciona: “el profesor propone trabajos grupales o en parejas; inclusive, después nos permite hacer presentaciones de los trabajos para compartirlos con los demás compañeros del grupo” (comunicación personal, 26 de junio de 2014).

Con este tipo de oportunidades, según Domènech y Viñas (1997) y Hernández (2009), se promueve un intercambio bidireccional de criterios y se favorece la interacción, confianza, diversidad y complementariedad de puntos de vista mientras participan de acciones cooperativas y heterogéneas.

✓ **Condiciones temporales**

Un aspecto obstaculizador de las tareas educativas, de acuerdo con Domènech y Viñas (1997), corresponde a las ausencias o llegadas tardías del docente A. Ellos afirman: “en ocasiones llega tarde o no asiste a dar las lecciones y muchas veces perdemos por completo la atención”. Agregan: “para nosotros, este tiempo sin lecciones podría ser utilizado para efectuar más actividades de lectura o prácticas de reforzamiento” (comunicación personal, 26 de junio de 2014).

Igualmente, son frecuentes los periodos lectivos fragmentados; como consecuencia, se dificulta la continuidad de los procesos de aprendizaje en el grupo estudiantil (Domènech y Viñas, 1997). Manifiestan: “se suspenden muchas clases, al ocurrir esto, el docente en las próximas clases, sintetiza y avanza con otro contenido, recapitula y hace un repaso del tema, pero se centra en los contenidos como el género, el movimiento literario, reconocimiento de figuras o sentimientos del yo lírico” (comunicación personal, 26 de junio de 2014). Por consiguiente, deja de lado el abordaje de la comprensión, interpretación, valoración y creación de los poemas (Prado, 2004).

✓ **Clima escolar**

El clima escolar como ambiente necesario para gestar el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere ser acogedor y agradable (Domènech y Viñas, 1997). El profesor A mantiene con los estudiantes relaciones sanas de cercanía y familiaridad. Ellos mencionan: “vemos al docente como una figura que aconseja, orienta, motiva, escucha, corrige con comprensión, comunica con precisión, brinda su amistad, además, nos atiende e integra a todos por igual” (comunicación personal, 26 de junio de 2014). Estas cualidades generan seguridad y confianza, pues el docente respectivo incide positivamente e, incluso, promueve el respeto recíproco.

Segundo grupo de discusión con estudiantes, quienes reciben clases con el docente B

El segundo grupo de discusión se realizó el lunes 14 de julio de 2014 en la Sala de Conferencias de la institución. Este tardó cerca de 53 minutos y consideró la opinión de los seis estudiantes, quienes reciben lecciones de poesía con el docente B.

4.2.2. Análisis cualitativo del segundo grupo de discusión con el estudiantado

En el presente grupo de discusión se analiza la mediación pedagógica aplicada por el docente B, en relación con determinadas áreas: la cultura organizativa individualista, la promoción de competencias literarias y el comprensión lectora de textos literarios poéticos. También, se ahonda en los elementos contextuales que influyeron durante la mediación pedagógica aplicada para la comprensión lectora de los poemas, tales como las condiciones ambientales, físicas, temporales y el clima escolar.

Mediación pedagógica empleada por el docente B para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica

✓ Cultura organizativa individualista

Para empezar, el docente B propone ciertas actividades para desarrollar la comprensión lectora de poemas. No obstante, de acuerdo con el grupo estudiantil “estas, por lo general, se llevan a cabo de modo rápido o apurado”; por ejemplo, “al inicio, lee oralmente el poema desde su escritorio y sentado o les solicita hacer la lectura individual, ya que este no lo hace de forma oral” (comunicación personal, 14 de julio de 2014). Con lo anterior, y de acuerdo con el acercamiento teórico consultado en el presente estudio, es posible establecer que el docente B, por medio de las herramientas pedagógicas utilizadas, no logra producir la atención óptima en el estudiantado; esto, debido a que en el ejercicio realizado solo usan una pequeña parte de su capacidad y experiencia, de acuerdo con los argumentos expresados por Whithaker (1998) y Fernández (2002).

Durante el proceso de mediación pedagógica el docente B manifiesta “conductas estructuradas y metódicas”. En este sentido, los estudiantes afirman: “somos conscientes de que en la clase no participamos, solo nos sentamos, copiamos y hacemos las prácticas de manera individual” (comunicación personal, 14 de julio de 2014). Con esto, se limita la participación, según lo planteado por Whithaker (1998) y Fernández (2002). Un ejemplo de ello se da cuando, una vez hecha la lectura autónoma, les suministra, a modo de dictado, lo concerniente al autor, relaciones del texto con el contexto sociocultural, con el género y el movimiento literario, hablante o yo lírico, entre otros (MEP, 2009).

El docente B “ha organizado el espacio siempre de la misma manera. Cada uno trabaja de forma individual y en filas, con la resolución de tareas tradicionales (prácticas escritas); únicamente, cuando algún compañero no trae el material fotocopiado le solicita trabajar en parejas con otro compañero” (comunicación personal, 14 de julio de 2014). Con esta situación, para Whithaker (1998) y Fernández (2002), el docente B hace uso de modelos habituales de trabajo individual; este tampoco apoya el cambio con otro tipo de disposición o herramienta que facilite o favorezca los procesos de aprendizaje.

De forma posterior, el docente B solicita al grupo estudiantil la resolución de ejercicios por escrito; este utiliza una estrategia de mediación específica –lejana a las que se desarrollan en este estudio– ya que, según el grupo estudiantil “les solicita trabajar en clase y finalizar en el tiempo establecido” (comunicación personal, 14 de julio de 2014). Lo anterior podría generar desavenencia y, eventualmente, acarrear trabajos efectuados por el estudiante de escasa calidad (Whithaker, 1998; Fernández, 2002). Del mismo modo, los estudiantes afirman: “los procedimientos carecen de dinamismo, por eso, a algunos ni siquiera nos interesa resolver los ejercicios. A veces sí los resolvemos, solo porque es un mandato del docente” (comunicación personal, 14 de julio de 2014).

Desde un primer momento, el docente B emplea voces “oficiales” (Whithaker, 1998; Fernández, 2002). Los estudiantes mencionan: “la clase de poesía se basa en exigencias. El docente desde el inicio da las instrucciones por seguir, nos pone a copiar y resolver en el cuaderno únicamente una guía de trabajo, a partir de la lectura oral y / o visual de un poema” (comunicación personal, 14 de julio de 2014). Por ende, las

actividades resultan, según el criterio de ellos, “carentes de sentido o utilidad”; estas limitan, a partir de la mediación pedagógica empleada, la participación óptima del estudiantado en el proceso de adquisición de conocimientos (Whithaker, 1998; Fernández, 2002).

Por último, el docente B resuelve la guía de preguntas con base en la revisión oral de esta y el uso de la pizarra, mientras solicita a cada estudiante la revisión y autocorrección del trabajo. Cabe destacar, de acuerdo con lo manifestado por los estudiantes, que “el docente B no supervisa que nosotros corrijamos los errores de las prácticas, aunque nos equivoquemos en las respuestas o hayamos copiado estas últimas del cuaderno de algún otro compañero. Por eso, incluso, nos da pena o vergüenza participar y equivocarnos con las respuestas” (comunicación personal, 14 de julio de 2014).

Con lo anterior, se confirma el escepticismo del estudiantado; además, el énfasis del profesor para traspasar ideas, evaluar la retención y avanzar por acumulación de información, aspectos contrarios al acercamiento teórico planteado en el presente estudio (Whithaker, 1998; Fernández, 2002). En esta misma línea, es posible argumentar que esta manifestación se aleja de lo propuesto por Gutiérrez y Prieto (1996), quienes conciben la mediación pedagógica como un espacio de participación, creatividad y expresividad caracterizado por el aprendizaje y la construcción de saberes.

✓ **Promoción de competencias literarias**

Por un lado, la competencia literaria involucra el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos para suscitar la implicación del estudiantado ante la comunicación literaria, así como el disfrute de la audición o lectura de los textos (Lomas, 1999; Prado, 2004). Sin embargo, el docente B no involucra en su totalidad al estudiantado en el desarrollo de estas destrezas, de acuerdo con las actividades de mediación utilizadas por los teóricos consultados en el presente estudio, las cuales se mencionaron anteriormente.

Por otro lado, de acuerdo con Prado (2004), la competencia literaria se enfoca en la comprensión, interpretación y valoración de textos literarios. No obstante, el grupo estudiantil, menciona que “el docente siempre nos ha informado que dichos aspectos no se estudian en clase, por lo tanto, solo se evalúan en el examen escrito” (comunicación personal, 14 de julio de 2014), lo cual, según los planteamientos estudiados en el acercamiento teórico de este análisis, no refuerza la mediación pedagógica necesaria para robustecer el plano de creatividad y expresividad tan importante en la elaboración de conocimientos.

Respecto a lo anterior, se confirma que el docente B limita la posibilidad de que el grupo estudiantil contraste lo mencionado en el poema con su vivencia personal y sus experiencias literarias con otros textos. Por ende, no se modifica o enriquece la apreciación personal, pues está ausente la búsqueda compartida de los significados (Prado, 2004). En relación con lo expuesto, estos mencionan: “el profesor no nos ha puesto nunca a hablar ni a opinar sobre lo que entendimos; tampoco brinda el espacio óptimo para interpretar o relacionar el poema con nuestras vidas o experiencias” (comunicación personal, 14 de julio de 2014).

Después, el docente B dicta o escribe en la pizarra ejercicios de conteo y de clasificación. Por ejemplo, la totalidad de estrofas, clasificación de los versos según el número de sílabas, identificación de las licencias poéticas, extracción de figuras literarias y figuras de construcción, entre otros (MEP, 2009). En ocasiones, “nos solicita subrayar las palabras de difícil comprensión y después nos aclara los significados” (comunicación personal, 14 de julio de 2014). El último aspecto, según el marco referencial utilizado en el presente estudio corresponde a una estrategia utilizable antes o durante la lectura de los poemas (Gallardo, 2009), lo cual facilita, en gran medida, la comprensión global del tema expuesto en el poema, así como de los recursos lingüísticos y líricos utilizados por este; aspecto importante a destacar, ya que ayuda, en gran medida, al entendimiento y la aprehensión de saberes por parte del estudiantado.

Contrario a lo dicho arriba, menciona el grupo estudiantil respecto al profesor: “realiza preguntas de examen difíciles. Nos tenemos que saber muy bien la materia y

estudiarla casi que de memoria para resolver correctamente lo planteado en la prueba escrita” (comunicación personal, 14 de julio de 2014). Por consiguiente, las actividades de mediación aplicadas por el profesor, según los planteamientos teóricos consultados, se alejan de proveer al educando oportunidades óptimas de aprendizaje, la producción adecuada de conocimientos o un intercambio comunicativo acertado (Gutiérrez y Prieto, 1996), debido a que estos deben aprender los contenidos de memoria, lo cual, de acuerdo con la teoría abordada, no es una herramienta óptima en el proceso pedagógico.

✓ **Desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios líricos**

El objetivo fundamental para el docente B consiste en que el estudiante lea el poema para retener cierta información (Colomer y Camps, 2000). Por tanto, este omite la posibilidad de que el estudiantado utilice sus conocimientos previos (sobre el escrito y sobre el mundo) para comprender los mensajes plurisignificativos del texto literario, según los teóricos consultados. En este sentido, el estudiantado afirma:

No comprendemos los poemas, tan solo se nos prepara para una prueba escrita porque lo único importante para este profesor consiste en memorizar ideas, no nos parece ni útil ni importante, pero debemos hacerlo para aprobar la asignatura” (comunicación personal, 14 de julio de 2014).

A raíz de lo anterior, se evidencia que el poema, según el criterio del estudiantado, se convierte en un texto literario no aprovechable, debido a que “no se analiza ni profundiza” (Colomer y Camps, 2000). En este sentido, el estudiante no participa de la elaboración de inferencias (Claux y La Rosa, 2004). Un ejemplo se comprobó cuando el estudiantado expresó, respecto al docente B: “no pregunta qué significa para nosotros el poema, tampoco, qué sentido tiene este en nuestras vidas. No enseña para que ese contenido sirva para la vida” (comunicación personal, 14 de julio de 2014), lo cual descarta o debilita el constructo de conocimientos en el espacio de asociación y participación.

En esta misma línea de pensamiento resulta importante mencionar que las interpretaciones son necesarias para la comprensión del poema; incluso, estas contribuyen a mejorar el pensamiento crítico. Para desarrollarlas, Colomer y Camps (2000) proponen la

técnica de discusión colectiva; no obstante, el docente B reduce la posibilidad de participar e interactuar con el estudiantado en la búsqueda compartida de los significados textuales. En contraposición, el grupo estudiantil cita: “en ocasiones hemos anotado rápidamente información dicha de manera oral por el docente, la cual consideramos necesaria para posibles preguntas de un examen escrito; no obstante, las explicaciones relacionadas con el poema en estudio se nos olvidan rápidamente, e incluso, por completo” (comunicación personal, 14 de julio de 2014).

Influencia del contexto educativo de aprendizaje, en la mediación pedagógica llevada a cabo por el docente B para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica

✓ Condiciones ambientales

El estudiantado, quien recibe lecciones con el docente B, menciona el exceso de calor como un aspecto del clima, el cual limita el trabajo en el aula (Domènech y Viñas, 1997). En relación con lo anterior, explican: “los días frescos nos facilita el aprendizaje, pero cuando las mañanas están muy calientes nos indisponemos, lo cual incrementa el desinterés por trabajar” (comunicación personal, 14 de julio de 2014). De igual modo, consideran poco o nada relevante el aspecto de la iluminación, pues para ellos hay un buen ingreso de luz natural y una adecuada luz artificial.

✓ Condiciones físicas

El empleo dado por el docente B a la distribución del espacio en el aula dificulta la mediación pedagógica para desarrollar la comprensión lectora de los poemas (Domènech y Viñas, 1997; Hernández, 2009). Por eso, de acuerdo con el grupo estudiantil, las características tales como flexibilidad, adaptación, integración, autonomía, libre expresión y participación de los miembros, resaltadas por los exponentes teóricos, no se ponen en práctica dentro de las actividades de mediación aplicadas por el docente respectivo.

Contrario a lo anterior, el docente B promueve el trabajo individual con el propósito de que el estudiante realice ejercicios de reproducción de información (Domènech y Viñas, 1997; Hernández, 2009). El grupo estudiantil comenta: “cada quien, según su propia elección, se ubica en pupitres, los cuales están separados unos de otros mediante filas. La mayor parte, trabajamos de manera independiente porque nos sentimos muy extraños de compartir nuestras ideas con otros” (comunicación personal, 14 de julio de 2014).

Asimismo, con la organización espacial tradicional (Domènech y Viñas, 1997; Hernández, 2009), el docente B consigue algunos fines. Primero, la comunicación unidireccional con la inclusión de contenidos exclusivamente académicos; segundo, la promoción de actividades homogéneas. En términos generales, el estudiantado afirma: “la clase se basa en ingresar, sentarse, realizar lo propuesto por el profesor, copiar y revisar; es decir, se nos dice lo que debemos hacer en idénticas condiciones y a todos por igual” (comunicación personal, 14 de julio de 2014).

✓ **Condiciones temporales**

En cuanto a la influencia de la temporalidad, el grupo estudiantil menciona un factor importante del docente B: irregularidades en relación con el horario de ingreso a lecciones (Domènech y Viñas, 1997). Con el propósito de explicar esta situación, el estudiantado cita:

La mayor parte de las ocasiones se apresura a desarrollar los temas y no nos da suficiente tiempo para avanzar... esto genera presión en nosotros, pues los lapsos no están a nuestro favor. Por el contrario, nos gustaría contar con más tiempo para poder leer más poemas y practicar poco a poco (comunicación personal, 14 de julio de 2014).

De igual modo, de acuerdo con la observación realizada, se evidenció ausentismo en el grupo estudiantil, lo cual influye de forma significativa en los procesos de aprendizaje (Domènech y Viñas, 1997). Para ellos, el hecho de ausentarse no produce incidencia; estos comentan: “nos encontramos familiarizados con estas categorías de análisis solicitadas por el profesor en las prácticas propuestas, por eso, generalmente resultan fáciles de contestar o resolver” (comunicación personal, 14 de julio de 2014), lo cual genera monotonía. De lo

anterior se desprende una manifestación que se aleja de la acción mediada pedagógicamente para el aprendizaje, en donde se defiende el uso de procedimientos propiciadores de la construcción de los saberes en el educando, a partir de su experiencia y contexto (Gutiérrez y Prieto, 1996).

✓ **Clima escolar**

De acuerdo con Domènech y Viñas (1997), este aspecto, con el fin de ser favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser acogedor y agradable; no obstante, el docente B no toma en cuenta de manera óptima este principio. A raíz de ello, el estudiantado menciona:

La mayor parte de las tareas asignadas generan distancia. No causan ningún tipo de emotividad o sentimiento de agrado, no resultan provechosas porque no nos permiten comprender los poemas, impiden la realización de trabajos grupales y están ausentes los espacios para intercambiar criterios o fomentar la unión entre estudiantes (comunicación personal, 14 de julio de 2014).

4.3. Entrevistas dialógicas con los docentes A y B

A continuación, se presentan las respuestas obtenidas a partir de las dos entrevistas dialógicas, con ambos profesores: A y B, quienes imparten clases de poesía, al grupo estudiantil de noveno año del Liceo de Costa Rica. La información contempla dos ámbitos. En primera instancia, analiza la mediación pedagógica empleada por cada uno de estos enseñantes para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, de modo especial, a través de las actividades de mediación de inicio, desarrollo y cierre. En segunda instancia, se interpretan las acciones pedagógicas usadas por ellos para propiciar o limitar este objetivo.

Entrevista dialógica con el docente A

La entrevista dialógica al docente A fue efectuada el día miércoles 17 de junio de 2014 en el centro institucional Liceo de Costa Rica, cuya duración fue de aproximadamente una hora y media, en concreto, de 11:30 a.m. a 1:00 p.m. Al docente se le informó, previo a su consentimiento, sobre el propósito de la investigación y su rol como sujeto participante. La información recibida respecto a la mediación pedagógica empleada por este educador, con el objetivo de desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado de noveno año, se profundiza seguidamente.

4.3.1. Análisis cualitativo de la entrevista dialógica con el docente A

La entrevista dialógica con el docente A interpreta la información suministrada, referente a las actividades de mediación iniciales, de desarrollo y de conclusión aplicadas por este, con el objetivo de desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el grupo estudiantil de noveno año. Asimismo, menciona y analiza las acciones pedagógicas que, según su criterio, pueden propiciar y limitar este fin.

Mediación pedagógica empleada por el docente A para desarrollar la comprensión lectora de textos poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica

✓ Actividades iniciales

Al comienzo el docente A opinó: “las personas poseen un prejuicio respecto a la poesía. Esta última ha sido considerada ajena, abstracta, manifestación alta o elevada de comprender, difícil de acceder e imposible de abordar” (comunicación personal, 17 de junio de 2014). Por ende, para este profesor resulta fundamental que, con el fin de acabar con las concepciones anteriores, el poema sea inicialmente para el estudiante “un acontecimiento sónico”. Por eso, este propone, en primera instancia, la declamación del poema con el uso de una correcta dicción y lenguaje no verbal, mientras cada estudiante efectúa un ejercicio de escucha (Gallardo, 2009).

Con lo anterior, se comprueba que la literatura corresponde, para el docente A, a una creación, tal y como lo afirma Eagleton (1988). En este sentido, la literatura constituye un arte para ser leída, gozada y apreciada, también, una posibilidad de abordarse desde lo intelectual. Asimismo, un conjunto de sonidos de los cuales emanan significados (Wellek y Warren, 1974), en donde el lenguaje ordinario se transforma y se intensifica (Eagleton, 1988). Agrega el docente:

Con la declamación del poema, se transmite desde un primer momento interés y motivación por la poesía en estudio porque impacta, apela a las emociones, además, se dirige al alma y al pensamiento y, como consecuencia, despierta la participación del estudiantado (comunicación personal, 17 de junio de 2014).

En este sentido, para el docente A: “la lectura es tan solo un primer acercamiento al poema, ya que al declamar un poema se le imprime el sentimiento para que el estudiante se ubique en el contexto o espacio, imagine e interprete los sentimientos del yo lírico pues las palabras invitan a recrear sensaciones” (comunicación personal, 17 de junio de 2014). Con dicha explicación es claro que el docente A tiene por objeto, no solo el desarrollo de la capacidad comunicativa del alumnado, sino también que, al entrar en contacto con este género literario, el lector estimule su imaginación, inteligencia y capacidad de usar el

lenguaje pues “amplía nuestra conciencia, afina nuestra sensibilidad y renueva nuestra comprensión del mundo” (Barrientos, 1999, p. 19).

De igual manera, el docente A toma en cuenta, como parte de las estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora, la selección de los poemas. Para ello, de acuerdo con Lomas (1999), escoge aquellos familiares al entorno, variados, motivadores y adecuados al nivel de conocimientos. Con ello, cita el docente A:

El estudiante se siente apelado por los poemas en estudio y se interesa por aprender. Resulta relevante, según mi criterio, seleccionar literatura esperanzadora y positiva que transmita deseo, curiosidad e interés, incluso, se encuentre relacionada con el contexto sociocultural del presente y se vincule con las realidades del estudiantado (comunicación personal, 17 de junio de 2014).

✓ **Actividades de desarrollo**

Dentro de las acciones de desarrollo se encuentra, según Gallardo (2009), el conocimiento del vocabulario de difícil comprensión. Para eso, de forma general, el docente A asigna un trabajo investigativo mediante la búsqueda de los términos junto con una definición básica de estos. Agrega: “después de estudiar las palabras, les explico a los estudiantes el contexto sociocultural con base en la relación escritor-experiencias de vida-concepción de mundo-texto poético” (comunicación personal, 17 de junio de 2014). Con lo anterior, se evidencia la importancia dada por el docente A a la relación entre la obra de arte, los valores de la época y el periodo histórico al cual pertenece cada poema (Wellek y Warren, 1974).

Posteriormente, el docente A propone un repaso “a modo de refrescamiento”, sobre los contenidos referentes a la organización del universo lírico, según los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009). Cabe destacar que el énfasis lo efectúa con las figuras literarias y figuras de construcción. Para el docente A, estos últimos, equivalen a “los recursos esenciales empleados por el poeta para comunicar y ser comprendido; igualmente, un vehículo para conducir al estudiantado hacia las interpretaciones” (comunicación personal, 17 de junio de 2014).

En esta línea, explica: “efectúo un repaso de las figuras literarias y las figuras de construcción porque este corresponde a un tema por evaluar en las Pruebas Nacionales de Bachillerato”. No obstante, enfatiza: “este contenido no lo imparto con el fin de que el estudiante realice una cacería de figuras, pues esta no es la finalidad. Según mi criterio, el énfasis de la enseñanza de la poesía consiste en profundizar en el análisis textual” (comunicación personal, 17 de junio de 2014). De lo anterior se puede afirmar que, el docente A da importancia a la implicación del estudiantado y a la provocación de reacciones a partir del texto literario, más que el de enseñar categorías de análisis (Lomas, 1999).

Actividades consideradas por el docente A, con el propósito de desarrollar la comprensión lectora de textos literarios líricos, en el grupo estudiantil

Seguidamente, se analizan tres elementos que el docente A toma en cuenta en la mediación pedagógica para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica. Primero, la transversalidad; segundo, la técnica de discusión colectiva; tercero, la inclusión de textos no literarios.

- **La transversalidad**

Como parte de los contenidos por desarrollar, según los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009), se explicita el abordaje de la transversalidad. Para tal fin, un docente de esta asignatura requiere considerar los conocimientos previos del estudiantado, el contexto sociocultural y los acontecimientos actuales de la sociedad. Respecto a esta temática, el educador A menciona: “en lo personal, una vez que selecciono los poemas por estudiar al inicio del curso lectivo, identifico cuáles de estos representan oportunidades para abordarlos. Si el poema posee alguna temática que permita la inclusión de algún eje o tema transversal, este es desarrollado; en otras palabras, se abre un espacio para opinar, aclarar dudas y educar acerca de ello” (comunicación personal, 17 de junio de 2014).

Por lo anterior, se comprueba que el docente A, cuando enseña poesía, procura establecer relaciones entre el poema en estudio, los saberes previos del estudiantado y la

realidad actual de este último. También, desarrolla competencias; es decir, conocimientos, procedimientos, actitudes y valores para el ejercicio independiente y agradable ante los acontecimientos diarios (MEP, 2009).

Como consecuencia, se evidencia, en la mediación pedagógica llevada a cabo por el profesor respectivo, la oportunidad de gestar vivencias y promover aprendizajes significativos en el estudiantado. Lo anterior se comprueba ya que el grupo estudiantil mencionó la importancia dada por el docente A, a la vinculación de ideas previas con aquella información que ya sabe el educando e inclusive el hecho de relacionar el material de aprendizaje con el conocimiento del discente para generar así una actitud positiva en el estudiante (Contreras 1995; Álvarez, 2004).

- **Técnica de discusión colectiva**

El docente A utiliza la técnica de discusión colectiva con el fin de incluir la interpretación de cada estudiante. Considera lo siguiente: “un poema es un texto literario connotativo y plural”. Por eso, formula preguntas orales y guiadas desde lo general hasta lo específico para conocer elementos de la lectura implícita que requieren de la intuición e inferencia. Por lo tanto, de acuerdo con Colomer y Camps (2000), se fomentan las interpretaciones de los educandos y así se contribuye a mejorar su pensamiento crítico.

Con la puesta en práctica de dicha técnica, los estudiantes participan e interactúan con sus opiniones. Para eso, el docente A elabora preguntas literales y preguntas interpretativas, como un ejercicio fundamental para comprender los textos literarios poéticos (Colomer y Camps, 2000). El docente A explica:

Me interesa que el grupo estudiantil relacione el texto literario poético con su realidad, experiencias y la sociedad actual. Con base en esto, he escuchado que realizan hipótesis mediante el uso de expresiones; por ejemplo, como si fuera..., es algo parecido a... (comunicación personal, 17 de junio de 2014).

De lo anterior se desprende que el docente A favorece la búsqueda compartida de los significados. La discusión entre el estudiantado, la información cualificada del

profesorado y las referencias a otras obras ya leídas por los participantes permiten construir, de una manera cooperativa, las interpretaciones textuales. Asimismo, modifica y enriquece la apreciación personal (Lomas, 1999). Con ello, cita el docente A: “el grupo estudiantil cuenta sus experiencias y replantea decisiones del pasado o el presente; incluso, se identifica o no con lo expresado por sus otros compañeros y lo mencionado en el poema” (comunicación personal, 17 de junio de 2014).

Para el docente A resulta necesario que el estudiante intuya, por lo cual este utiliza las interrogaciones. Comenta: “No se puede servir todo en bandeja de plata y decir que el poema pretende decir esto o aquello. No se debe hacer porque la poesía es plurisignificativa, es decir, está diseñada para determinar los múltiples sentidos que esta pueda expresar” (comunicación personal, 17 de junio de 2014).

De ello se desprende que el profesor respectivo toma en consideración la poesía como un género literario abierto. En este sentido, la obra poética es un objeto de conocimiento; esta no solo emana significados, sino que también los últimos resultan accesibles mediante experiencias individuales (Wellek y Warren, 1974). De igual modo, el docente la incluye como una posibilidad de que el estudiante, a través de la lectura de este tipo de textos literarios, produzca conocimientos mediante la interacción didáctica, posibilite sus aprendizajes y realice procesos intelectuales de relevancia como el análisis, la inducción o la deducción (Gutiérrez y Prieto, 1996; Álvarez, 2004).

- **Análisis de textos no literarios**

En cuanto a incorporar en las aulas el análisis de textos no literarios, el docente A considera necesario “establecer asociaciones entre las creencias del estudiante y las conductas, pensamientos o emociones transmitidas por el yo lírico, ya sea para identificarse, rechazarlas o generar conciencia acerca de las intenciones transmitidas en el poema” (Gallardo, 2009). En seguida, se menciona una explicación dada por el profesor respectivo:

“Me agrada usar canciones, en especial, de dos géneros: romántico y trova (música de protesta)”. Para el docente A, ambos géneros musicales causan disfrute y producen criticidad en el estudiantado. Por ejemplo,

les despierta el interés por el estudio de los poemas, asimismo, permite la construcción de semejanzas y diferencias, comparaciones y contrastes entre el texto no literario y el texto lírico. Con ello, los estudiantes reconocen que los dos textos (canción y poema) presentan un lenguaje figurado, y así se identifican con los textos literarios poéticos, pues los analizan de manera más cercana y vinculada con las vidas o realidades propias de estos (comunicación personal, 17 de junio de 2014).

✓ **Actividades de cierre**

Para finalizar la clase, usualmente, el docente A selecciona la técnica conocida como verso ilustrado. Según lo mencionado por el docente A, esta consiste en que el estudiante, “de forma individual efectúa, a modo de síntesis, un dibujo para representar qué les gustó o no, lo entendido o no entendido, lo gustado o no gustado, sobre el texto literario poético; una vez que se ha leído, analizado y comprendido”. Dicha técnica la utiliza con el objetivo de “transmitir cuáles fueron los aspectos de interés o preferencia, impacto, motivo de cambio de pensamiento, entre otros más” (comunicación personal, 17 de junio de 2014).

Por último, esta actividad constituye, para Lomas (1999) y Prado (2004), una oportunidad para desarrollar la competencia literaria del estudiantado. Con la inclusión de esta técnica, el docente ejercita los conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos, ya que permite a los estudiantes recrear y producir sus propios textos literarios como una forma de expresión y realización personal. También, de acuerdo con Gallardo (2010), la técnica mencionada persigue ciertos fines: por un lado, propicia la elaboración de trabajos personalizados con el uso de distintos recursos o materiales y, por otro, contribuye a sintetizar lo comprendido.

✚ Según el criterio del docente A: Acciones pedagógicas propiciadoras del desarrollo de la comprensión lectora de textos poéticos

El desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos se facilita cuando “al grupo estudiantil se le declama el poema, tomando en cuenta la correcta dicción, tono e impostación de la voz, manejo del espacio del aula y uso de los gestos”. Por eso, requiere ser atractiva, de manera que transmita la emoción presente (Gallardo, 2009); incluso, es propicio que esta permita ampliar la conciencia, afinar la sensibilidad y renovar la comprensión del mundo del estudiantado (Barrientos, 1999).

El docente respectivo ha comprobado la efectividad de los recursos sonoros y visuales; en especial, la voz y el lenguaje corporal (miradas, movimientos). Según su criterio, ambos aspectos anteriores resultan importantes porque “no solo recrea sensaciones del poema, sino también, adquieren en el estudiantado otra dimensión; los sumerge e involucra en el texto y son motivadores para el desarrollo de la comprensión lectora”.

Igualmente, menciona el docente A: “el uso de otros poemas, no necesariamente del corpus literario, o el empleo de canciones (incluso, de los cantantes favoritos de los estudiantes, con previa revisión de mi parte), propician la diferenciaciones o contrastes de los distintos sentimientos o propósitos expresados por el yo lírico, en el poema en estudio” (comunicación personal, 17 de junio de 2014). Por lo tanto, el texto literario poético puede relacionarse con otros textos no literarios con el fin de profundizar en la multiplicidad de significados del poema (Lomas y Miret, 1999; Gallardo, 2010).

✚ De acuerdo con el criterio del docente A: Acciones pedagógicas limitadoras del desarrollo de la comprensión lectora de textos poéticos

La comprensión lectora de los poemas se limita cuando el profesor “se enfoca en impartir clases, basadas únicamente en contenidos estructurales y teóricos, pues solo resultan útiles para dilucidar significados literales, además, superficiales”. De igual manera, dicha comprensión se limita también cuando “se utiliza el poema con la sola finalidad de

extraer información explícita, ya que esto impide profundizar en el sentido del texto, por tanto, comprenderlo” (comunicación personal, 17 de junio de 2014).

De igual manera, “se dificulta la comprensión de un poema si el docente no lo declama en clase, porque extingue la oportunidad de que el estudiante participe de la escucha y utilice su imaginación mientras realiza este ejercicio audible”. Por eso, tal y como lo afirman Barrientos (1999) y Gallardo (2009), resulta fundamental incluir en la mediación pedagógica para el abordaje de la poesía, la lectura y escucha de poemas en voz alta, pues con ello se despierta la motivación de estos hacia el género literario lírico o poético.

Entrevista dialógica con el docente B

La entrevista dialógica fue hecha al docente B el jueves 18 de junio de 2014 en el Liceo de Costa Rica, la cual duró cerca de una hora y media, a saber, de 12:30 m.d. a 1:58 p.m. Asimismo, el educador estuvo dispuesto a participar como sujeto de investigación, no sin antes explicarle el objetivo del trabajo y de su aporte al mismo. En seguida, se presentan las declaraciones relacionadas con la mediación pedagógica que emplea este para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado de noveno año del centro educativo.

4.3.2. Análisis cualitativo de la entrevista dialógica con el docente B

En este espacio se explican las respuestas recolectadas a partir de la entrevista dialógica con el docente B. En primera instancia, se analizan las actividades introductorias, de desarrollo y de cierre que utiliza para fomentar la comprensión lectora de textos literarios poéticos con el estudiantado del nivel. Después, se exponen las acciones pedagógicas que, a criterio del profesor, pueden propiciar y limitar dicho propósito.

Mediación pedagógica empleada por el docente B para desarrollar la comprensión lectora de textos poéticos, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica

✓ Actividades iniciales

A partir de la técnica denominada “lluvia de ideas”, el docente B recolecta o recaba ciertos pareceres o ideas principales sobre el género literario lírico o poesía. Para tal fin, afirma: “primero, pregunto a quiénes les gusta o no leer poemas, después, concreto lo mencionado y doy una breve comentario y conclusión. Por último, retomo de modo general, algunas nociones sobre el término Literatura” (comunicación personal, 18 de junio de 2014).

Asimismo, con respecto al concepto Literatura, el docente B brinda al grupo estudiantil alguna acotación similar a la siguiente. Este cita: “la Literatura es un arte, forma

de expresión humana, la cual sirve para sensibilizar, concientizar, formar mentes críticas. No se lee como una lista de supermercado, tiene pausas, entonaciones, por eso, debemos imaginar lo que estamos leyendo” (comunicación personal, 18 de junio de 2014). Luego, este lee de forma oral el texto; los estudiantes le han comunicado el interés y el gusto cuando este les lee oralmente el poema. No obstante, enfatiza en la importancia de realizar el ejercicio “con base en los correctos usos de la dicción, puntuación y entonación, pues ellos le hallan mayor sentido cuando escuchan la declamación mientras siguen la lectura visual” (comunicación personal, 18 de junio de 2014).

De lo anterior se desprende que el docente B considera la poesía como un objeto de conocimiento, un conjunto de sonidos de los cuales emanan significados y a partir de la cual se pueden propiciar una serie de interpretaciones y recreaciones (Wellek y Warren, 1974). Asimismo, la poesía es vista por el docente como una manera de transformar e intensificar del lenguaje ordinario (Eagleton, 1988) para producir tanto placer como utilidad en el grupo estudiantil.

Del mismo modo, el docente B valora la poesía como creación, encuentro y experiencia humana y, a su vez, experiencia social, ya que está llena de herencia cultural que vincula al ser humano con el mundo (Paz, 1956; Aguiar e Silva, 1972; Wellek y Warren, 1974). También toma en cuenta lo dicho por Paz (1993), según la cual la poesía es una obra que abre un espacio de autoconocimiento y autocreación en donde en el lenguaje literario sufre una transformación. Con ella, se despierta la conciencia, provoca la atención y se convierte en el punto de partida para estimular la imaginación e inteligencia (Barrientos, 1999).

Por último, con este preámbulo, el docente B considera la lectura y escucha de poemas en voz alta (Barrientos, 1999). Además, rescata lo dicho por Gallardo (2009), ya que toma en cuenta el hecho de que la lectura del texto literario debe ser atractiva para el grupo estudiantil; es decir, es necesario que exista entonación y cadencia del lenguaje con el fin de transmitir la emoción que el poema presenta.

✓ **Actividades de desarrollo**

El docente B considera importante incluir en las actividades de mediación de desarrollo tanto los contenidos de los Programas de Estudio de Español (MEP, 2009) como los textos literarios de la nueva lista de Lecturas Obligatorias, propuestas a partir del curso lectivo 2011 (MEP, 2010). Sin embargo, este profesor opina lo siguiente:

Como docentes no nos queda otra opción que encasillar la enseñanza de la poesía en la parte teórica, pues el estudiantado, al final, se enfrenta a una prueba escrita; entonces, ellos deben estudiar para ser evaluados, además, deberán someterse al examen de Bachillerato; por ende, no dedico tiempo para enseñar más allá de lo conceptual o teórico (comunicación personal, 18 de junio de 2014).

En seguida, el docente B solicita a los estudiantes seleccionar, clasificar y anotar en el cuaderno algunas figuras literarias y figuras de construcción “a partir de los símbolos e imágenes presentes en el poema”. Para ello, elabora preguntas por escrito con el fin de que reconozcan los contenidos, de forma previa, explicados por el profesor respectivo. Por consiguiente, queda claro que con esta actividad se pone énfasis en la enseñanza de categorías de análisis (Lomas, 1999); además, en una comunicación informativa, académica o formal (Dòmenech y Viñas, 1997; Hernández, 2009).

Asimismo, el docente B afirma, según Colomer y Camps (2000), un aspecto relevante en el desarrollo de la comprensión lectora de los textos literarios poéticos utilizados en el grupo estudiantil y cita lo siguiente: “suelo realizar preguntas orales o escritas durante la enseñanza del poema en estudio, con el fin de fomentar la participación grupal y abierta de opiniones en el aula”. Sin embargo, agrega: “en realidad, aunque fomente los distintos criterios del estudiantado, no intervengo para corregir u orientar las distintas apreciaciones, guarden o no relación con los sentidos del poema” (comunicación personal, 18 de junio de 2014). Por consiguiente, de acuerdo con ambas autoras arriba mencionadas, queda ausente tanto la interacción entre el alumnado y el enseñante como la puesta en práctica del pensamiento crítico, el cual es fundamental en el constructo de conocimientos.

A raíz de lo anterior se comprueba que el docente B utiliza, como herramienta de enseñanza, preguntas literales (información explícita), las cuales no se enmarcan dentro de los postulados teóricos utilizados en el presente estudio. Estas son utilizadas por el estudiante para clarificar ideas literales y reconocer sentimientos, emociones, deseos transmitidos por el yo lírico; sin embargo, el docente B excluye las preguntas inferenciales (información implícita), las cuales le permiten al estudiantado desarrollar con los demás miembros del grupo, e incluso junto al enseñante, una discusión colectiva; además, dichas preguntas sirven como medio para participar e interactuar como acciones fundamentales de la comprensión de los mensajes plurisignificativos del texto (Colomer y Camps, 2000).

En esta línea, el docente B menciona:

Con toda honestidad, la interpretación y análisis no lo veo en clase, lo que hago es evaluarlo con unas preguntas elevadísimas (difíciles) en el examen. Sin haber analizado el poema con el grupo estudiantil, elaboro preguntas de desarrollo, las cuales solo las incluyo en la prueba escrita. Por ejemplo, interprete, infiera, relacione con determinadas razones por qué el yo / tú lírico actúa o no, con específicos valores o antivalores (comunicación personal, 18 de junio de 2014).

Además, para evaluar la comprensión, el docente B cita: “en el examen, solicito la elaboración de ensayos escritos acerca de lo aprendido o comprendido. Al final, pocos estudiantes tienen buenos resultados en esos ítems porque en ningún momento abordé estas preguntas durante la clase de poesía” (comunicación personal, 18 de junio de 2014). Por ende, el docente B excluye del análisis del poema en las lecciones de poesía, los conocimientos previos del lector, sobre el escrito y el mundo (Lomas, 1999; Prado, 2004) necesarios para llenar vacíos de información ausente o para tomar en cuenta las distintas maneras de comprender las ideas presentes en un poema.

Lo anterior, de acuerdo con lo expuesto, resulta un tanto perjudicial para el estudiantado debido a que –al excluir este análisis de la mediación pedagógica utilizada en clase para lograr el constructo de saberes y conocimientos adecuados– este resulta afectado cuando debe contestar las interrogantes durante los exámenes, tal cual lo menciona el docente B durante la entrevista. Esto, de acuerdo con la teoría abordada en el presente

estudio, produce una falta de información en el estudiantado, la cual es generada por la ausencia del diálogo colectivo de los significados textuales durante las lecciones.

Finalmente, aunado a lo anterior, el profesor B elimina de las actividades la elaboración de inferencias. Estas últimas corresponden a una de las principales tareas del proceso de comprensión de lectura, de acuerdo con Claux y La Rosa (2004). Para referirse a este aspecto, menciona: “solicito al estudiante la realización de estos procesos, en las evaluaciones escritas” (comunicación personal, 18 de junio de 2014). Por ende, queda claro que las actividades para el desarrollo de la comprensión lectora distan del fin primordial, el cual consiste en entender, a través de un proceso activo los múltiples mensajes del poema, mediante la elaboración de interpretaciones globales a lo largo de la lectura (Colomer y Camps, 2000).

Actividad considerada por el docente B, con el propósito de desarrollar la comprensión lectora de textos literarios líricos, en el grupo estudiantil

A continuación, se explica una actividad de mediación usada por el docente B; a saber, la utilización de textos no literarios. Esto con el objetivo de desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica.

- **Análisis de textos no literarios**

Cuando el poema en estudio guarda algún vínculo con determinada canción, el docente B trae el audio y la letra de esta para efectuar un ejercicio comparativo. A partir de este texto no literario resulta propicio para este profesor lo explicado por Lomas y Miret (1999) y Gallardo (2010). En relación con lo anterior, el docente menciona: “con ambos textos se pueden establecer las semejanzas y / o diferencias, en cuanto a la estructura, los sentimientos, las intenciones, incluso, las ideas principales y secundarias tanto implícitas como explícitas” (comunicación personal, 18 de junio de 2014).

De lo anterior, se desprende la importancia dada por el docente B al análisis de textos no literarios (Lomas y Miret, 1999; Gallardo, 2010), ya que dentro de los recursos pedagógicos seleccionados se encuentran las canciones. El texto literario lírico puede relacionarse con este tipo de textos, los cuales emplean igualmente el lenguaje connotativo. Para los autores mencionados, las canciones, al ser textos propios de la era tecnológica y digital, permiten la comprensión de los mensajes implícitos del texto literario poético; asimismo, dan pie para situar lo real y lo cotidiano en un espacio más amplio de mundos posibles, pues, con estos, se apoyan, difieren, contrastan o amplían las visiones presentes en un poema.

✓ **Actividad de cierre**

Para concluir, cada estudiante elige el elemento que más le gustó o le llamó la atención del poema. Mediante un trabajo interdisciplinario, con el aporte de los profesores de Artes Plásticas del Liceo, “el estudiante, de forma individual, crea un dibujo acerca de lo leído o de lo que el poema quiso transmitirles” (comunicación personal, 18 de junio de 2014). De forma posterior, cada estudiante lo presenta a los demás miembros del grupo con una breve explicación oral.

Con base en este tipo de actividad se propicia la comprensión del poema y la interpretación personal del mismo, ya que se otorga la oportunidad para que el educando utilice y recree lo aprendido con trabajos personalizados mediante técnicas variadas u otros recursos diversos y de fácil acceso (Gallardo, 2010). De acuerdo con lo anterior, también se funden tanto el placer como la utilidad de la obra literaria, debido a que el educando, con este tipo de actividad de cierre, puede expresar y desprenderse de sus emociones (Wellek y Warren, 1974).

✚ Según el criterio del docente B: Acciones pedagógicas propiciadoras del desarrollo de la comprensión lectora de textos poéticos

Con el propósito de favorecer la comprensión lectora de textos literarios poéticos, el docente B propone tanto la lectura de los poemas en voz alta como la escucha de estos. Para ello, procura leerlo de forma atractiva, tanto con la entonación como con la emoción que el poema presenta (Gallardo, 2009). Al efectuar dicha acción, este desarrolla la creatividad y la imaginación en el estudiantado; incluso, despierta su sensibilidad estética mediante el conocimiento de textos y contextos culturales en los que se han producido (Prado, 2004).

También, el docente B considera pertinente “ligar ambas manifestaciones artísticas: la poesía y la música, es decir, el poema en estudio con alguna canción”. Esta alternativa, en donde se establece relación entre el poema y otro texto que posea lenguaje connotativo, según Lomas y Miret (1999) y Gallardo (2010), posibilita la comprensión de los mensajes implícitos; del mismo modo, sirve para profundizar (apoyar, diferir, contrastar o ampliar) las distintas visiones presentes en el texto literario poético (Gallardo, 2009).

✚ De acuerdo con el criterio del docente B: Acciones pedagógicas limitadoras del desarrollo de la comprensión lectora de textos poéticos

Para Prado (2004), leer distintos tipos de textos mientras se disfruta con su audición o lectura consiste en una manera, no solo de propiciar la competencia literaria del educando, sino también de desarrollar su imaginación, creatividad y sensibilidad. Por ende, debe ser atractiva para el educando, de forma tal que transmita la emoción que el poema presenta (Gallardo, 2009). No obstante, el docente B explica: “se le limitará al educando la comprensión del poema, si al inicio de la clase de poesía se le solicita la lectura individual y silenciosa del texto literario lírico” (comunicación personal, 18 de junio de 2014).

La comprensión lectora consiste en un proceso activo para construir los significados textuales. Para este fin, de acuerdo con Colomer y Camps (2000), el lector realiza muchas operaciones y debe recurrir a muchos tipos de conocimientos; igualmente, requiere construir inferencias (Claux y La Rosa, 2004). En esta misma línea, de acuerdo con el

docente B, “la comprensión lectora se ve limitada si al estudiante se le exige explicar información que no es comprensible o no ha sido desarrollada previamente en la clase” (comunicación personal, 18 de junio de 2014).

Lo anterior se puede sustentar con la idea de que la mediación pedagógica tiene como propósito la promoción de aprendizajes potencialmente significativos para el estudiante. Por ende, Contreras (1995) considera relevante que el docente tome en cuenta la posibilidad de vincular las ideas o información previa con lo que el educando ya sabe. Este punto, permite una mejor organización o diferenciación de conceptos y aumenta la capacidad de aprender materiales nuevos (Contreras, 1995).

De igual manera, el docente B menciona que la comprensión de los poemas se obstaculiza “si cada estudiante, sin ninguna orientación del docente, simplemente se dedica a extraer y clasificar elementos estructurales de lo lírico, es decir, hacer la categorización de elementos literales, por ejemplo, la rima, la métrica, las figuras literarias y las figuras de construcción” (comunicación personal, 18 de junio de 2014). Si esto sucediera, el profesor, contrario a guiar el aprendizaje de los educandos (Contreras, 1995; Álvarez, 2004), fomenta la cultura organizativa individualista mediante el trabajo independiente y una estructura de comunicación en clase informativa, académica o formal (Dòmenech y Viñas, 1997; Hernández, 2009).

Por último, una limitante de la comprensión lectora consiste en “impedir al educando que a partir del poema dé opiniones personales basadas en sus pensamientos, deseos, experiencias e intenciones” (comunicación personal, 18 de junio de 2014). Como consecuencia, esto excluye la posibilidad de iniciar con base en la composición y la lectura del texto literario poético, una serie de recreaciones e interpretaciones (Wellek y Warren, 1974). De igual modo, deja de lado los criterios de los demás (Colomer y Camps, 2000) y los comentarios cooperativos necesarios para modificar y enriquecer la apreciación personal hacia la búsqueda compartida de los significados (Lomas, 1999).

Capítulo V

Conclusiones, recomendaciones y limitaciones

5.1. Conclusiones

Con base en la presente Investigación Dirigida se obtuvieron las siguientes conclusiones:

La mediación pedagógica usada por el profesorado de noveno año del Liceo de Costa Rica para desarrollar la comprensión lectora de poemas en el estudiantado

1. De acuerdo con las observaciones realizadas durante la investigación, así como los aportes teóricos estudiados, se comprobó que un docente comprometido con su labor influye significativa y positivamente en la respuesta que da el estudiante frente a la enseñanza del género literario poético. Lo anterior debido a que la comprensión lectora de textos literarios implica un carácter instructivo que genera un vínculo de interpretaciones y recreaciones entre la experiencia del alumnado, el mundo y el lenguaje connotativo que ofrece la poesía, el cual permite crear asociaciones y plurisignificados.

La puesta en ejercicio de una cultura organizativa de integración, una organización espacial activa y una mediación pedagógica enfocada en desarrollo de competencias literarias –cuyo eje fundamental sea el desarrollo de uno de sus fines como lo es la comprensión de textos literarios, de manera especial, de poemas– contribuye en la formación de un estudiantado con saberes y experiencias particulares: enriquecedoras, motivadoras y útiles. Dichas experiencias permiten al estudiantado encontrar distintas maneras de comprender la información y realizar, de esta manera, un proceso de inferencias adecuado y satisfactorio.

2. Los docentes cuentan con el conocimiento necesario y actualizado para enseñar poesía. No obstante, con el propósito de llevar a cabo una mediación pedagógica dirigida a desarrollar, en el grupo estudiantil, la comprensión lectora de poemas se

hace indispensable tomar en cuenta algunas consideraciones. En primera instancia, emplear los saberes teóricos para aplicarlos en la práctica profesional diaria. En segunda instancia, incluir en el análisis, la construcción conjunta de la plurisignificatividad textual. En tercera instancia, contrastar el texto con la experiencia particular del educando. Y en cuarta instancia, incluir la reelaboración de lo comprendido, a través de la escritura o la pintura. Esta mediación pedagógica resulta fundamental para la producción de conocimientos así como la creación de espacios para el aprendizaje.

3. El profesor A, a lo largo de las observaciones no participantes, manifestó preparación y disposición para enseñar poesía al grupo estudiantil y a su vez, orientar hacia la comprensión lectora de poemas. Con las actividades de mediación propuestas, despertó el interés por el estudio de este tipo de textos literarios, promovió el intercambio argumentado de opiniones a través la discusión colectiva e incluso, la emisión de criterios personales sobre lo leído para la construcción de inferencias. Al final, incluyó la transversalidad y la escritura de poemas; esta última, para crear una nueva perspectiva sobre los poemas en estudio.

Como otro punto importante, en relación con la entrevista del docente A, se comprobó que la literatura –de forma específica, el género lírico– para dicho docente, corresponde a un proceso de creación y representa una posibilidad de fortalecer las capacidades comunicativas del alumnado; esta, a su vez, sirve para incentivar el contacto con el contexto actual, a través del repertorio de experiencias, la imaginación y la sensibilidad. Para lo anterior, el docente A tomó en cuenta –como estrategias metodológicas– tanto la selección de poemas, como la aclaración del vocabulario de difícil comprensión, el contexto sociocultural con base en la relación autor-mundo-texto poético y la organización del universo lírico (categorías de análisis).

4. Por su parte, el profesor B demostró contar con los saberes y potencial profesional y personal para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado. Por medio de las actividades de mediación empleadas, se comprueban

ciertas limitaciones –de acuerdo con el acercamiento teórico empleado en el presente análisis– para la consecución de este fin, tales como la escasa participación del estudiante, prácticas escritas basadas en el reconocimiento de categorías de análisis, así como la escasa elaboración de inferencias y la poca producción de relaciones entre el texto poético y los conocimientos previos del grupo estudiantil.

En relación con la entrevista dialógica al docente B –de acuerdo con los recursos de mediación pedagógica tomados en cuenta en la presente investigación– se confirma que este utiliza estrategias como la lectura de forma oral; no obstante –contrario al enfoque propuesto por la mediación pedagógica en estudio– este da énfasis al aprendizaje de categorías de análisis; asimismo, excluye la vinculación entre el poema y las interpretaciones globales, con base en los conocimientos previos del estudiantado.

5. Según el criterio de los docentes entrevistados, existen acciones que promueven o limitan el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado. En cuanto a las primeras se mencionaron: lectura y escucha de poemas en voz alta y el uso de lenguaje no verbal. Además, se destaca la relación de los poemas con otros textos no literarios, de modo específico, a través del uso de elementos propios de la era tecnológica y digital como las canciones, las cuales apoyan y amplían el análisis del texto literario. Asimismo, otro de los puntos más importantes –utilizado principalmente por el docente A– consiste en la construcción de conocimientos que abarcan tanto la experiencia como el contexto del educando, en donde lo aprendido –la información previa– funciona como un recurso para fomentar procesos de inducción y deducción.

En relación con las acciones que fomentan, en menor medida, el desarrollo de la comprensión aparece centrar la enseñanza en categorías o clasificaciones utilizadas para extraer información literal o explícita, omitir la audición de los poemas y la lectura oral de estos; y, finalmente, exigir al educando la construcción de los significados textuales sin haber entendido o comentado, con anticipación, el texto literario poético, lo cual limita el desarrollo de la imaginación y creatividad, así

como su sensibilidad estética. Lo anterior, resulta importante para la investigación debido a que estos aspectos omiten la promoción de competencias literarias; y por consiguiente, limitan la comprensión lectora de los textos literarios poéticos.

6. El grupo estudiantil cuenta con razonamientos argumentados y críticos para referirse a situaciones de su entorno y opinar de manera analítica sobre los acontecimientos presentes en los textos literarios poéticos. Asimismo, se comprueba no solo su capacidad para establecer relaciones, interpretar, inferir y cuestionar lo expuesto en los poemas con su propia realidad y contexto, sino también el deseo de participar de estos procesos cuando se enfrenta al estudio del género poético.
7. Los educandos mostraron, según las observaciones y los grupos de discusión, mayor interés, aprecio y motivación por el aprendizaje de la poesía cuando participaron de ciertas actividades de mediación. Dentro de ellas se destacan las siguientes: con base en el poema en estudio, compartir los criterios personales con los demás compañeros e, incluso, expresar opiniones mediante el diálogo de ideas; relacionar el texto literario poético con los acontecimientos actuales y el contexto sociocultural vigente, así como recrear lo aprendido con la creación de poemas. Contrario a lo anterior, las actividades realizadas por los educandos de manera independiente (como lectura visual de manera silenciosa) fueron catalogados por los mismos estudiantes como técnicas o recursos que no potencian, de forma adecuada, la motivación y los procesos de aprendizaje.

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica: papel en la mediación pedagógica empleada por el profesorado de Español para desarrollar la comprensión lectora de poemas en el estudiantado

1. Este organismo requiere tomar en cuenta las convocatorias nacionales con los docentes de Español de los centros educativos públicos. Las mismas pueden contribuir a que el profesorado, en primera instancia, interiorice o concientice un aspecto clave que influye de manera significativa en el desempeño profesional y en la respuesta del estudiantado; el mismo se refiere al criterio del género literario

poesía. Y, en segunda instancia, reflexione sobre su rol docente respecto a la enseñanza de la comprensión lectora de los textos literarios poéticos.

2. Con esta investigación se comprobó la importancia de contar con profesores de Español actualizados, en dos ámbitos fundamentales. Primero, respecto al conocimiento de estrategias metodológicas diseñadas para desarrollar la comprensión lectora de poemas en el estudiantado. Segundo, en la aplicación de estos saberes en el ejercicio profesional, con el objeto de que el estudiante disfrute y comprenda lo leído. En este sentido –según el acercamiento teórico analizado– el docente debe poseer las capacidades adecuadas para dirigir el proceso exitoso de comprensión lectora del estudiantado; asimismo, este requiere ser un ente que incentive la búsqueda y descubrimiento de significados, generando, de esta manera, lectores activos que sean capaces de producir nuevos conocimientos. De ahí la importancia señalada en el punto anterior.

3. Esta investigación genera algunos cuestionamientos acerca del papel que dicha entidad requiere cumplir con la población docente. A partir de este aporte investigativo se pueden generar otras líneas de problematización y análisis. Una de estas corresponde al abordaje que efectúa el Ministerio de Educación Pública; especialmente respecto a los Programas de Estudio de Español (2009) y la Evaluación para dicha asignatura, y su incidencia en la formación universitaria del profesorado.

La influencia del contexto educativo de aprendizaje en la mediación pedagógica usada por el profesorado de Español para desarrollar la comprensión lectora de poemas, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica

1. Las ausencias y llegadas tardías, la disminución del ritmo de trabajo y el tiempo de atención al alumnado, el nulo aprovechamiento de la tarde y la fragmentación de los periodos lectivos fueron variables temporales que interfirieron en la mediación pedagógica aplicada por los docentes para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado. Por consiguiente, estas condiciones

produjeron sucesivos retrasos en la creación de conocimientos y, a su vez, dificultó la continuidad de los procesos de aprendizaje en el grupo estudiantil.

2. El Liceo de Costa Rica requiere, a nivel de infraestructura, una urgente atención, con el objetivo de gestar las condiciones ambientales del contexto educativo de aprendizaje, favorecedoras del trabajo en el aula, para cumplir así con las normas válidas para garantizar el uso de las instalaciones del centro educativo. En términos generales, durante la mediación pedagógica, para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios líricos, las aulas presentaron ciertas limitaciones, especialmente, a nivel de ventilación e iluminación, lo cual afectó, en gran medida, a la población estudiantil.

5.2. Recomendaciones

Con la finalidad de contribuir en la enseñanza del género literario lírico en secundaria, de manera fundamental, en la comprensión lectora del estudiantado; se ofrecen, seguidamente, algunas recomendaciones:

Acerca de la mediación pedagógica usada por el profesorado de noveno año del Liceo de Costa Rica para desarrollar la comprensión lectora de poemas en el estudiantado

1. Se recomienda al profesorado de este nivel la puesta en ejercicio de una mediación pedagógica centrada en la comprensión lectora de los textos literarios poéticos. Para tal fin, se sugiere un reforzamiento en cuanto a la promoción de competencias literarias, pues estas se centran en el rol activo del estudiante durante la construcción de interpretaciones textuales. Para tal fin se proponen actividades como las siguientes: primero, analizar el poema, de manera que contemple la lectura, la interpretación y la recreación de textos; segundo, incentivar la imaginación y la creatividad; tercero, despertar el interés y cuarto, considerar la interacción grupal, fundamentada en el intercambio de ideas.
2. Resulta esencial que, de manera constante, el profesorado aplique en el quehacer educativo saberes actualizados, con el propósito de ejercitar las habilidades analíticas e interpretativas del educando necesarias para la comprensión lectora de poemas. Dentro de las estrategias de mediación aplicables para fomentar este objetivo se encuentran: la realización de preguntas orales o escritas durante la enseñanza del poema en estudio, con el fin de fomentar la participación grupal y abierta de opiniones en el aula, la vinculación entre el texto literario poético con otros textos literarios y no literarios; además, actividades de recreación y producción, tales como la redacción de poemas, elaboración de dibujos y *collages* o la ilustración de versos.

3. Se sugiere al docente A continuar el ejercicio docente, a través de la puesta en práctica de acciones pedagógicas, dirigidas a la comprensión lectora de textos literarios poéticos. Algunas de las estrategias de mediación por fomentar este objetivo son las siguientes: la lectura en voz alta de los poemas, la mención y aclaración del vocabulario de difícil comprensión, además, la relación los poemas con otros textos no literarios como las canciones, la puesta en ejercicio de la opinión grupal, con base en el texto y la inclusión de la temática de la transversalidad cuando esté implícita o explícita en el texto literario poético. Asimismo, la elaboración de trabajos propios donde cada estudiante represente lo comprendido o interpretado, una vez analizado el (los) poema (s).

4. El docente B puede considerar el reforzamiento de algunas estrategias de enseñanza de la poesía, las cuales se plantean en la línea de acercamiento teórico propuesto en la presente investigación. Estas podrían favorecer la comprensión de los poemas en el discente. A continuación se mencionan ciertas recomendaciones para promover este objetivo, y así formar un estudiante con capacidades y competencias potencializadoras y enriquecedoras de su aprendizaje.

Por un lado, involucrar, en el proceso de mediación pedagógica, al educando; como quien participa, colabora y aporta activamente desde sus conocimientos previos. Por otro lado, incluir sus saberes previos y la elaboración de inferencias dentro del análisis literario. Además, vincular los poemas con las experiencias, vivencias y realidades de su contexto personal e incluso, permitirle espacios de opinión e interacción grupal pues de esta manera se siente motivado e interesado por aprender.

5. A partir de lo mencionado por los docentes en las entrevistas dialógicas se incluyen algunas sugerencias pedagógicas por aplicar en la mediación pedagógica, con el fin de desarrollar la comprensión lectora de poemas en el estudiantado. Dentro de las estrategias para la enseñanza de la poesía se sugieren las siguientes: la vinculación entre el poema en estudio y el empleo de canciones en donde primero, se tome en cuenta determinados géneros, tales como romántico y trova (música de protesta) y

segundo, resulten cercanas a la realidad propia de estos con el propósito de causar disfrute y criticidad en el estudiantado. De igual modo, incorporar en el análisis textual las relaciones entre los saberes previos del estudiantado, el poema en estudio y la realidad actual de este último.

6. Resulta fundamental que cada discente sea considerado, dentro de la interacción didáctica, como un creador de conocimientos. Además tenga oportunidad de incorporarse en las actividades culturales, artísticas o literarias que a nivel de aula, institucional o nacional le permitan modificar, ampliar y enriquecer sus saberes. Con ello se realiza personalmente porque se siente tomado en cuenta, útil y capaz, a su vez, potencializa sus habilidades y reafirma su valor como compañero de clase y miembro protagónico de la comunidad educativa.
7. El estudiantado cuenta con un sinnúmero de destrezas para la realización de actividades dirigidas a comprender textos literarios poéticos. Se sugieren actividades de mediación en donde el conocimiento sea placentero y produzca actitudes positivas para el aprendizaje, genere oportunidades para analizar los poemas en estudio a la luz de la realidad actual, mientras participa colectivamente en la construcción de las interpretaciones textuales. Además, pueda hacer uso de espacios para recrear lo leído mediante la elaboración de textos literarios o no literarios.

Al Ministerio de Educación Pública de Costa Rica: papel en la mediación pedagógica empleada por el profesorado de Español para desarrollar la comprensión lectora de poemas en el estudiantado

1. Diseñar e implementar programas o proyectos a nivel nacional, dirigidos hacia la reeducación del profesorado, con respecto al género literario lírico o poético. Estos pueden enfocarse en dos ejes prioritarios: la concepción de la poesía como género y la reflexión acerca de la importancia de impartir clases de poesía que estén sustentadas en la comprensión lectora; con el objetivo de brindar una formación de calidad en los educandos de esta nación.

2. Instruir a los docentes de Español, mediante capacitaciones oportunas, periódicas y constantes. En esta línea se proponen aquellas relacionadas con estrategias metodológicas que brinden insumos teórico-prácticos para promover y fomentar la comprensión lectora de poemas en el estudiantado, puntualmente, de los textos literarios poéticos inscritos en la lista de lecturas obligatorias aprobadas, a partir del curso lectivo 2011 para III ciclo, Educación Diversificada y Educación Técnica.
3. Con base en la presente investigación se pueden generar otras líneas de análisis. Estas pueden profundizar en el rol del Ministerio de Educación Pública y su influencia en la educación superior universitaria de los futuros docentes. A esta última instancia le compete la formación de estudiantes, cuyo perfil profesional promueva la actitud participativa y el potencial crítico, con el fin de aplicar estrategias de enseñanza de la poesía que generen la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado.

En relación con la influencia del contexto educativo de aprendizaje en la mediación pedagógica usada por el profesorado para desarrollar la comprensión lectora de poemas, en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica

1. Resulta conveniente que el personal administrativo insista en premisas como la atención de los grupos con puntualidad, e inclusive, la responsabilidad en el desempeño de la labor docente. Aunado a ello, la planificación y divulgación previa de las actividades institucionales de diverso índole, no sin antes considerar que estas interfieran lo menos posible en el periodo lectivo, con el propósito de que comunidad educativa se informe y anticipe a estos eventos.
2. Conviene la realización de modificaciones que propicien las condiciones ambientales del entorno educativo de aprendizaje. Lo anterior, con el objetivo de que estos factores contextuales interfieran lo menos posible en la mediación pedagógica usada por el profesorado para desarrollar la comprensión lectora de poemas en el grupo estudiantil. Para ello se sugiere una adecuada iluminación y ventilación de las aulas.

5.3. Limitaciones

En el proceso de recolección de la información se presentaron algunos inconvenientes. Estos estuvieron relacionados con el factor temporal, de manera específica, durante las observaciones no participantes. En seguida se puntualizan cada una de los impedimentos.

Dificultad temporal con el docente A:

La investigadora tuvo que asistir en otros momentos, distintos a los planificados previamente, para efectuar las observaciones. Las lecciones para impartir poesía se interrumpieron constantemente y hubo un retardo temporal de las acciones metodológicas efectuadas por el profesor respectivo, en especial, durante la actividad para interpretar figuras literarias y figuras de contrucción, pues se presentaron convocatorias de diverso índole (administrativas, evaluativas y / o cívicas), incluso, días festivos o feriados, además, tardanza temporal del docente, en todas las lecciones (diez a quince minutos). Lo anterior, de acuerdo con Domènech y Viñas (1997), produjo un efecto desfavorecedor en las tareas educativas.

Dificultad temporal con el docente B:

Dicho profesor se ausentó o retrasó, la mayor parte del periodo de recaudación de los hallazgos, debido a tres causas. La primera, por reuniones, a las cuales tuvo que asistir, por pertenecer al Comité de Evaluación. Este no informó, con anticipación, a la investigadora, tampoco al estudiantado, los días en los que se iría a ausentar. La segunda, a raíz de la espera constante; entre quince y veinte minutos, para dar inicio o consecución a las clases de poesía. La tercera, porque tanto dentro como fuera del aula, realizó y / o atendió llamadas telefónicas constantes y prolongadas durante el proceso lectivo. Como consecuencia, se redujo el ritmo de trabajo y el tiempo de atención al estudiante (Domènech y Viñas, 1997).

Capítulo VI

Referencias bibliográficas

Aguiar e Silva, V. (1972). *Teoría de la literatura*. España: Editorial Gredos.

Álvarez, E. (2004). La docencia como mediación pedagógica. *Procesos y Productos. Experiencias Pedagógicas en Diseño y Comunicación*. Pp. 18-21. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/120_libro.pdf

Álvarez, J., Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Barrientos, C. (Julio, 1999). Claves para una didáctica de la poesía. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (21), 17-34.

Cairney, T. (1999). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.

Claux, M., La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú.

Colomer, T., Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Celeste Ediciones.

Contreras, I. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿Cambio de paradigma o cambio de nombre. *Revista Educación*, 19(2), 5-15.

Debravo, J. (1977). *Milagro abierto*. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.

Dòmenech, J., Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. España: GRAÓ.

Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fernández, M. (2002). *Mediación escolar*. Bolivia: Capacitación y Derechos Ciudadanos.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Fonseca, C. (2011). *Propuesta metodológica para mejorar la comprensión lectora de textos poéticos en estudiantes de octavo nivel del Colegio El Rosario*. (Tesis de Literatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Gallardo, I. (2008). Leer por placer en los colegios: ¿Misión imposible? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(3), 1-26.

Gallardo, I. (2009). Propuesta para la enseñanza de la competencia literaria en el tercer ciclo de la Educación General Básica y Diversificada. *Káñina, Revista de Artes y Letras*, 33(2), 71-93.

Gallardo, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista actualidades investigativas en educación*, 10(2), 1-28.

Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, CR: Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional.

Gutiérrez, F., Prieto, D. (1996). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Guatemala: Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo.

Hernández, R. (2009). *Mediación en el aula. Recursos, estrategias y técnicas didácticos*. Costa Rica: EUNED.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2009). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill Interamericana editores S.A.

Herrera, M. (2013). Cerca de 100 estudiantes en Costa Rica buscarán el Bachillerato Internacional en noviembre. *La Nación*. Recuperado de http://www.nacion.com/nacional/educacion/Cerca-Costa-Rica-Bachillerato-Internacional_0_1373862718.html

Kayser, W. (1976). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. España: Editorial Gredos.

Linerós, R. (2007). *Didáctica de la literatura*. Recuperado de <http://www.contraclave.es/literatura/didacticalit.PDF>

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C., Miret, I. (Julio, 1999). La educación poética. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 21(1), 5-16.

Méndez, S. (2006). Comprensión lectora de textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*, 30(1), 141-155.

Méndez, Y. (2005). *Propuesta metodológica para incentivar el pensamiento crítico durante la lectura del cuento La compuerta número doce de Baldomero Lillo*. (Tesis de Literatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación S.A.

Ministerio de Educación Pública. (2009). *Programas de Estudio de Español*. San José: MEP.

Ministerio de Educación Pública. (2010). Lista de lecturas obligatorias, curso lectivo 2011. Recuperado de http://www.mep.go.cr/sites/default/files/lecturas_obligatorias_2011.pdf

Ortega, E. (1999). La enseñanza de la poesía: una tarea imposible. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 21(1), 49-55.

Paz, O. (1956). *El arco y la lira*. España: Fondo de Cultura Económica, S.A.

Paz, O. (1993). *Los hijos del limo*. España: Editorial Seix Barral, S.A.

Picado, M. (2006). *Un acercamiento a la evaluación cualitativa a partir de algunas de sus aristas metodológicas*. San José, CR: Editorial Universidad de Costa Rica.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Profesores de Español. (2011). *Antología de lecturas 9º*. San José, Costa Rica: Editorial Eduvisión S.A.

Ramírez, C. (2006). Estrategias metodológicas utilizadas por docentes de séptimo año en la enseñanza del análisis de textos literarios. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 32(2), 87-106.

Ramírez, C. (2007). *Estrategias metodológicas utilizadas por las docentes de séptimo año en la enseñanza del análisis de textos literarios en el Liceo de Heredia*. (Tesis de Literatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Rojas, L. (2008). *Elementos conceptuales y metodológicos de la investigación cualitativa*. San José, CR: Editorial Universidad de Costa Rica.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Wellek, R., Warren, A. (1974). *Teoría literaria*. España: Editorial Gredos.

Whithaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. España: Narcea, S.A. de Ediciones.

Anexos

- Nº 1.** Carta de solicitud de permiso al Liceo de Costa Rica
- Nº 2.** Carta de aprobación o aceptación del Liceo de Costa Rica
- Nº 3.** Fórmula de consentimiento informado
- Nº 4.** Guías para validar la recolección de la información
- Nº 5.** Guía para las observaciones no participantes
- Nº 6.** Guía para los grupos de discusión
- Nº 7.** Guía para las entrevistas dialógicas
- Nº 8.** Materiales utilizados por el docente A para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado noveno año Liceo de Costa Rica
- Nº 9.** Poemas hechos por el estudiantado, quienes reciben clases con el docente A
- Nº 10.** Material utilizado por el docente B para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos, en el estudiantado noveno año Liceo de Costa Rica

Anexo N° 1

Universidad de Costa Rica
Escuela de Formación Docente
Escuela de Filología, Lingüística y Literatura


Viernes 13 de junio de 2014.

Dr. Geovanny Esquivel Alfaro
Director
Liceo de Costa Rica

Estimado director:

Solicito su permiso para efectuar en el Liceo de Costa Rica un trabajo de campo con estudiantes y profesores de noveno año. El propósito consiste en recolectar información relacionada con el Proyecto de Graduación *Desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica*, para ello, se procederá a realizar observaciones de las clases de poesía, grupos de discusión y entrevistas.

De antemano le agradezco su anuencia, atentamente,


María José Artavia Ocampo
Estudiante investigadora
Universidad de Costa Rica

i B
Gracias y me



Anexo N° 2

San José, martes 17 de junio de 2014.

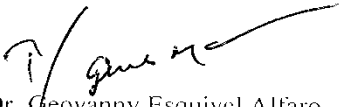
Señorita
María José Artavía Ocampo
Investigadora
Universidad de Costa Rica

Estimada señorita:

Reciba un cordial saludo de parte del cuerpo docente, administrativo y estudiantil del Liceo de Costa Rica. En respuesta a la carta presentada por su persona el viernes 13 de junio de 2014, acerca de la solicitud de permiso para efectuar un trabajo de campo con estudiantes y profesores de noveno año de nuestra institución, se le aprueba la petición correspondiente.

El centro educativo queda a su entera disposición para que aplique las técnicas para recolectar información en las fechas planificadas dentro del segundo trimestre del presente curso lectivo.

Se despide muy atentamente,


Dr. Geovanny Esquivel Alfaro
Director
Liceo de Costa Rica



Anexo N° 3



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO
 Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

Escuela de Formación Docente

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para ser sujeto de investigación)

Desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica

Código (o número) de la Investigación: _____

Nombre del Investigador Principal: _____

Nombre del participante: _____

- A. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN:** Esta investigación pretende establecer los elementos contextuales y metodológicos que intervienen en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos. Para este fin, la investigadora María José Artavia Ocampo de la Universidad de Costa Rica espera obtener su colaboración, ya que esta contribuirá en el mejoramiento de la Enseñanza del Castellano y Literatura, especialmente, en la Enseñanza de la Poesía.
- B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** La población estudiantil y el profesorado de noveno año del Liceo de Costa Rica será consultado sobre información relacionada con los elementos contextuales o del entorno y las metodologías empleadas por el docente que intervienen para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado de este nivel. Por esta razón, se observarán en las clases de poesía y se grabará el audio de los grupos de discusión con estudiantes del nivel y de las entrevistas con los docentes respectivos. El cuaderno de campo y la grabación de audio serán los recursos empleados para recolectar, transcribir, clasificar la información, e igualmente, se usarán guías para cada técnica aplicada. Cabe destacar que, al formar parte de la población del estudio, la persona deberá comprometerse a participar del tiempo que dure el proceso de recolección de la información, aproximadamente, dos meses, en las instalaciones del Liceo de Costa Rica, ya sea en las aulas y en las lecciones de Español o en algún otro lugar del centro educativo cuyo espacio facilite la recopilación.

Anexo N° 4

Universidad de Costa Rica
Escuela de Formación Docente
Escuela de Filología, Lingüística y Literatura

*Guías para validar la recolección de la información de la Investigación Dirigida
Desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado de
novenos años del Liceo de Costa Rica*

Introducción

El presente documento muestra tres guías para recolectar información relacionada con la Investigación Dirigida *Desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado de novenos años del Liceo de Costa Rica*. Dicha investigación pretende establecer los elementos contextuales y metodológicos que intervienen en el estudiantado de novenos años del Liceo de Costa Rica para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos.

Los docentes de Español previamente seleccionados por la investigadora tendrán la labor de validarlas, por ello, la colaboración de estos será importante para complementar las guías y así enriquecer el trabajo. Se recomienda leer cada una de estas y al final, poner por escrito los comentarios o sugerencias en el espacio destinado.

Guía N° 1

Universidad de Costa Rica
Escuela de Formación Docente
Escuela de Filología, Lingüística y Literatura

Guía para la observación no participante con estudiantado y profesorado de español de
novenio año del Liceo de Costa Rica

Observación no participante N° _____

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Presentación

En la observación no participante, la investigadora observará a fondo el acto socioeducativo entre estudiantes, el docente y el contexto de la situación en estudio para elaborar descripciones e interpretaciones, por escrito, de los sujetos y de los acontecimientos tal y como se producen de una manera abierta, flexible y no encubierta haciendo uso de un cuaderno de campo. Asimismo, no establece ningún tipo de relación con los miembros del grupo que están siendo observados ni forma parte o se involucra de la situación en que se dan los fenómenos.

Para la observación no participante se toman en cuenta los aspectos siguientes:

- ✓ Los factores contextuales que influyen en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos:
 - Condiciones ambientales: luz, clima, ruido u otros
 - Condiciones de infraestructura (aula): tamaño, ubicación, accesibilidad al exterior y diversidad de entornos exteriores para realizar actividades
 - Condiciones del espacio físico (aula): posición o dirección de los objetos y de las personas
 - Condiciones temporales: hora en que se imparten las lecciones, duración y separación de los procesos educativos

- Interacción entre los estudiantes y el contexto de la situación observada
- Interacción entre el profesor, los estudiantes y el contexto de la situación observada
- ✓ Los factores metodológicos que influyen en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos:
 - Acciones realizadas por el docente observado para guiar el proceso de comprensión lectora de textos literarios poéticos a través de
 - Organización del tiempo y el espacio
 - Organización de los objetivos y contenidos
 - Estrategias de mediación
 - Estrategias de evaluación
 - Procedimientos
 - Actividades
 - Recursos tecnológicos
 - Materiales
 - Técnicas

Sugerencias o comentarios

Guía N°2

Universidad de Costa Rica
 Escuela de Formación Docente
 Escuela de Filología, Lingüística y Literatura

Adaptado de Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

*Guía para la discusión grupal con estudiantes de español de noveno año del Liceo de
 Costa Rica*

Grupo de discusión N° _____

Moderadora: _____

Participantes: _____,

_____,

_____,

_____.

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Presentación

Después de agradecerles la asistencia, quisiera que conversaran entre sí de manera interactiva sobre los elementos contextuales y metodológicos que influyen en ustedes, grupo estudiantil de noveno año del Liceo de Costa Rica, para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos mediante un intercambio de ideas, experiencias, opiniones y sentimientos.

Yo voy a estimular, impulsar y orientar la participación, así que la conversación está abierta, únicamente pido, que no guarden turnos de palabra ni mucho menos, por el contrario, utilicen la espontaneidad para compartir experiencias y conversen de forma colectiva sobre cuestionamientos o desacuerdos; eviten hacer pequeños grupos para hablar,

por el contrario, hablen y escúchense y vayan entre todos llegando a unas conclusiones si es posible. El tema está propuesto pueden empezar por donde quieran y quien quiera.

Preguntas generadoras para propiciar la conversación:

1. ¿Cuáles circunstancias, elementos y componentes del entorno o del contexto le influyen para comprender la lectura de textos literarios poéticos? (Tiempo, espacio, ambiente, condición meteorológica, entre otros).
2. ¿Cuáles acciones realiza el docente para guiarle en la comprensión de la lectura de textos literarios poéticos? (Organización del tiempo y el espacio, organización de los objetivos y contenidos, procedimientos, actividades, recursos tecnológicos, materiales, técnicas, formas en que el docente evalúa el aprendizaje, entre otros).

Sugerencias o comentarios

Guía N°3

Universidad de Costa Rica
 Escuela de Formación Docente
 Escuela de Filología, Lingüística y Literatura

Guía de preguntas para la entrevista dialógica con docentes de español de noveno año del
Liceo de Costa Rica

Entrevista N° _____

Entrevistadora: _____

Entrevistado: _____

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Presentación

La entrevista dialógica consiste en una conversación entre la investigadora y el profesor dentro de un proceso de acción recíproca. Se basa en el intercambio de conocimientos y experiencias, acerca de la mediación pedagógica empleada por este para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado.

Preguntas abiertas:

1. ¿Cuáles estrategias de mediación utiliza para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado?
2. ¿Cuál criterio utiliza para seleccionar las estrategias de mediación que propicien el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado?
3. ¿Cuál criterio utiliza para seleccionar los contenidos para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado?
4. ¿Cuáles estrategias de mediación utiliza para que el grupo estudiantil adquiera competencias comunicativas?

5. ¿Cuáles estrategias de mediación utiliza para que el estudiantado adquiera competencias literarias?
6. ¿Cuáles actividades de expresión y técnicas de discusión colectiva emplea con el grupo estudiantil para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos?
7. Considere en este momento que usted es un estudiante,
 - ¿Cuáles actividades le facilitarían la comprensión lectora de textos literarios poéticos?
 - ¿Cuáles actividades le limitarían la comprensión lectora de textos literarios poéticos?
8. ¿De qué manera la utilización de materiales y recursos influye en el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos del educando?

Sugerencias o comentarios

Anexo N° 5

Guía para las observaciones no participantes

Universidad de Costa Rica
Escuela de Formación Docente
Escuela de Filología, Lingüística y Literatura

Guía para la observación no participante con estudiantado y profesorado de español de
novenio año del Liceo de Costa Rica

Observación no participante N° _____

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Presentación

En la observación no participante, la investigadora observará a fondo el acto socioeducativo entre estudiantes, el docente y el contexto de la situación en estudio para elaborar descripciones e interpretaciones, por escrito, de los sujetos y de los acontecimientos tal y como se producen de una manera abierta, flexible y no encubierta haciendo uso de un cuaderno de campo. Asimismo, no establece ningún tipo de relación con los miembros del grupo que están siendo observados ni forma parte o se involucra de la situación en que se dan los fenómenos.

Para la observación no participante se toman en cuenta los aspectos siguientes:

- ✓ Los factores contextuales que influyen en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos:
 - Condiciones ambientales: luz, clima, ruido u otros
 - Condiciones de infraestructura (aula): tamaño, ubicación, accesibilidad al exterior y diversidad de entornos exteriores para realizar actividades
 - Condiciones del espacio físico (aula): posición o dirección de los objetos y de las personas

- Condiciones temporales: hora en que se imparten las lecciones, duración y separación de los procesos educativos
 - Interacción entre los estudiantes y el contexto de la situación observada
 - Interacción entre el profesor, los estudiantes y el contexto de la situación observada
- ✓ Los factores metodológicos que influyen en el estudiantado de noveno año del Liceo de Costa Rica para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos:
- Acciones realizadas por el docente observado para guiar el proceso de comprensión lectora de textos literarios poéticos a través de
 - Organización del tiempo y el espacio
 - Organización de los objetivos y contenidos
 - Estrategias de mediación
 - Estrategias de evaluación
 - Procedimientos
 - Actividades
 - Recursos tecnológicos
 - Materiales
 - Técnicas

Anexo N° 6

Guía para los grupos de discusión

Universidad de Costa Rica
Escuela de Formación Docente
Escuela de Filología, Lingüística y Literatura

Adaptado de Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Guía para la discusión grupal con estudiantes de español de noveno año del Liceo de
Costa Rica

Grupo de discusión N° _____

Moderadora: _____

Participantes: _____, _____,
_____, _____,
_____, _____,
_____.

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Presentación

Después de agradecerles la asistencia, quisiera que conversaran entre sí de manera interactiva sobre los elementos contextuales y metodológicos que influyen en ustedes, grupo estudiantil de noveno año del Liceo de Costa Rica, para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos mediante un intercambio de ideas, experiencias, opiniones y sentimientos.

Yo voy a estimular, impulsar y orientar la participación, así que la conversación está abierta, únicamente pido, que no guarden turnos de palabra ni mucho menos, por el contrario, utilicen la espontaneidad para compartir experiencias y conversen de forma colectiva sobre cuestionamientos o desacuerdos; eviten hacer pequeños grupos para hablar,

por el contrario, hablen y escúchense y vayan entre todos llegando a unas conclusiones si es posible. El tema está propuesto pueden empezar por donde quieran y quien quiera.

Preguntas generadoras para propiciar la conversación:

1. ¿Cuáles circunstancias, elementos y componentes del entorno o del contexto le influyen para comprender la lectura de textos literarios poéticos? (Tiempo, espacio, ambiente, condición meteorológica, entre otros).
2. ¿Cuáles acciones realiza el docente para guiarle en la comprensión de la lectura de textos literarios poéticos? (Organización del tiempo y el espacio, organización de los objetivos y contenidos, procedimientos, actividades, recursos tecnológicos, materiales, técnicas, formas en que el docente evalúa el aprendizaje, entre otros).

Anexo N° 7

Guía para las entrevistas dialógicas

Universidad de Costa Rica
Escuela de Formación Docente
Escuela de Filología, Lingüística y Literatura

Guía de preguntas para la entrevista dialógica con docentes de español de noveno año del
Liceo de Costa Rica

Entrevista N° _____

Entrevistadora: _____

Entrevistado: _____

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Presentación

La entrevista dialógica consiste en una conversación entre la investigadora y el profesor dentro de un proceso de acción recíproca. Se basa en el intercambio de conocimientos y experiencias, acerca de la mediación pedagógica empleada por este para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado.

Preguntas abiertas:

1. ¿Cuáles estrategias de mediación utiliza para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado?
2. ¿Cuál criterio utiliza para seleccionar las estrategias de mediación que propicien el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado?
3. ¿Cuál criterio utiliza para organizar los contenidos para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos en el estudiantado?

4. ¿Cuáles estrategias de mediación utiliza para que el grupo estudiantil adquiera competencias comunicativas?
5. ¿Cuáles estrategias de mediación utiliza para que el estudiantado adquiera competencias literarias?
6. ¿Cuáles actividades de expresión y técnicas de discusión colectiva emplea con el grupo estudiantil para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios poéticos?
7. Considere en este momento que usted es un estudiante,
 - ¿Cuáles actividades le facilitarían la comprensión lectora de textos literarios poéticos?
 - ¿Cuáles actividades le limitarían la comprensión lectora de textos literarios poéticos?
8. ¿De qué manera la utilización de materiales y recursos influye en el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios poéticos del educando?

Anexo N° 8

Oswaldo Sauma

La mano que nos busca

alguien toca una puerta
y toca todas las puertas del mundo

el silabario de la mano
buscas a tientas
demanda el nosotros de los otros
el vos del yo / el yo del vos

alguien con los nudillos
agita la noche
con un toc-toc agudo
pregunta por el nombre
que nos nombra

alguien busca a alguien
impulsado por su necesidad
o por la de otro

no es el golpeteo febril del asesino
ni la patada en la puerta
del gendarme alimentado por el odio
tampoco es
el llamado lastimero del mendigo

es
más bien
el galopar de unos dedos femeninos
sobre el sonido cómplice de la madera



La mano que nos busca

Aquí está mi canto

No acecho las palabras
para que muestren
el ardor fugaz de sus orillas
ni las enlazo
en busca de tonos sorprendentes
para gusto de los enterradores

los acaricio más bien
con fervor reposado
para que se disuelvan precisas
entre el sonido de mis dolencias
y canten tremolando por las calles
esta devoción
por la vida y sus deslumbramientos.

Poema íntimo

De nuevo solos
soledad
al frente:
el vórtice del camino
la noche abierta
y la herida ancestral

cómo traducirte
si acuñas como tesoro la tristeza
y disuelvas la certidumbre
de ser habitantes de otra orilla
ajena
a esa luna que nos mira infatigable

mañana mis hijos
opondrán su risa clamorosa
el sol alzará su tenacidad
y lo más probable
es que atraviese las calles
sin el rigor de tu enseñanza
y otra vez huérfano de tu horizonte
no rechine como esta noche
en el pecho
la llama de tus alas soledad.

SONETO PARA LA NOVIA DE
UN CARPINTERO

Eres de perfumada y deliciosa madera.
Huelen a cedro fresco tu alma y tu mirada.
Contigo he de construirme la gran casa soñada,
donde pondré mi vida como una macetera.
Tabla a tabla haré la casa entera
hasta tenerla en mi alma nivelada.
Con piel de tus mejillas construiré la fachada.
La alcoba será tibia como tu cabellera.
Allí descansaré estos brazos maduros.
Tendré una cama inmensa para dormir mi pena,
y olvidar esta negra sangre de aventurero . . .

Mi martillo será una flor en los muros.
Y —acariciando a diario la madera morena,
te clavaré mi amor, seré tu carpintero!

ces
en

DESVESTIDO

ios
las

sas
las

La noche, deseosa, apenumbada,
te quitó sin pensar las zapatillas. . .
y —por sentirse blanca y alumbrada—
desnudó blancamente tus rodillas.

Luego —por diversión, sin decir nada—
la noche se llevó tu blusa larga
y te arrancó la falda ensimismada
como una cosa tímida y amarga.

Después te colocaste travesura:
desnudaste tus pechos por ternura
y —hablando de un amor vago, inconexo—

porque si y porque no, a medio reproche,
desnudaste también, entre la noche,
la noche pequeña de tu sexo.

ma se ha
lumbre se

ue tú me

s en
sfrazados o

DIALOGOS DE LA SIEMBRA

Primer diálogo:

El: —Estás ahí, mujer, como una tierra que he de arar con mi arado de madera.

Ella: —Estoy aquí, como una tierra abierta, sangrando por hacerme sementera.

El: —Eres bosque sombreado donde vaga mi corazón lo mismo que una fiera.

Ella: —Estoy honda y mojada por los besos. Agobiada de humus y de espera.

El: —Es como un país jamás sembrado la montaña animal de tu cadera.

Segundo diálogo:

Ella: —Brotan sueños y besos de mi carne. Me tiemblan maternas calofríos.

El: —Brotan los mismos que terneros dulces y buscan los pesebres de los míos.

Ella: —En el fondo del alma se me aprietan los besos angustiados y baldíos.

Tercer diálogo:

El: —Descenderemos juntos a la vida.

Ella: —Descenderás temblando a mis rodillas.

El: —Te daré cielo y tierra madurados.

Ella: —Sólo quiero semillas y semillas.

BALADA DE LA COSECHA

Madura, dulce y buena como un fruto
te me pusiste, amada.
Tan madura que fuiste, lentamente,
madurando la casa.
Tu vientre, rebosante por el hijo,
era como una tierra cultivada.

Estabas tan inmensa, tan inmensa,
tan llena de ternuras y esperanzas,
que no podías entrar a los rincones
porque ya no cabías. Bajo las sábanas,
en el lecho nupcial, había un olor
como de estrellas blancas
cortadas con la mano,
como de avemarías
rezadas en la infancia.

Todo olía a ternura en nuestra alcoba.
Todo olía a cosecha en nuestra casa.

Y un día —como una fruta muy madura,
muy herida y muy blanda—
te dividiste por la mitad, despacio,
y hasta el viejo recuerdo trascendió a ropa blanca.

A mi alma bajó una estrella dulce,
tierna como una cántara.

Y mi alma, contagiada de cosecha,
se maduró también, como la casa. . .

Liceo de Costa Rica - Departamento de Español

EJEMPLOS CONCRETOS DE FIGURAS LITERARIAS Y DE FIGURAS DE CONSTRUCCIÓN

FIGURAS LITERARIAS:

Símil: Comparación indirecta entre dos términos, mediante una partícula de comparación: **como, parecido a, semejante a, cual**, entre otros. Ejs:

"Tu cabello cual cascada de mullida ternura."

"Luceros como en los árboles los trinos." (Francisco Amighetti)

"Semejan tus ojos dos pedazos de cielo."

Metáfora: Comparación directa entre dos términos, con una equivalencia de

A = B. Ejs:

"Labios de azúcar."

"Centroamérica, la cintura de América."

"Yo era una casa deshabitada." (Francisco Amighetti)

Personificación o prosopopeya: Darle cualidades humanas a seres u objetos inanimados. Ejs:

"En la soledad de la montaña." (Carlos Luis Sáenz)

"El río me hablaba con su voz de espuma entre las piedras musgosas."

"Oh furia del corazón desconsolado." (Isaac Felipe Azofeifa)

Hipérbole: Afirmación exagerada que va más allá de lo irracional. Ejs:

"Había una luna inmensa en medio del mundo." (Juan Rulfo)

"Y existes tú en alguna parte de mi angustia." (Isaac Felipe Azofeifa)

"Tus ojos derramaron cataratas de llanto."

FIGURAS DE CONSTRUCCIÓN:

Reiteración: Se repite una palabra dos o más veces dentro de un mismo verso. Ejs:

"Te retuve allí, allí, donde no me amenazaras."

"Voy viviendo, viviendo, contigo amando y sólo amando."

"Ese día me gané el sol, cultivé el sol en su agitado calor."

Anáfora: Se repite una palabra al inicio de dos o más versos consecutivos.

Ejs:

"No me dirás que no.

No me angustiarás.

No me darás en sacrificio."

Encabalgamiento: La idea de un verso se continúa en el verso o versos siguientes. Ejs:

"Así no me hables terrible,

cuando me llames al lecho,

mi lecho el pozo, amor mío." (Ana Istarú)

Hipérbaton: Cuando se altera el orden lógico de la oración en español, para darle a ésta mayor resonancia poética. Orden lógico del español: Sujeto – Verbo - Complementos verbales (CD, CI, CC). Ejemplo de orden lógico:

"Los yigüirros esparcen sus trinos bajo un velo de lluvia."

Hiperb1: *"Esparcen sus trinos bajo un velo de lluvia los yigüirros."*

Hiperb2: *"Sus trinos bajo un velo de lluvia los yigüirros esparcen."*

Liceo de Costa Rica - Departamento de Español

Nivel: noveno año Fecha: 21 / 08 / 2014

MAESTRO DE POESÍA

- Maestro, ¿para qué sirve la poesía?
- Para hacer más poesía, creo.
- Y, ¿para qué más poesía?
- Para llenar el mundo, creo.
- Y, ¿para qué llenar el mundo de poesía, Maestro?
- Para que no esté vacío.
- Pero si está lleno de cosas!
- Sí, pero sigue vacío.
- Maestro, no entiendo este enigma.
- Hijo, toma el lápiz y escribe tu primer poema.



Isaac Felipe Azofeifa
“Cruce de vía” (1982)

ESCRIBE TU PROPIO POEMA GRUPAL...

- ✓ Elige tu grupo de tres compañeros mínimo y cuatro máximo.
- ✓ Escriban un poema de 8 versos o líneas poéticas como mínimo, ayudándose con el material de figuras poéticas y de construcción que se les repartió en clase en días pasados.
- ✓ A continuación se les brindará seis maneras sugeridas de empezar el poema (verso inicial= **v.i.**) y de concluirlo (verso de cierre= **v.c.**)
 - 1) **v.i.**= "En un principio era mi madre,..."
v.c.= "... entrega es el nombre de su amor."
 - 2) **v.i.**= "Diciembre llega, ..."
v.c.= "Y su altura es la de los altos cipreses."
 - 3) **v.i.**= "Sigo amando los trenes, aún los ausentes."
v.c.= "Aún los ausentes."
 - 4) **v.i.**= "Ángel despedazado detrás de las columnas..."
v.c.= "... en mi soledad de cera."
 - 5) **v.i.**= "Aquí tienes mi ternura..."
v.c.= "...mis brazos y atardeceres."
 - 6) **v.i.**= "Te nombro, bosque tropical, ..."
v.c.= "... hasta tus orillas de espuma caribe."
- ✓ Tienen 30 minutos para terminar el ejercicio y para pasarlo en limpio en una hoja aparte con los nombres de los integrantes del grupo y la sección.

Anexo N° 9

"How to Love"

(Cómo Amar)

Llegaste como el viento
y no me lo esperaba en el instante
cambiaste todo con el tiempo
y mi amor es tan frustrante.

Aprendí mucho en el momento
No lo comprendo...
Es muy tonto y no lo lamento
Es invierno, y no es época de arrepentimiento
Sin oír, escucha y te comprendo.

Sueño de Navidad.

"Diciembre llega..."

la navidad espera,

y los regalos llegan.

El amor y la nobleza,

entran en la familia.

Misas y villancicos, es lo que suena

Las casas se iluminan con esperanza,

esperando un gordito risueño y regalón

Y su trineo se camufla,

con la nieve, blanca y pura,

como la de mi sueño.

Angel en conflicto

Angel despedazado detrás de las columnas,
aquí tienes mi compañía, y ternura,
aunque esté en mi soledad llena de apuros,
y nostalgias.

Mis brazos esperando ser tu refugio,
mi boca tu felicidad,
y mis ojos tus atardeceres.

Aunque estes despedazado te esperaré,
toda mi vida,
en mi soledad de cera.

Anexo N° 10

Nosotros los Hombres

Nocturno sin patria

Yo no quiero un cuchillo en manos de la patria.

Ni un cuchillo ni un rifle para nadie:

la tierra es para todos,
como el aire.

Me gustaría tener manos enormes,
violentas y salvajes
para arrancar fronteras una a una
y dejar de frontera solo el aire.

Que nadie tenga tierra
como se tiene traje:
que todos tengan tierra
como tienen aire.

Cogería las guerras de la punta
y no dejaría una en el paisaje
y abriría la tierra para todos
como si fuera el aire...

Que el aire no es de nadie, nadie, nadie...

Y todos tienen su parcela de aire.

Los malos sembradores van cayendo trazados
por la cintura en dos trozos de carne amarga,
aplastados debajo del grito de los pueblos.

De cada hueso, de cada mujer herida,
sale un cuchillo ardiendo, cortando brazos malos.
Y sobre brazos, muslos, cabezas desprendidas
va creciendo el oleaje de paz, de buena paz,
paz comprada con negras monedas de dolor,
pero paz, compañeros, paz, hermanos, paz buena,
fresca y onminiscente como un aire, una nube
de estrellas aventadas por un ángel de fuego.

