



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències  
Socials  
Programa de Doctorat en Didàctica de la Llengua i de la Literatura

## **¿Qué enseñamos cuando enseñamos poesía?**

Un estudio de caso de la interacción didáctica y las actividades de aula en la educación secundaria chilena (o el *qué*, el *cómo* y el *quién* de la formación lectora en poesía)

**Eduardo Asfura**

Tesis doctoral

Directora: Dra. Neus Real

Tutora: Dra. Ana María Margallo

Enero de 2023



*¿Qué se ama cuando se ama, mi Dios...?*

**Gonzalo Rojas**

*Entre lo que veo y digo,  
Entre lo que digo y callo,  
Entre lo que callo y sueño,  
Entre lo que sueño y olvido  
La poesía.*

**Octavio Paz**

*¿Cómo leer poesía? Embarcándose. Lo que unos lectores nos digamos a otros puede ser útil, y hasta determinante. Pero lo mejor de la conversación, no es pasar tal juicio o tal receta: es compartir la animación del viaje.*

**Gabriel Zaid**



## Agradecimientos

La realización de esta investigación doctoral ha representado una experiencia humana y profesional transformadora. Y como ello no hubiese sido posible sin la participación de un importante grupo de personas, que en distintos momentos y lugares me brindó su apoyo e inspiración, deseo testimoniarles aquí mi enorme gratitud.

A Neus Real, mi directora. Por hacer suyo este proyecto desde nuestro primer encuentro, dedicando su tiempo y experiencia investigadora al éxito de este estudio. Mi crecimiento personal y profesional de estos años le debe muchísimo a su atenta guía, ejemplo y amistad. Si tuviese que hacer una vez más el recorrido, mi petición sería esta: que Neus fuese nuevamente mi virgilio.

A Teresa Ribas y Luci Nussbaum, por las orientaciones y generosos apoyos en mi ingreso al programa de doctorado. Y a Mercè Junyent, por su infinita paciencia, comprensión e inmediatas respuestas, cuando la carga académica, los edictos consulares y las fronteras se interponían en los planes de este trabajo.

A la profesora, alumnos y directivos del liceo municipal de Santiago de Chile que accedieron a participar como informantes de la investigación, posibilitando que esta viese la luz.

A Martina Fittipaldi y Anna Cros, por el valioso tiempo dedicado en Bellaterra y Barcelona y por sus esclarecedoras recomendaciones, que ayudaron a orientar el marco metodológico de la tesis. A Felipe Munita, por una selección bibliográfica muy útil para el marco teórico y una labor investigativa inspiradora para quienes soñamos con un país de lectores y lectoras de literatura. A Teresa Colomer, cuyo *Andar entre libros* me levantó en vilo desde la biblioteca de un liceo de la Región Metropolitana y me llevó hasta la ciudad condal, donde terminé de descubrir con asombro una obra investigativa y crítica ejemplar. A Ana María Margallo, Mireia Manresa y Cristina Aliagas, por sus comentarios y aportes, en momentos específicos pero muy significativos de la formación doctoral. Y también a Cristina Correro, Lucas Ramada, María Cecilia Silva-Díaz, Lara Reyes y demás integrantes del grupo GRETEL, de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuyos trabajos en didáctica de la literatura he seguido con la fascinación de quien sube por las frondosas ramas de un árbol que creía más pequeño.

A Marilisa Birello, Xavier Fontich, Melinda Dooly, Dolors Masats y Emilee Moore, por sus útiles valoraciones, consejos y sugerencias bibliográficas en los tribunales de seguimiento doctoral.

A Bernardita Maldonado. Por sus generosas orientaciones y ayudas, que resultaron decisivas para la fase final de la tesis. Y por sus bellos poemas, que llenan de sentidos el blanco más blanco, porque saben lo que saben los animales.

A mis colegas y amigos de la Universidad San Sebastián y de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En especial, a César Díaz y Daniela Ochoa, por el apoyo incondicional. Y por brindarme los espacios y seguridades que un profesor a honorarios necesita para poder investigar. A Nibaldo Cáceres, Miriam Ferrando y Jocelyn Parra, por facilitarme también las cosas en momentos claves de este estudio. Y a Gabriela

Osorio, por el inesperado regalo de su visita en Barcelona y por sus generosas lecturas y recomendaciones para algunos apartados de la tesis.

A mis estudiantes de ayer y de hoy, aprendices y enseñantes por quienes *vivo sin vivir en mí y tan alta vida espero*.

A Mauricio Ostría, por los talleres literarios y lecciones de poesía, en un Concepción de otra época, que sin embargo siempre llevo conmigo. Y a los poetas Sergio Hernández (*in memoriam*), Gonzalo Rojas (*in memoriam*), Raúl Zurita, Tulio Mendoza, Alejandra Ziebrecht, Clemente Riedemann, Nicolás Miquea, Elvira Hernández y Verónica Zondek, que, en distintos momentos de mi juventud y lugares de Chile, me incentivaron y ayudaron a creer en mis primeros versos (aunque luego yo me mudase a la casa de la pedagogía).

A Federico Irizarry, por su amistad y conversaciones en las tardes de Ñuñoa, que me hicieron mirar tantas cosas como recién hechas. Y por su apoyo editorial desde una isla que más temprano que tarde recorreremos juntos. A Anna Martínez, por las invitaciones a casa, los paseos, los días de cine y de lecturas. Y por sus incansables afanes cotidianos, que trabajan para hacer de Barcelona una ciudad de acogida. A Dan Campos, Manuel Salas, Mauro Cavalcante, Lorimar Ribeiro, Paul Cornelissens y Jordi González, amigos que nos abrieron también el corazón y las puertas de sus casas en el Eixample, Ciutat Vella y Poblenou, haciéndonos sentir mejor que en la propia. A Nino Aguilera, Gabriela Manríquez, Marcelo León y Luis Soto, por los apoyos, las palabras de aliento, el humor y una amistad que ha traspasado las barreras del tiempo, el espacio y las buenas costumbres.

A mi familia política, por hacerme parte de los suyos. En especial, a Yoyi, Juan Francisco, Marta, Francisca, Joaquín, Felipe, Ignacio y Sebastián, que estuvieron siempre atentos para facilitarme las cosas y, según las necesidades, obsequiarme o privarme con su incomparable compañía.

A Mike Stepp, un hermano del que la geografía me separó al nacer, pero con quien nos reunimos en el espacio común de la chilenidad. Por sus regalos, conversaciones, brindis y caminatas. Y por sus asaltos a la Web, que enriquecieron mucho el marco teórico de esta investigación, con relevante bibliografía del contexto anglófono y francófono. Y a Marti Tobar, por su cariño, amistad y genial idea de tomar un curso de inglés que nos terminaría reuniendo a los cuatro.

A mi familia, por las inolvidables experiencias de infancia y adolescencia y por el cariño de toda la vida. En especial, a mi madre, María del Carmen Insunza. Y a la memoria de mi padre, Salvador Asfura, a quien me hubiese encantando compartirle este trabajo y agradecerle por su cariño y paciencia, que tanto me han ayudado en mi vida personal y profesional.

Y más que a nadie, a Paula. Que hizo el camino conmigo, apoyándome con ideas, consejos, cuidados y ayudas. Y regalándome, como siempre, los últimos sorbos de agua de la cantimplora, las últimas raciones de alimento y los inagotables pedacitos de su corazón. A ella dedico este trabajo, como testimonio de nuestra aventura, para todos los años que nos queden por vivir.

# Índice

Resumen.....	9
Introducción.....	10
<b>1.-LA EDUCACIÓN POÉTICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.....</b>	<b>20</b>
1.1.- ¿La poesía no habrá cantado en vano? ( <i>Breve aviso a los navegantes</i> )...	20
1.2.- ¿De qué hablamos cuando hablamos de poesía?.....	27
1.2.1.- Siete características del poema lírico.....	31
1.3.- Especificidad de la poesía como saber escolar.....	43
1.4.- Principios didácticos y actividades para la educación poética en la enseñanza secundaria.....	45
1.4.1.- La experiencia de la comunicación poética en el aula.....	48
1.4.2.- El rol mediador docente y las actividades con la poesía en el aula.....	50
1.4.3.- El canon formativo y la selección del corpus de obras poéticas.....	54
1.4.4.- El acceso de los alumnos a la interpretación de los textos poéticos.....	57
<b>2.- LA ID EN EL AULA.....</b>	<b>61</b>
2.1.- La ID: un campo de estudio de las prácticas de aula.....	61
2.2.- Concepto, características y elementos de base de la ID.....	63
2.3.- Modelos de estudio de la ID.....	70
2.3.1.- Modelos de la transmisión.....	71
2.3.2.- Modelo sistémico-instruccional.....	74
2.3.3.- Modelo conversacional.....	77
2.3.4.- Modelo ecológico.....	77
2.4.- La ID en el contexto del aula.....	78
2.4.1.- El rol de los profesores y de los estudiantes en la ID.....	80
2.4.2.- Tácticas y patrones de interacción verbal en el aula.....	83
<b>3.- LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA.....</b>	<b>90</b>
3.1.- Modelos didácticos: una base de interpretación y organización de la práctica pedagógica.....	90
3.2.- Metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje.....	95
3.3.- Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula: contenido de la práctica y perspectiva del curriculum en la praxis.....	98



<b>4.- DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>106</b>
4.1.- Líneas, objetivos y preguntas de la investigación.....	106
4.2.- Metodología de la investigación.....	108
4.3.- Método, participantes y contexto de la investigación.....	101
4.4.- Técnicas de obtención de los datos.....	114
4.5.- Tratamiento e interpretación de los datos.....	119
<b>5.- PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>136</b>
5.1.- Descripción y análisis de las clases.....	136
5.1.1.- Clase 1: Enlace de contenidos. Introducción a los autores y contextos de producción de los poemas.....	141
5.1.2.- Clase 2: Confrontación de los poemas. Lectura, comprensión y comentario textual (I).....	152
5.1.3.- Clase 3: Confrontación de los poemas. Lectura, comprensión y comentario textual (II).....	186
5.2.- Discusión de resultados: el <i>qué</i> , el <i>cómo</i> y el <i>quién</i> de las clases analizadas.....	228
5.2.1.- Las Actividades en el aula.....	228
5.2.1.1.- Fundamentos didácticos y metodológicos evidenciados en las actividades del aula.....	229
5.2.1.2.- Las propuestas de actividades como contenido de la práctica en el aula.....	231
5.2.2.- La ID.....	233
5.2.2.1.- Contenidos y procesos cognitivos puestos en juego en las clases (el <i>qué</i> de la interacción).....	234
5.2.2.2.- Patrones discursivos y estructuras de participación (el <i>cómo</i> de la interacción) .....	245
5.2.3.- Contribución de los participantes en la elaboración de los contenidos (el <i>quién</i> de la interacción) .....	253
<b>6.- CONCLUSIONES.....</b>	<b>258</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>272</b>
<b>Índice de figuras y tablas.....</b>	<b>300</b>

## ANEXOS

Plantilla de tabulación correspondiente a la fase descriptiva del análisis de las clases

Plantilla con detalle de ATAs, Episodios y Ciclos de cada clase.

Notas de campo.

## Resumen

El presente estudio ha tenido como propósito analizar la enseñanza de la poesía en la educación secundaria chilena, desde la interacción didáctica de profesores y estudiantes en torno a las actividades de aula. Se ha buscado aportar, así, a la formación de lectores de poesía en la clase de Lengua y Literatura, desde un enfoque que releva los vínculos entre las prácticas discursivas y las propuestas didácticas puestas en juego en la interacción, con un especial interés por el *qué*, el *cómo* y el *quién* de dicha interacción. En la convergencia de sus líneas investigativas, el trabajo adscribe a tres principales campos de estudio: 1) el de la didáctica de la poesía, en tanto ámbito de investigación de la educación poética y, por tanto, de la educación literaria; 2) el campo de estudio de la interacción discursiva en el aula y 3) la línea de investigación de las actividades y tareas de la enseñanza y el aprendizaje escolar. En cuanto a su diseño metodológico, el trabajo se enmarca en las propuestas del paradigma cualitativo-interpretativo, considerando una perspectiva ecológica de la realidad personal y social de los sujetos, mediada por el lenguaje y las prácticas discursivas. Coherentemente con ello, la investigación ha propuesto un estudio de caso interpretativo, en base a un modelo de generalización analítica. En dicho estudio han participado como informantes una profesora de Lengua y Literatura de enseñanza secundaria y los estudiantes de dos cursos de 2° Año Medio (equivalente a 4° de la ESO, en el sistema educativo español), de un liceo público de la Región Metropolitana, en Santiago de Chile. Como instrumentos de construcción de datos, se ha recurrido a la observación de aula y, complementariamente, al uso de notas de campo. En sus resultados, la investigación ratifica la relevancia de la interacción didáctica y de las actividades para la comprensión de la enseñanza-aprendizaje en el aula, constatándose una relación de saberes, procesos y aportes de los participantes muy poco consistentes con las posibilidades didácticas del género lírico y, particularmente, con las de la lectura, interpretación y comentario de los textos poéticos. Las clases se proyectan, así, escasamente favorables para la formación escolar de lectores de poesía; especialmente, al considerar los vínculos estéticos, sociales y culturales que la comunicación poética requiere para la interpretación y disfrute de las obras.

## Introducción

Mi primer recuerdo de la literatura es el de una prohibición. Una lluviosa tarde de domingo, a los siete u ocho años, subí por primera vez al cuarto que en mi familia llamábamos *la biblioteca*. En la imagen de aquel día, mi abuelo finge leer el periódico junto a la mampara del balcón por la que escurren gruesas gotas, mientras yo descubro con asombro los volúmenes en las estanterías y aspiro el olor del polvo de las páginas impresas. No es la primera vez que veo un libro, claro, pero sí la primera en que se me presentan en esa diversidad de títulos y colores: *El tesoro de la juventud*, *La vuelta al mundo en 80 días*, *Hijo de ladrón...* Estiro confiado la mano hacia uno de los ejemplares, pero la orden me detiene en el aire: “¡Deje ahí! ¡No toque!”.

En las semanas siguientes continué visitando los dominios del gigante egoísta (un hombre más bien bajito), pero sólo para sentarme en un rincón y repasar los lomos de los libros en silencio. Desde el simulacro de su periódico, mi abuelo vigilaba las estanterías, mientras allá afuera, en el invierno de la provincia, la primavera parecía retrasarse como nunca.

Hasta que una tarde, el guardián de las palabras decidió recompensar mi obstinación: “Bueno, bueno. Elige uno, léelo y devuélvelo a su sitio”.

Recuerdo que lo dijo en voz baja. Pero no tuvo necesidad de repetirlo.

Desde ese momento, la lectura de relatos y novelas pasó a ser para mí un inagotable espacio de libertad personal; un universo poblado de aventuras y personajes que desde entonces me hablarían indiscretamente de sus vidas y me acompañarían en los descubrimientos e incertidumbres de la mía, ayudándome a construir “una primera imagen coherente del mundo” (Todorov, 2017: 90).

Para la poesía, no obstante, tendría que esperar aún algunos años, confirmando aquello que alguien dice: a la poesía no *se la descubre*. Es ella quien llega a nosotros. Y luego de encontrarnos, nos hace recuperar la memoria, con sus incitaciones rítmicas e imágenes. *La poesía es una puerta que se abre y se cierra, dejando en el asombro al que mira adentro*, afirma Mark Strand. Y en mi caso, traspasar esos umbrales fue algo que hice más bien fuera de casa, entre el humo y las canciones de los ritos de transición adolescente (mi abuelo, cauteloso, había expulsado hace mucho a los poetas de su biblioteca).

Con todo, mi aprendizaje de la poesía no fue un acto de magia. Luego de la impresión que me causaron la libertad expresiva de su lenguaje y el *spleen* etílico de los simbolistas franceses (yo también creía haber sentado a la belleza en mis rodillas y haberla encontrado amarga), fueron personas comunes y corrientes las que me ayudaron a comprender que este arte verbal no se limitaba a los poemas líricos; que, en estricto rigor, es difícil hablar de *un* lenguaje poético y que las juergas de *les poètes maudits* estaban muy bien, pero que también había funcionarios públicos que escribían versos formidables (yo aún no leía a Kavafis ni a Pessoa). Y que, en definitiva, esos versos eran tanto o más importantes que el hecho de haber sido escritos entre los vapores de la absenta o en el horario de colación de la oficina.

Dos o tres de estas personas fueron profesores. Uno de ellos incluso un crítico, especialista en teoría literaria, cuyas clases desmentían con mucho “la idea de que los

teóricos de la literatura acabaron con la poesía porque, con sus marchitos corazones y sus hipertrofiados cerebros, en realidad son incapaces de detectar una metáfora, por no hablar de una emoción sincera” (Eagleton, 2016: 9). Muy por el contrario, sus comentarios y ejemplos expresaban una pasión y dominio tan sinceros por este arte, que no sólo no mataron mis deseos de cultivarlo, sino que los enriquecieron, ayudándome a disfrutar con el tiempo de una sinfonía, donde al comienzo vibraba encandilado con los arreglos de un violín.

Consciente de lo arriesgadas que resultan las afirmaciones sobre lo que pueden ser o no ser la literatura y los poemas, con el tiempo he reconocido en estos hechos de mi infancia y juventud algo en común: las oportunidades que otros me dieron para hacer de la lectura literaria una forma de *experiencia*; es decir, “no sólo eso que pasa, sino *eso* que *me* pasa” (Larrosa, 2006: 88). Una vivencia que, aun apelando al intelecto y la comprensión, no se deja cocer del todo en el horno del racionalismo instrumental. Modos de habitar y trascender, que incluyen sin duda una importante dimensión formadora, pero que en gran medida se resisten a la influencia de *la madrastra pedagógica* (Orquín, 1988) y, todo sea dicho, a muchas de las circunstancias de la formación escolar.

Estos antecedentes y vivencias - ¡tan autobiográficos, es cierto! -, se hallan en el origen de la presente investigación doctoral, cuya realización ha tenido como propósito analizar la enseñanza de la poesía en la educación secundaria, situándonos para ello en el espacio discursivo del aula y centrando la mirada en las actividades que profesores y alumnos comparten al trabajar con el género lírico en las clases de Lengua y Literatura, así como en las interacciones verbales de “gran grupo” (Cazden, 1991: 3) que intercambian en el transcurso de dicha labor. Todo ello, en el contexto que, primero como estudiante y luego, profesor, me resulta más propio: las aulas escolares de Chile.

¿Por qué investigar hoy la enseñanza-aprendizaje de la poesía en las escuelas?

En el consenso que existe sobre la complejidad del objeto de estudio de la didáctica de la literatura (Leibrandt, 2007; Mendoza, 2008; Cuesta, 2013; Rienda, 2014; Cerrillo, 2016; Munita, 2017), destaca la idea de que formar lectores literarios implica no sólo abordar contenidos referentes al estudio histórico o formal de la literatura, sino desarrollar la competencia lectoliteraria y el apego de los estudiantes por las diversas manifestaciones del hecho literario, contribuyendo a la formación y emancipación del sujeto en el discurso. En palabras de Sánchez Corral: “hacer posible que el aprendiz busque su propia voz, su propia expresión, para que la construcción de un discurso personal sea una perspectiva, primero, deseada y, después, sentida como necesidad” (2008a: 296).

Para nadie es un misterio que la construcción de esa voz personal en las escuelas tiene hoy en el género lírico su talón de Aquiles. Y si en la educación infantil y primaria la situación de la poesía es, con frecuencia, la de una cenicienta a la que “sólo la ocasión puntual de un gran evento le permite mostrar en público su auténtica belleza”<sup>1</sup> (Munita y Real, 2019: 27), en la enseñanza secundaria es frecuente verla perder (acaso ya para siempre) hasta el zapato que alguna vez la distinguió de sus hermanas – las presuntuosas *narrativa* y *drama* –, y ser relegada al cuarto de las figuras literarias, al que de vez en cuando alguien pasa a preguntar si sigue viva.

---

<sup>1</sup> Traducción nuestra del catalán.

Hay en esto, es claro, un punto (o dos) de exageración. Pero lo cierto es que la situación de la educación poética en la escuela media es, a lo menos, problemática. Y ello parece evidenciarse no sólo en las dificultades que los estudiantes presentan para su interpretación y disfrute (Gómez Toré, 2010, Zaldívar, 2017), sino también en las que los profesores expresan para su enseñanza (Doménech, 2008; Gallardo, 2010; Lamas, 2017; Sigvardsson, 2020). La poesía es considerada, en definitiva, el género que mayores dificultades presenta para la formación de lectores literarios en las escuelas (Bordons, 2002).

Es en este contexto en el que nos ha parecido relevante responder a la pregunta que titula este trabajo: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos poesía? Y para responder a ella, hemos considerado importante analizar, de la manera más detallada y en un nivel lo más desglosado posible, qué es lo que realmente ocurre cuando los profesores de Lengua y Literatura entramos al aula de enseñanza secundaria para formar lectores de poemas. Y constatar allí lo que la intuición nos ha venido sugiriendo: ya avanzados un par de décadas en el siglo XXI, no estamos consiguiendo despertar el gusto de los jóvenes por los textos poéticos. Ni estamos ayudándolos a desarrollar las habilidades interpretativas necesarias para su disfrute. Y con ello no nos referimos exclusivamente a las obras impresas de la poesía clásica, sino también a la diversidad de formas experimentales, multimodales e interdisciplinarias (Bordons, 2016) que la poesía asume en nuestros días.

En el desarrollo de esta investigación, nos ha asistido, así, la idea de que la educación poética es hoy más urgente que nunca. Y no hacemos con esto una “defensa nostálgica de un mundo que muere en manos de los bárbaros” (Colomer, 2007: 4) ni reivindicamos un fin práctico para la lectura de versos y poemas. Bien mirado, no cuesta mucho estar de acuerdo en que la poesía *no sirve* para nada. Para nada más que pasar el rato, volcados sobre unos *pensamientos que respiran y unas palabras que arden*, como diría el poeta inglés Thomas Gray. Y, sin embargo, es precisamente esta falta de función utilitaria la que le otorga hoy a este arte milenario sus mejores cartas de nacionalidad. Cuando ya casi todo parece concebido *sólo para servir*, experimentar las posibilidades expresivas de la poesía y respirar el aire renovador de las imágenes poéticas, sin otro propósito que respirar(lo), resulta por sí mismo un acto de afirmación de nuestra humanidad. Un acto al que los estudiantes tienen pleno derecho y necesidad. Y que la escuela debería poder garantizar, ayudándoles a ejercerlo de manera voluntaria y lo más significativa y plena posible.

En sus orígenes clásicos, la escuela y el aula fueron “ese tiempo, ese espacio y esas ocupaciones liberados de la producción y del consumo” (Larrosa, 2019: 44). Y aunque ese sentido de la experiencia escolar se halla hoy tensionado por un utilitarismo eficientista, (Gimeno, 1997) que ha puesto a la propia escuela a ocuparse de lo urgente, postergando lo importante, lo cierto es que el corazón de la enseñanza y el aprendizaje escolar continúa siendo lo que, en definitiva, hacen y dicen los profesores y los alumnos en el aula, en presencia de unos contenidos (Elmore, 2010). Y es por ello que hemos pensado en dicho espacio como el lugar más indicado para constatar el apoyo que los jóvenes están recibiendo en la interpretación y disfrute de los textos poéticos; es decir, en ese desinteresado diálogo consigo mismos y con el mundo, que en gran medida es el responsable de que aprendamos “a mirar con ojos ajenos, a extender el territorio de la experiencia y a atravesar las fronteras de los mundos cotidianos, a habitar en otros cuerpos y a agitar otras memorias” (Lomas, 2017: 155).

Nos ha guiado, así, la voluntad de examinar el minuto a minuto de la interacción didáctica (*ID, en adelante*) y de las actividades en el aula, para poder responder, con más conocimiento de causa, qué estamos enseñando cuando enseñamos poesía. Y comprender, de este modo, en qué podemos estar fallando, qué se necesita mejorar y cuáles son, concretamente, los aspectos de las clases (más allá de la apelación, ya casi autoexplicativa, a la *falta de motivación adolescente*) que no están logrando ayudar a los estudiantes a progresar con los poemas.

Nos falta información sobre lo que ocurre en las aulas. Y ello no es, como sabemos, una necesidad exclusiva de la investigación en didáctica de la poesía, sino una realidad transversal a la investigación educativa y, en especial, a la del contexto hispanoamericano (Daunay, 2007, citado en Munita y Margallo, 2019). Como evidencia de ello, consideremos el expresivo título de la conferencia que en mayo de 2002 reunió en Oaxtepec, México, a especialistas de distintos países y disciplinas, congregados para discutir esta problemática: *La investigación cualitativa del aula: ¿qué demonios pasa en las aulas?* (Candela, Rockwell y Coll, 2009). Y es esta misma interrogante la que vemos reiterarse hoy, casi 20 años después, en el ilustrativo símil con que Carlos Lomas se refiere a las aulas escolares: *la caja negra de la educación: hasta que no se produce un accidente, no se investiga lo que allí ha ocurrido.*

Con esta problemática en mente, hemos accedido, entonces, al lugar de los hechos. Y lo hemos realizado desde un detallado estudio de caso (Yin, 1994; Stake, 2005), que nos ha permitido analizar el modo en que una profesora y sus estudiantes de dos cursos de Segundo Año Medio del sistema escolar público chileno (el equivalente a 4to. de la ESO en el sistema educativo español) construyen conocimientos en torno a la poesía durante tres clases de Lengua y Literatura. En esta minuciosa inmersión en la vida de las aulas (Jackson, 1992) hemos priorizado, así, el exhaustivo seguimiento del minuto a minuto de las clases, abordando la interacción propia del trabajo con las actividades y tareas de aula desde tres relevantes dimensiones: el *qué*, el *cómo* y el *quién* de la *ID*; esto es, los contenidos elaborados en la interacción y los procesos cognitivos implicados en ello, los patrones discursivos y estructuras de participación en el aula y el aporte de los participantes a la elaboración del conocimiento, medido de acuerdo a las ayudas de la profesora (Sánchez, García, Rosales, de Sixte & Castellanos, 2008; Sánchez, García & Rosales, 2010).

En este exhaustivo nivel de detalle, la densidad cualitativa de las interpretaciones y discusiones ha requerido, como es de suponer, una permanente visión de conjunto, para no perder de vista las naturales relaciones de interdependencia entre los elementos del sistema didáctico. Cada una de las dimensiones analizadas tiene, en este sentido, un valor específico, que permite diferenciarla de las otras. Pero dicho valor se expresa, fundamentalmente, en un marco general de actividades, episodios y ciclos, que ha requerido, por ejemplo, considerar que el contenido elaborado en un momento específico de la clase se corresponde con el tipo de tarea, patrones discursivos y ayudas provistas por la profesora. Y cuando ello se analiza, interpreta y valora en relación a un saber escolar como la poesía, la necesidad de contraste y, simultáneamente, estabilización de los datos, es aún mayor. En definitiva: quien haya trabajado la arcilla para obtener cántaros de greda lo entenderá perfectamente. Y lo que aquí hemos procurado es dar cuenta de la singularidad e (im)perfección de *uno* de estos cántaros, sacando a la luz los detalles profundos de su construcción y lo que estos pueden

contarnos sobre el arte de modelar la greda. Algo que, en una muestra cuantitativamente más amplia, nos hubiese resultado poco posible, haciéndonos perder de vista gran parte de lo esencial (que es, como sabemos, invisible a los ojos).

En este marco de consideraciones, el presente estudio se sitúa, entonces, en el campo disciplinar de la didáctica de la literatura y, particularmente, en la línea investigativa de la educación poética. Pero desde una mirada interdisciplinar, que integra también otras dos líneas de trabajo. En primer término, la del estudio de la ID en el aula; esto es, un discurso caracterizado por una finalidad didáctica, producido en un contexto institucional, en el que la lengua opera simultáneamente como medio y como objeto de estudio, ocasionando que los participantes deban centrar su atención tanto en la forma del discurso como en el contenido<sup>2</sup>. Se trata, así, de un discurso, en el que tanto los turnos de habla, como los temas y relaciones sociales, simétricas y asimétricas, obedecen a la intencionalidad pedagógica de la interacción, condicionando las estructuras, formatos y patrones de la misma (Nussbaum y Tusón, 1996; Cambra, 1998). Un discurso cuyo estudio cobra relevancia “como instrumento por excelencia con el que cuentan unos y otros para la construcción compartida del conocimiento, los significados y sentidos que atribuyen a los contenidos escolares, las tareas y actividades implicadas en dichos contextos” (Lozada, 2018: 65-66).

Pero al preguntarnos también por las actividades con que profesores y estudiantes abordan la poesía en la clase de Lengua y Literatura de educación secundaria, el estudio se inscribe, además, en el campo de investigación de las actividades y tareas de enseñanza-aprendizaje en el aula. Un campo que no sólo atiende a algunos de los aspectos más propios de la didáctica, en cuanto ciencia teórico-práctica interesada en el *cómo* del proceso formativo (Mallart i Navarra, 2001), sino que además se proyecta como el ámbito natural de concreción del microambiente y el ambiente general de la clase, la regularidad de las propuestas metodológicas y sus efectos pedagógicos, la experiencia que los alumnos tienen de la escolaridad y el curriculum y los estilos de actuación profesional docente, representando de esta manera la estructura de socialización actitudinal y valórica más amplia que estudiantes y profesores comparten durante su vida en las escuelas (Gimeno, 2007: 253-254). Algo que lleva a autores como Doyle (citado en Elmore, 2010) a situar a las tareas educativas en el centro del núcleo pedagógico. Pero no sólo porque ellas sean la punta de iceberg del proceso educativo, sino porque resultan ser, en definitiva,

el *trabajo efectivo* que se le pide a los alumnos que realicen en el proceso de aprendizaje: *no* lo que los profesores *piensan* que le están pidiendo a los alumnos que hagan, o lo que

---

<sup>2</sup> Esta particularidad del discurso en el aula, que en general responde a la situación de todas las disciplinas escolares, resulta singularmente importante en el caso de la asignatura de Lengua y Literatura. Ello porque, como nos recuerda Montalbetti (2011), la enseñanza del lenguaje implica la singularidad de “un objeto de estudio que es igual al instrumento que se usa para su análisis”. Enseñamos lenguaje *con lenguaje*. Y al considerar esto desde las condiciones pragmáticas de uso de la lengua, agreguemos que enseñamos a comunicarnos actuando comunicativamente. Por lo que, en su conjunto, es posible pensar en la clase de Lengua y Literatura como el *salón de los espejos* del curriculum educativo. Un salón hecho de (re)presentaciones de significados y sentidos, en el que, a la vez que discutimos sobre actos de habla, géneros discursivos, tipologías textuales y figuras literarias, ponemos en juego acciones comunicativas, registros lingüísticos y experiencias individuales y colectivas de uso de la cultura oral y escrita.

el currículo oficial *dice* que deben hacer, sino lo que están *efectivamente haciendo* (Elmore, 2010: 119).

En su conjunto, la investigación ha buscado relevar, así, la importancia de las actividades y de la ID en el aula, para analizar la enseñanza-aprendizaje de la poesía y valorar las proyecciones de las clases para el progreso de los estudiantes con los poemas. Y en ello, es importante observar que el estudio no contempla *una comprobación de los aprendizajes* de los alumnos; algo que, en un diseño metodológico como el que aquí se propone (ver capítulo 4), equivaldría a asimilar de manera directa *lo hecho y lo dicho* en las clases con *lo aprendido*. Y ello es algo que, como sabemos, sólo puede ser constatado mediante instrumentos distintos a la exclusiva observación directa en la que se apoya nuestro trabajo de campo.

Aunque no nos ocupamos, entonces, de los aprendizajes que podrían derivar de la interacción y las actividades del aula, los análisis, interpretaciones y valoraciones críticas que aquí se presentan ofrecen un pormenorizado detalle de los tipos de actividades, contenidos, procesos cognitivos, patrones de discurso y estructuras de participación de las clases, así como de los aportes específicos que los participantes realizan a la elaboración de los contenidos en el aula. Con esto, adscribimos a la idea de que

el análisis del discurso educacional, y más concretamente el habla de profesores y alumnos, es esencial para seguir avanzando hacia una mayor comprensión del porqué y cómo aprenden – o no aprenden – los alumnos y de porqué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida ese aprendizaje (Coll y Edwards, 1996: 1).

Como concreción de lo anterior, el estudio se estructura en dos partes. En la primera de ellas se presenta el marco teórico, cuyos tres capítulos abordan los ámbitos de referencias teóricas y críticas que sustentan la investigación. Así, en el **capítulo 1**, titulado *La educación poética en la enseñanza secundaria*, se delimitan los antecedentes generales de este ámbito específico de la educación literaria, presentando en primer término un panorama sobre la situación de la poesía en el contexto escolar, con un breve *aviso a los navegantes*, cuyo diagnóstico no busca desalentar a la tripulación, sino poner en perspectiva los actuales desafíos de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria. Seguidamente, el apartado ¿De qué hablamos cuando hablamos de poesía? plantea una revisión de antecedentes generales sobre la poesía lírica, aunque sin intentar agotar, es claro, el inabarcable asunto que promete la pregunta del encabezado. A continuación, estimamos reparar, empero, esta deuda, con una síntesis ejemplificada de siete características del poema lírico, que presentamos como una base de comprensión de las cualidades de la poesía como género, necesarias de considerar para su interpretación y disfrute en el aula. Y en una secuencia lógica, esta síntesis ejemplificada viene sucedida por una revisión de la especificidad de la poesía como saber escolar, basada en la distinción entre los usos y representaciones del hecho poético, en tanto objeto de la cultura, y su estatus como contenido curricular, considerando los aportes que autores como Verret (1975), Chevillard (1997), Chervel (1988) y Goodson (1995) han hecho a la comprensión del origen y transposición didáctica de los contenidos escolares. Se trata, así, de un apartado en el que hemos procurado relevar los singulares desafíos de la didactización de un saber como la poesía. Y como corolario de ello, en la última parte de



este capítulo introductorio del marco teórico se propone una relación de principios didácticos para la educación poética en la enseñanza secundaria, considerando las relevantes dimensiones de la experiencia de la comunicación poética en el aula, el rol del mediador y las actividades con la poesía en el aula, el canon formativo, la selección de corpus de poemas y el acceso de los alumnos a la interpretación de los textos poéticos.

A continuación, el **capítulo 2** del marco teórico, titulado *La ID en el aula*, aborda este interesante campo de análisis, desde una perspectiva que releva el rol de la comunicación en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, particularmente en la construcción de los saberes escolares. En una primera parte se analiza el concepto, características y elemento de base de la ID, así como los modelos que, transitando desde una perspectiva unidireccional a una interaccional y dialógica, ayudan a comprender el rol de profesores y estudiantes en los intercambios comunicativos del aula. Y en una secuencia lógica, el capítulo nos lleva en la segunda parte a la ID en el aula, analizando la concepción del espacio de las salas de clases como un ambiente social, en el que se negocian y construyen significados, el rol de los participantes en los intercambios comunicativos y las diversas tácticas y patrones de interacción, que permiten comprender el valor diferencial de los intercambios comunicativos, así como de sus aportes y potencialidades de participación para docentes y alumnos.

En el **capítulo 3** del marco teórico, titulado *Las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula*, introducimos al lector en el fructífero campo de estudio de las actividades y tareas escolares, el que, como hemos anticipado, se perfila como una interesante línea de investigación del curriculum interpretado por los profesores desde la concepción de estas actividades y tareas como la “arquitectura y contenido de la práctica” (Gimeno, 2007: 240). En este apartado analizamos, en primer término, la relevancia de los modelos didácticos, en tanto base de interpretación y organización de la práctica pedagógica, para luego abordar las metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje, considerando su relevancia para las definiciones de participación de profesores y estudiantes en el proceso formativo, al proyectar el vínculo entre los modelos didácticos, estilos pedagógicos y las actividades en el aula. Para luego, en el último apartado, cerrar precisamente el capítulo y el marco teórico con el análisis de las actividades de aula, en tanto contenido de la práctica y perspectiva del curriculum en la *praxis*, en las que se concretiza en gran medida la riqueza y posibilidades del *cómo* del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ya en la segunda parte, del estudio, el **capítulo 4**, correspondiente al *Diseño y metodología de la investigación*, detalla las líneas, objetivos y preguntas que han dado origen y orientado el desarrollo del trabajo, así como la metodología en la que éste se sustenta. Junto a ello, en este capítulo se presenta, además, la caracterización de los participantes y contexto de la investigación, así como las técnicas de obtención, tratamiento e interpretación de los datos, organizados de acuerdo a los propósitos, dimensiones y aspectos de la realidad educativa abordados en la investigación. Considerando el carácter inductivo-deductivo de nuestro tratamiento de los datos, en el que el proceso “(...) se inicia con un marco teórico para plantear macrocategorías y la definición de cada una de ellas” (Mejía, 2011: 54), es particularmente relevante atender en este capítulo al detalle del sistema de análisis de tareas específicas e interacción de profesores y estudiantes desarrollado en Sánchez, Rosales & Suárez (1999), del Río,

Sánchez & García (2000) y García, Rosales & Sánchez (2003) y explicado de forma exhaustiva en Sánchez, García, Rosales, de Sixte & Castellano (2008) y también en Sánchez, García & Rosales (2010), del que nos hemos servido para elaborar una base de análisis sólida de los datos. Un sistema que, como veremos, no sólo condensa las propuestas de análisis de la interacción en el aula de una larga tradición de autores (Edwards y Mercer, 1988; Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992; Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1995; Lemke, 1997; Mercer, 2001), sino que, además, ha resultado particularmente útil para la categorización de nuestros datos y la construcción de la base analítica de la investigación, de acuerdo a los propósitos y preguntas de ésta, al ocuparse específicamente de "(...) las interacciones que mantienen los profesores con sus alumnos cuando tratan de resolver tareas típicamente escolares" (Sánchez y Rosales, 2005: 158).

En el **capítulo 5**, en tanto, entramos en el corazón del estudio, compartiendo los resultados de la investigación. En este capítulo, encontraremos, en primer término, una descripción y análisis pormenorizados del minuto a minuto de las clases, considerando las interacciones didácticas y actividades en torno a la enseñanza-aprendizaje de la poesía, con una descripción y análisis de los intercambios de gran grupo en el aula, a partir de la organización del *continuum* de cada clase en *Actividades Típicas de Aula* (ATAs), *Episodios* y *Ciclos*. En este recorrido por "la minuciosa vida de las aulas" conoceremos, así, el detalle del trabajo de la profesora y los estudiantes con los textos poéticos, con un especial interés por el *qué*, el *cómo* y el *quién* de la interacción (para una comprensión de estas dimensiones, ver apartado 4.5 *Tratamiento e interpretación de los datos*, en el capítulo 4 de *Diseño y metodología de la investigación*). Considerando el nivel de detalle y la terminología que por momentos se presenta en el comentario de las clases, en esta revisión encontraremos, preliminarmente, una breve "guía de lectura", que nos dejará a la vista los principales aspectos del sistema de análisis que se incorporan en nuestros comentarios, para no tener que realizar idas y vueltas al capítulo de diseño metodológico durante la lectura. De igual manera, encontraremos también aquí una contextualización preliminar del trabajo que venían realizando los cursos al momento de nuestra llegada, para situarnos en la perspectiva de conjunto de la unidad didáctica. Luego de la descripción y análisis de las clases, el capítulo finaliza con una discusión general de resultados, cuya valoración de conjunto de la formación poética busca responder a los propósitos e interrogantes de la investigación y arribar a las conclusiones sobre nuestro objeto de estudio. Dicha discusión se lleva a efecto en tres apartados: el de los contenidos y procesos cognitivos puestos en juego en las clases (esto es, el *qué* de la interacción), el de los patrones discursivos y estructuras de participación en el aula (el *cómo*) y el de la contribución de los participantes en la elaboración de los contenidos (el *quién*), discutidos desde sus aspectos específicos y en relación con el marco teórico de la investigación.

Finalmente, en el **capítulo 6**, se presentan las *conclusiones* de la investigación, respondiendo en ellas a las preguntas de nuestro estudio y valorando los principales aportes de este trabajo a la didáctica específica y a la educación poética en la escuela secundaria chilena. En la parte final del capítulo, se comentan también las limitaciones que reconocemos para nuestro estudio, así como las posibles líneas de continuidad, que puedan resultar de interés para nuevas investigaciones sobre este relevante objeto de investigación.

La tesis concluye con el detalle de *Referencias bibliográficas* que han dado sustento teórico y metodológico a esta investigación, seguido del índice de tablas y figuras compartidas en el cuerpo del trabajo. Finalmente, se presenta un apartado final de Anexos, en el que se adjuntan tres documentos: 1) la plantilla de tabulación de la fase descriptiva del análisis, que incluye la transcripción de todos los ciclos de intercambios comunicativos de las clases, con el detalle de cada uno de los turnos de habla y la identificación de los patrones discursivos, contenidos, procesos cognitivos, ayudas y grados de participación de la profesora y los estudiantes, en cada uno de los ciclos de la ID., 2) un consolidado con las *Actividades Típicas de Aula* (ATAs), *Episodios* y *Ciclos* de cada una de las tres clases, identificándolas por sus nombres y tipos y 3) Las notas de campo, correspondientes a los registros escritos realizados de manera complementaria a las grabaciones de las clases.



# 1.- La educación poética en la enseñanza secundaria

*Tiene el mar su mecánica como el amor sus símbolos*

**Pere Gimferrer**

Como sabemos, el concepto de *educación literaria* hace referencia al paradigma didáctico que desde hace alrededor de tres décadas ofrece sustento teórico y metodológico al trabajo con la literatura en la educación escolar y superior, con una progresiva influencia en las propuestas curriculares y actividades de aula, desde una perspectiva pragmática y comunicativa del hecho literario centrada en el lector y su interacción con los textos y contextos de producción y circulación de las obras. Como su nombre lo indica, el modelo representa, así, el tránsito desde una *enseñanza de la literatura* a una *educación literaria* (Colomer, 1991), con unos orígenes en los que destaca la influencia de la psicología cognitiva, la teoría de la recepción y las teorías de la intertextualidad (Sánchez Corral, 2003; Fittipaldi, 2013; Munita y Margallo, 2019).

En tal sentido, se le reconoce, además, como el enfoque de mayor incidencia en “la configuración de la didáctica de la literatura como un ámbito específico de estudio e investigación en los años noventa del pasado siglo” (Munita y Margallo, 2019: 157), tras el vacío ocasionado por la crisis del enfoque historicista, el desgaste de las propuestas formalistas estructuralistas y las, en gran medida, desescolarizadoras propuestas de animación lectora, que desde los años 70 cobraron vigencia en el nuevo contexto de promoción de la lectura (Colomer, 2003; Lomas, 2017; Munita, 2017).

Este es el marco general que en el que, desde la didáctica de la literatura y la educación literaria, podemos situar a la educación poética, considerando el tratamiento de género literario que el curriculum de la enseñanza secundaria otorga a la poesía, así como la organización de sus aprendizajes desde los campos del saber declarativo, el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas y la formación actitudinal, caracterizada por la dimensión estética, afectiva, social y cultural del hecho poético (Barrientos, 1999).

Para profundizar en las particularidades de la educación poética, en este capítulo transitaremos, entonces, como hemos anticipado, desde un panorama de la situación de la poesía en el contexto escolar secundario y unas bases teóricas y características particulares del género, hasta un comentario de su situación como saber escolar y una relación de principios didácticos, que se reconocen como necesarios para la formación de lectores de poesía en las aulas de la educación media.

## 1.1.- ¿La poesía no habrá cantado en vano? (*Breve aviso a los navegantes*)

La Prueba de Selección Universitaria (PSU) fue la evaluación estandarizada que los estudiantes egresados de enseñanza secundaria rindieron en Chile hasta el año 2020, como requisito de postulación a la educación superior. Elaborada anualmente por el

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional de la Universidad de Chile (DEMRE), su aplicación estuvo con frecuencia acompañada de intercambio de opiniones en la prensa y televisión sobre los resultados de sus cuatro pruebas: las dos obligatorias de *Lenguaje y Comunicación* y de *Matemática*, y las dos optativas, de *Historia y Ciencias*.

En la PSU del 2013, un asunto encendió por unos días el debate en las redes sociales. Bajo la consigna “¡Otra vez Neruda!”, un centenar de jóvenes expresó su malestar, con más sorna que enfado, por el siguiente ítem de la prueba de Lenguaje:

### Salitre

"(...)

harina de la luna llena,  
cereal de la pampa calcinada,  
espuma de las ásperas arenas,  
jazminero de flores enterradas".

Autor: Pablo Neruda

Responda señalando la opción que contenga la respuesta correcta  
¿Qué figura literaria predomina en los versos anteriores?

- A) Metáfora
- B) Sinestesia
- C) Perífrasis
- D) Hipérbole
- E) Sinécdoque

En el intercambio de opiniones, los comentarios de los estudiantes no se dirigían tanto a la dificultad de la pregunta. En realidad, muy pocos dudaban de que la figura predominante en estos versos era la metáfora. Los reproches apuntaban más bien a un asunto más revelador: las *rebuscadas palabras* que Neruda usaba para *referirse a algo tan simple* como el color del mineral. En definitiva, los alegatos de los jóvenes coincidían en una ilustrativa exclamación: “¡P... que se da vueltas Neruda para decir que el salitre es blanco!”.

El episodio nos parece que muestra al menos un par de cuestiones de interés. En primer lugar, la evidencia de que ejercitar la identificación de figuras literarias no ayudó a estos estudiantes a convertirse en *lectores de poesía*; esto es, personas que sintiéndose apeladas por las (re)creaciones de sentido de los textos poéticos, valorasen su potencial para “transmitir intensas y nuevas formas de experimentar el mundo” (Elster, 2000: 71).

Estrechamente ligado con lo anterior, el episodio sugiere además un escaso éxito de la escuela en la consolidación de un *saber leer poético* en estos alumnos. Un saber que, si hubiese formado parte de su bagaje cultural, les hubiese hecho considerar que la poesía implica “un lenguaje que siempre, en algún nivel, trata de sí mismo” (Eagleton, 2016: 31). O bien, tomar en cuenta que en un poema “las características formales del

lenguaje se convierten en un medio para atraer al lector hacia estas intensas experiencias del mundo y a los placeres del propio lenguaje” (Elster, 2000: 71). O recordar que un texto poético es una rica arquitectura de relaciones fonéticas, semánticas y pragmáticas, en la que cada palabra resulta, en definitiva, irremplazable. Y que es gracias a esa estrecha relación de forma y contenido que la voz del sujeto lírico de *Salitre* se refiere a este objeto, pero para decir más bien otras cosas, expresando una particular visión de mundo en el poema.<sup>3</sup>

En concreto, quien reconoce una metáfora, pero no ve en estos versos más que una artificiosa referencia a la blancura del mineral, está perdiéndose bastante. Y ante dicha desventaja, es legítimo preguntarse: ¿Es este el resultado de un enfoque pedagógico que limita la educación poética a la identificación de elementos del género lírico y a la reproducción de recursos técnicos, considerados “no como puntos de partida para el análisis y la interpretación de los textos, sino como contenidos obligatorios y como estrategias de análisis a través de estereotipados ejercicios académicos” (Bombini y Lomas, 2016: 5)?

Sin intentar responder a esta pregunta, ni asimilar los juicios de un grupo de jóvenes en las redes sociales a la formación poética de todos los egresados de la enseñanza media chilena, traemos este caso a colación para ilustrar una problemática que desde hace ya varias décadas recorre los pasillos de las escuelas y liceos de Chile y de otras latitudes, agitando sus cadenas en la silenciosa crisis de las humanidades (Nussbaum, 2010). En este breve aviso a los navegantes con el que abrimos este capítulo, la evidencia sobre el estado de la mar es muy clara: la poesía es hoy por hoy un saber problemático para la escuela secundaria Ramos y Ambròs, 2008; Benton, 2010; Calvo, 2015; Argüelles, 2016; Ballester e Ibarra, 2016; Bombini y Lomas, 2016; Ariño-Bizarro, 2021; Pardo Caicedo y Munita, 2021).

En este sentido, si en general la literatura es vista muchas veces como un contenido escolar poco “manejable”, cuyo tratamiento podría restar dedicación a saberes más productivos y cuantificables (Colomer, 2007), la poesía es el género que encarna de manera más decidida esta aprensión. Para esta *rara avis* de la educación literaria, los reproches de hermetismo y de facilitar muy poco las cosas en la tarea de llevar el pan a la mesa del progreso lector son, valga la redundancia, pan de cada día en las escuelas. Lo que ha derivado, como reconoce Helder Pinheiro (2002), en una fuerte reticencia a su incorporación en el trabajo de aula:

---

<sup>3</sup> Esta visión de mundo pasa por reconocer, por ejemplo, que el mineral es aquí un don de la naturaleza, un regalo que conforta de los rigores de “la pampa calcinada”. Pero es también el pan que los hombres y mujeres del desierto chileno ganan con el sudor de su frente, en una telúrica disputa con la geografía y los elementos. Se trata, como vemos, de un patetismo muy propio de la poética nerudiana, en la que el contrapunto entre el orden natural y social expresa “la dimensión cósmica de su sensibilidad interior con la faceta social de su vocación humanizante” (Candelier, 2010: s/p.). Como afirma Celaya, “Neruda es, por excelencia, el poeta del Tercer Día de la Creación” (*Produce la tierra vegetación: hierbas que den semillas y árboles que den fruto (...) Día tercero; Génesis 1.11-13*). Pero ello se explica en gran medida porque a su poesía “Le fue imprescindible la energía del planeta para poder realizar el otro viaje a la comunidad del hombre y su historia” (Gutiérrez Revuelta, 2013: 42).

De todos los géneros literarios, la poesía es, probablemente, el de menos prestigio en el quehacer pedagógico del aula. Aún después de la masificación de la literatura infantil y juvenil, no tuvimos ni producción, ni trabajo efectivo con la poesía. Los problemas relativos a la aplicación de la poesía son innumerables y diversos (2002: 13).<sup>4</sup>

Algo que también es ratificado por Silvestre Millares (2009), en un diagnóstico que hace referencia a la situación específica del contexto español, pero que resulta asimilable a la de muchos otros lugares:

La poesía ha sido la gran relegada y renegada de la enseñanza de literatura en todo el sistema educativo español a lo largo de los años. Cuando se enseña poesía, se hace siempre con la boca pequeña, con cierto remilgo, anticipando que no va a gustar a los alumnos, o que no la van a entender, y resignados a que *es para minorías* (2009: 39).

En el caso particular de la enseñanza secundaria, lo anterior se relaciona no sólo con los requerimientos formativos y desafíos metodológicos que la poesía representa para su tratamiento escolar. Si bien es cierto, “Introducir la poesía en la escuela no es tarea fácil, requiere tiempo y estrategias didácticas. Es algo que requiere esfuerzo, creatividad y estudio para pensar posibles propuestas que se adapten de la mejor manera a la realidad de la escuela” (Pinheiro, M., 2018: 78), tal vez el primer y mayor reto no sea el estrictamente metodológico, sino perderle el miedo a este arte verbal y desaprender los prejuicios que sobre él se han construido, particularmente en los jóvenes y adolescentes (Gómez Toré, 2011).

Como prueba de ello, y tal como reportan Pardo y Munita (2021), las representaciones sobre la poesía entre los estudiantes de enseñanza secundaria no son tampoco demasiado auspiciosas. Los ensayos de Cerrillo y Lujan (2010), de Calvo (2015) y Andricaín y Rodríguez (2016), así como las experiencias e investigaciones de aula de Cavalli (2015) y Zaldívar (2017) expresan que para gran parte de los jóvenes la poesía es “un arcaísmo lejano que *no sirve para nada* (...), algo propio de mujeres y de afeminados o (...) un género que parece reservado únicamente para un exclusivo y privilegiado grupo de lectores capaces de comprender los textos poéticos” (Pardo y Munita, 2021: 196-197).

Coincidiendo con este diagnóstico, Gómez Toré (2011), por su parte, plantea que una importante resistencia de los estudiantes hacia la lectura poética tiene que ver con su falta de comprensión de los textos. Un fenómeno que, en gran medida, está anclado en la restringida concepción racionalista de lo que significa “comprender”, como estricta *intelección* de significados directos. En este sentido, es importante que los estudiantes sepan que la comprensión emotiva que la lectura de poesía promueve también es comprensión; aunque se trate de un modo de comprensibilidad que no se agota en una sola respuesta o mirada sobre las cosas:

No se trata de renunciar a toda comprensión racional del texto poético (una comprensión que, pese a cierto prejuicio pseudorromántico, no disminuye el placer estético sino que lo potencia), pero sí de aprender a gustar del poema sin querer agotar de una vez por todas, y en una primera lectura, su compleja visión del mundo (Gómez Toré, 2011: 167).

---

<sup>4</sup> Traducción nuestra desde el original en portugués.



Junto a ello, Gómez Toré (2011) coincide además en la necesidad de superar el prejuicio adolescente que concibe a la poesía como un sentimentalismo cursi, hecho sólo para el disfrute de las mujeres; algo que, cabría agregar, no sólo representa una generalización apresurada, sino además una suerte de “meta prejuicio”, que caricaturiza tanto a la poesía como a la identidad femenina.

De este conjunto de apreciaciones, resulta claro el particular vínculo de la poesía con las dimensiones intelectual, afectiva y moral de la experiencia, intuyéndose que el desafío didáctico de la educación poética es, quizás, mayor que el de otros géneros de la literatura. En su caso, la importancia de la experiencia individual y subjetiva, y lo dispuestos que podemos estar a hablar(nos) de ella, condicionan en gran medida el desarrollo de la formación poética de los jóvenes. De esta manera, “perderle el miedo a la poesía es tal vez también perdernos el miedo a nosotros mismos, perder el miedo a explorar nuestras propias emociones y perder el miedo a interrogarnos sobre los significados heredados” (Gómez Toré, 2011: 165).

A la luz de estas evidencias, la relación de la escuela secundaria con la poesía parece tomar actualmente dos caminos: el del *poco trato* y el del *mal trato*. Se la visita sólo lo estrictamente necesario. Y cuando se hace, es más bien para recordar conceptos y elementos generales o ejercitar el reconocimiento de figuras literarias, como ilustra el caso que comentamos al inicio de este capítulo. Resulta evidente, en este sentido, que la escuela “ha construido una visión sesgada de la poesía” (Bombini y Lomas, 2016: 5). O, derechamente, como sentencia Argüelles, “ha producido y sigue produciendo generaciones antipoéticas” (2016: 19).

En tanto saber escolar, la poesía parece encarnar, así, la tradicional tensión entre las prácticas sociales de lectura y de consumo de ocio cultural y los “antagónicos” propósitos del curriculum educativo. Una tensión que, sin embargo, en este caso nos parece que tiene bastante de mal entendido, más que de diferencias irreconciliables entre las prácticas comunicativas y hábitos culturales de los jóvenes y los propósitos de la educación poética. Especialmente, al considerar que

Entre los argumentos más repetidos para justificar su exclusión de las aulas y programaciones se aducen características propias del texto poético, tamizadas por el filtro del prejuicio. Así, el uso estético del lenguaje se transforma en una omnipresente complejidad, traducida mediante un lenguaje críptico de incomprensible comprensión entre el alumnado y la capacidad metafórica o el poder evocador se metamorfosean en elitismo, edulcoración, aburrimiento o, simplemente, falta de interés por parte de su receptor modelo, el alumnado, al que se homogeneiza bajo esta etiqueta como un todo sin intereses lectores y vitales diferenciados (Ballester e Ibarra, 2016: 11).

Como es fácil ver, los malentendidos sociales y culturales, que restringen el disfrute de la poesía a la práctica elitista de algunos grupos o sujetos, así como los malentendidos disciplinarios y metodológicos, que limitan la actividad creadora y hermenéutica de la *poiesis* sólo a la modalidad textual del poema (Calvo, 2015), tienen todos, estimamos, un origen común: el desconocimiento y los prejuicios. Desconocimiento y prejuicios que, como en el caso de otras disciplinas, parecen obstruir con apatía, pero también con un poco de voluntarismo (no sólo de los estudiantes, sino también de un número importante de profesores), los necesarios puentes entre las experiencias y saberes de la vida personal y social y los propósitos de la educación escolar.

Lo anterior nos parece particularmente válido para el caso del lenguaje poético, cuyo aislamiento como contenido escolar contrasta radicalmente con la realidad última de su génesis: “el pensamiento está enraizado en el poetizar, tiene origen poético. ‘Poetizar’ significa ‘imaginar’, ‘idear’, ‘inventar’, es decir, crear con libertad. Por tanto, el poetizar es más originario y potente que cualquier pensamiento” (Conill, 2004: 50). Este contraste entre lo que se cree que son los saberes escolares y lo que se experimenta de ellos en la vida personal y social, invisibiliza cosas de tanta relevancia como la propia presencia del lenguaje poético en nuestra cotidianidad, en la que tanto los diálogos privados como los discursos públicos de la política, el arte popular, la publicidad o, ya en un caso extremo, un género poético como las canciones, le deben muchísimo a dicho lenguaje (Bombini y Lomas, 2016). Al punto que no es extraño encontrar entre los adolescentes y jóvenes visitas personales al mundo poético, para echar mano de sus recursos (Bordons, 2016), aunque sin que ello implique, necesariamente, una necesidad de “progresar y formarse” como lectores” de poesía en el contexto escolar. Algo que, bien mirado, podría estar mostrando que la causa de los desencuentros entre los jóvenes y la educación poética podría hallarse en las cosas que la escuela no logra hacer con los poemas, antes que en una “apatía natural y heredada” de los adolescentes.

En este sentido, si el origen metafórico del lenguaje humano dota a la poesía, como nos recuerda el *Epitafio para Joaquín Pasos*, de Ernesto Cardenal, de la capacidad de purificar el lenguaje de los pueblos “en el que un día se escribirán los tratados de comercio, la Constitución, las cartas de amor, y los decretos”, muchos de quienes experimentan en su vida personal las naturales bondades del lenguaje poético, en las escuelas pasan, lamentablemente, como los peces del conocido cuento de Foster Wallace, sin enterarse de qué va eso del océano<sup>5</sup>. Y, sin embargo, la riqueza de este océano continúa ahí, *como el aire que exigimos trece veces por minuto*, esperando a los profesores y profesoras que ayudarán a hacerla reconocible para sus depositarios, en el entendido de que su “presencia continua en la travesía educativa del ser humano puede significar uno de los más enriquecedores instrumentos de comunicación, socialización, creatividad y educación artística, ciudadana e intercultural” (Ballester e Ibarra, 2016: 11).

Ocupándose de este valioso legado, la investigación en didáctica de la poesía no sólo reporta, afortunadamente, un horizonte de prejuicios, resistencias y malentendidos entre los profesores, los estudiantes y los poemas en las escuelas secundarias, sino también esperanzadores cambios en el estado de la mar.

En el contexto francófono, por ejemplo, Jefferson y Bergeron (2007) observaron favorables expectativas en un grupo de profesores en formación de Quebec sobre el lugar de la poesía en la educación media. Para los participantes de este estudio, la lectura y creación poéticas tendrían un importante rol en el desarrollo comunicativo, personal y social de los alumnos; aunque ello dependería, en gran medida, de las innovaciones metodológicas que se propongan para su enseñanza en las aulas. Y este positivo efecto de las innovaciones metodológicas es el que confirma precisamente Dymoke (2017), cuya interesante investigación cualitativa de tres años con un grupo de escuelas secundarias

---

<sup>5</sup> Están dos peces nadando uno junto al otro cuando se topan con un pez más viejo nadando en sentido contrario, quien los saluda y dice, “Buen día muchachos ¿Cómo está el agua?” Los dos peces siguen nadando hasta que después de un tiempo uno voltea hacia el otro y pregunta “¿Qué demonios es el agua?”

de Londres – difundida en un artículo con el expresivo nombre *'Poetry is not a special club'* - observó una positiva influencia de un programa de educación oral (*Spoken Word Education Programme*) en las actitudes de los estudiantes hacia la poesía, gracias al cual los alumnos aprendieron nuevas formas de ser lectores, escritores, oyentes e intérpretes de poesía. Algo que ratifican también Aliagas, Fernández y Llonch (2016), cuyo estudio reporta los alentadores resultados de un taller de rimas impartido por el cantante de rap Paul Llonch en un instituto de Manresa, en Cataluña. Valorando el vínculo del rap con la poesía, esta interesante experiencia de creación y aprendizajes en un contexto multicultural y multilingüe evidenció un positivo impacto en las actitudes de los estudiantes de la ESO y bachillerato hacia la escritura poética, así como notables resultados en el propio proceso creativo. Y estas favorables proyecciones las podemos ver también replicadas en la investigación longitudinal de Řeřichová, Vala, & Sladová (2014), quienes observaron importantes cambios en la disposición de adolescentes checos, de 15 y 16 años, ante el trabajo con poemas en el aula, luego de que su profesora experimentara con actividades de lectura y escritura creativa. Actividades que, de acuerdo con la valoración de la propia docente, resultaron ser como “la entrada de aire fresco en una habitación que no se había ventilado hace mucho” (2014:138).

Estos auspiciosos casos reafirman por sí mismos la necesidad de buscar nuevos caminos para la educación poética en el contexto escolar. Y ello pasa, en gran medida, por una sistematización de las contribuciones que la didáctica de la literatura viene realizando en este campo desde hace ya más de tres décadas. Si bien es cierto, la línea de trabajo de la educación poética presenta una menor producción que la de otras áreas, y ello es especialmente válido para el mundo hispanohablante (Pardo y Munita, 2021), se trata de un ámbito de investigación que progresivamente comienza a gozar del reconocimiento que su labor merece, especialmente por lo realizado hasta ahora en relación a la poesía en el desarrollo de la primera infancia y los primeros niveles de la escolaridad (López Valero, 1993; Gil, 2004; Mata y Villarubia, 2004; Merino Risopatrón, 2015; Andricaín y Rodríguez, 2016; López Valero, Jerez Martínez y Encabo Fernández, 2017).

Hemos escogido, sin embargo, abrir este capítulo sobre la educación poética en la enseñanza secundaria con este “baño de realidad”, que nos ayuda a situar el estado de cosas en la formación escolar de lectores de poesía. No para desalentar a nadie, sino más bien lo contrario. Al igual que Helder Pinheiro, creemos que, muchas veces, la “resistencia es resultado del desconocimiento o de vivencias metodológicamente inadecuadas con la poesía” (2002)<sup>6</sup>. Y en esta apreciación, hacemos nuestra también la convicción de Doménech, al estimar que “la poesía, como expresión del mundo interior, también es posible que sea conocida por una inmensa mayoría de alumnos antes de que abandonen la enseñanza obligatoria” (2008: 29).<sup>7</sup> En gran medida, es este sentido de tarea desafiante e inconclusa el que otorga aún mayor valor al conocimiento y propuestas de intervención didáctica en el campo de la educación poética en la enseñanza secundaria. Un campo en el que, como anticipa el epígrafe de Gimferrer que abre este capítulo, la escuela debería ayudar a los jóvenes a descubrir que *tiene el mar una mecánica, como el amor unos símbolos*. Y que esta mecánica y estos símbolos representan una fuente insustituible de

---

<sup>6</sup> Traducción nuestra del portugués.

<sup>7</sup> Traducción nuestra del catalán.

experiencias humanas y humanizadoras. Y que están ahí, desafiándonos, a docentes y estudiantes, a probar la profundidad de las aguas y las inagotables versiones del amor.

## 1.2.- ¿De qué hablamos cuando hablamos de poesía?

Como anticipábamos en la introducción, lo prometedor de esta pregunta no debe llamar a engaño. No intentaremos aquí una definición de poesía, tratándose de una tarea considerada “‘peligrosa’, ‘imposible’ o ‘inútil’, dada la amplitud y vaguedad de la aplicación del término” (Schweizer, 2008: 521). “¿Qué es la poesía?”, se pregunta Silvia García (2017). Y ella misma lo responde con una compasiva ironía: “ya no es una pregunta, sino una especie de tierna broma retórica tras siglos de discusión” (2017:16). Y lo mismo cabría decir sobre las manifestaciones particulares del fenómeno poético como la lírica: “Si es difícil limitar la lírica como género o conjunto de subgéneros, entonces encontrar sentido a las aplicaciones del término modal ‘lírico’ es, en última instancia, virtualmente imposible” (Lindley, 1985, citado en Schweizer, 2008: 521). La poesía comparte, en este sentido, un lugar de privilegio con otras nociones polisémicas como *cultura* o *literatura*, resistentes a una definición que las fije en mármol. Algo que para Borges no representa, empero, un verdadero problema:

Esto significa que sabemos qué es la poesía. Lo sabemos tan bien que no podemos definirla con otras palabras, como somos incapaces de definir el sabor del café, el color rojo o amarillo o el significado de la ira, el amor, el odio, el amanecer, el atardecer o el amor por nuestro país (Borges, 2001, 17-18, citado en Amigo, 2014: 39).

Amparados en la sensatez inapelable de estas palabras, no correremos el riesgo, entonces, de romper el hechizo con una definición. Pero sí que nos atreveremos a realizar algo menor y, no obstante, necesario: comentar algunos antecedentes del fenómeno poético para, seguidamente, revisar siete características de la poesía lírica que resultan muy propias del género (Cohen, 1982; Bousoño, 1985; Bordons, 1998; Spang, 2000; De Aguiar e Silva, 2001; Fernández del Valle, 2002; García Berrio y Hernández Fernández, 2008; Eagleton, 2016; Mansilla Torres, 2021). Buscamos con ello reconocer, en primer término, algunos de los principales antecedentes que han conformado nuestra actual comprensión de la poesía y, seguidamente, considerar los aspectos que en gran medida definen hoy al poema lírico, y que por tanto deberían ser especialmente tomados en cuenta en la educación poética.

Como se sabe, la poesía es, en su etimología griega, *poiesis* (ποίησις); y este origen la vincula desde la cuna con la actividad creadora (en cualquier ámbito, no sólo en el de la elaboración de versos). Una actividad creadora que hunde sus raíces en los orígenes de la civilización y la cultura, al pensarla como “toda forma de arte verbal, poesía oral y escrita, poesía en todos los idiomas actuales y pasados – con sus especialísimas gramáticas y modos de representación –, e incluso poesía como experiencia estética del mundo en cualquier sujeto humano” (García, 2017: 15). Y ya desde esta concepción de la poesía como un acto de creación se pone en juego un asunto de mucho interés: el valor ontológico de dicho acto en relación a la naturaleza y la realidad. Ello, tomando en cuenta que “a esta actividad de ‘hacer’ podemos considerarla inferior a determinada realidad, como lo hizo Platón, o superior a ella, como lo hicieron los románticos” (Schweizer, 2008: 521).

De este modo, si para Platón “este sentido amplio de la poiesis abarcó diversas posibilidades del hacer productivo, como las actividades del artista, del artesano o la simple fabricación de algo, pero también todo lo que, de manera espontánea, la naturaleza trae a la presencia” (Zambrano, 2019: 42), para Aristóteles, en cambio, “lo que ha sido producido por la naturaleza tiene su principio en sí mismo, mientras lo que ha entrado a la presencia a partir de la actividad productiva del ser humano posee este principio fuera de sí mismo” (1995, citado en Zambrano 2019: 42).

La reconocida función mimética que Aristóteles atribuye a la poesía es, en este sentido, una *imitatio* que no desvaloriza a este arte verbal, ya que, a diferencia de Platón, para el primero la realidad natural no es sólo apariencia, sino una fuente de conocimiento legítimo sobre la esencia de las cosas. Por lo que la función imitativa del arte, y particularmente, la de la poesía, es una privilegiada forma de conocimiento que, imaginando las posibilidades de dicha realidad, se acerca al ser de las cosas.

De esta manera, la imitación, el entendimiento y la técnica constituyen elementos centrales en la comprensión aristotélica de la poesía. Y con ellos se proyectan, al menos, tres asuntos de vital importancia para nuestra actual valoración de la poeticidad:

1) La tensión que sitúa al poema entre lo introspectivo, dentro de la propia conciencia, en el espacio de lo inmanente, y la abertura hacia lo otro o los otros por la palabra, desde la aspiración a la trascendencia. Algo que Sobejano ilustra con la expresiva imagen del poema como “escenario del perpetuo conflicto entre residir en la sombra o aspirar a más luz” (2003: 8).

2) La distinción entre el acto poético como experiencia supra-racional, irreductible a su manifestación material (*iluminación*, en la expresión de Heidegger) y la poesía como un hecho de lenguaje. Distinción que, a su vez, remite a la diferencia entre *poiesis* y *poiema*: “la poiesis es el contenido, elemento ‘no racional’ y, por tanto, indócil a cualquier teorización; el poiema es la forma, el elemento analizable y susceptible de ser reglamentado”<sup>8</sup> (De Aguiar e Silva, 2001: 143).

3) El debate sobre verdad y poesía, que conecta con la concepción de esta última como una singular experiencia de verdad/ficción, y que Sidney ilustra con una precisa afirmación sobre la autoridad de la ficcionalidad autoconsciente del poeta: “Aunque cuente cosas que no son verdaderas, dado que nos las dice como si fueran verdad, no está mintiendo” (Schweizer, 2008: 521). Algo que, como complementa Camacho, dice relación con un principio fundamental de la creación poética: “el poeta hace algo más que decir la verdad; crea realidades dueñas de una verdad: las de su propia existencia” (2002: 41).

Aunque estos aspectos derivados de la teoría aristotélica son discutidos con frecuencia en los actuales formas de comprensión de la poesía, es importante considerar que los griegos no usaban el concepto poesía para referirse a un solo tipo de expresión poética como hacemos hoy en día, acaso por la variedad de formas y estilos que cultivaban los llamados poetas líricos (Bowra, 1961; Rodríguez Adrados, 1981; Alsina,

---

<sup>8</sup> Algo que no debe hacer perder de vista, en todo caso, que “Un poema es a la vez una estructura compuesta de palabras (un texto) y un acto (un acto del poeta, una experiencia del lector, un acontecimiento en la historia literaria)” (Culler, 2000: 92).

1983; Fränkel, 1993; citados en Trueba, 2005): monodia, elegía, yambo, oda, poesía coral, entre las principales.

En este sentido, es recién en el siglo XVIII cuando se comienza a consolidar el concepto de *poema lírico* como lo conocemos actualmente. Una consolidación que viene de la mano con el conjunto de modificaciones que experimenta la propia noción de Literatura. O como diría el poeta Gerardo Diego: el “demonio de la Literatura, que es sólo el rebelde y sucio ángel caído de la Poesía” (1959, citado en De Aguiar e Silva, 2001: 14).

Hasta principios del siglo XVIII, la concepción de lo que hoy llamamos *literatura* es la heredada desde el mundo griego: un saber vinculado al arte de las letras y la erudición, que podía hacer referencia tanto a la ciencia en general como a la cultura de la persona de letras (De Aguiar e Silva, 2001)<sup>9</sup>. Y de esta noción, aún quedan resabios en nuestras expresiones cotidianas, como cuando recomendamos revisar *la literatura existente sobre el tema* o hablamos de alguien *muy letrado*. Pero si alguien hacía referencia en dicho periodo a los poemas, narraciones y dramas que hoy englobamos en la noción general de literatura, la expresión que habría usado es *poesía* (o *elocuencia*, para referirse a un tipo singular de prosa).

Para el caso específico de la lírica, resulta, así, de mucho interés lo sucedido a mediados del siglo XVIII, cuando el sacerdote francés Batteux, en sus obras *Les Beaux-Arts réduits à un même principe*, de 1746, y *Principes de littérature*, de 1754, redujo todas las artes a la función de imitación de la naturaleza (Compagnon, 2015). Y en ello incluye, es claro, a la poesía lírica, aunque con una importante distinción sobre el sentido de su acto mimético: “en la poesía épica y dramática se imitan las acciones y las costumbres; en la lírica se cantan los sentimientos o las pasiones imitadas” (Batteux, 1746, citado en López Sánchez, 2016: 74). Se trata, como vemos, de una distinción importante por al menos dos motivos: en primer término, destaca el componente emotivo y propio de la interioridad del sujeto, que hoy nos resulta tan natural en nuestra concepción de la poesía. Pero también, implica un igualamiento de la poesía épica, dramática y lírica en el plano de la ficción (De Aguiar e Silva, 2001).

De esta manera, el principio mimético que define la creación poética por su función imitativa de la realidad prevaleció hasta el siglo XVIII (De Aguiar e Silva, 2001). Hasta el momento crucial en que hace entrada en escena el romanticismo que, como se sabe, reivindicó la poesía *como expresión*, asignándole al poema lírico un valor sin precedentes (Schweizer, 2008). No es necesario profundizar aquí demasiado en el punto de inflexión que el movimiento romántico representa para el arte, la cultura, la política y la subjetividad occidental. Bastará decir que, aunque se trata de un movimiento que desde sus orígenes en Alemania e Inglaterra tomó diversas formas de expresión y ejes programáticos, en todas ellas la poesía constituye un elemento central para su nueva concepción de la vida y del mundo: “Antes de hacer uno o varios poemas, los románticos tratan de transmutar la sustancia de su vida en materia poética” (Fernández del Valle, 2002: 128).

De esta manera, principios fundamentales del romanticismo como su concepción holística y orgánica de la naturaleza, su reivindicación de la libertad humana, su exaltación

---

<sup>9</sup> Para esta parte sobre las modificaciones del concepto de Literatura, nos basamos en De Aguiar e Silva (2001: 11-13).

de la subjetividad y de los sentimientos, entre otros, tienen como telón de fondo la visión de la imaginación creadora de la poesía, en tanto aspecto central de la vida humana. Esta función expresiva, imaginativa y creadora de la poesía que el romanticismo reivindica no sólo da cuenta, así, de una interioridad conmovida *con* el mundo, sino que se convierte en el modo de ser y estar en el mundo, abarcándolo todo con su fuego renovador. Así, cuando a mediados del siglo XIX, e impulsado por los principios románticos, la función mimética del arte termina de salir de escena:

‘las grandes verdades’ de Wordsworth se convirtieron finalmente en ‘el esclarecimiento de la vida; no necesariamente un gran esclarecimiento, como aquellos en los que se basan las sectas y los cultos, sino (...) una momentánea suspensión de la confusión’, según Frost. (Schweizer, 2008: 521).

Estamos en este punto ante “El símbolo de la ‘lámpara’ escrutadora opuesta a la mimesis directa y exterior del ‘espejo’ classicista” (García y Hernández, 2008: 292). “La verdad poética se convierte así en ‘verdad dramática’ (Cleanth Brooks), los enunciados poéticos en ‘seudoenunciados’ (I.A. Richards) y, finalmente, en la expresión de Archibald MacLeish: ‘Un poema no debe significar / Sino ser’” (Schweizer, 2008: 521).

Esta radical transformación del arte, la cultura y la vida social y política generada por el movimiento romántico en el siglo XVIII es, como se sabe, decisiva para el desarrollo de las principales corrientes literarias y artísticas posteriores, como el simbolismo francés y belga, el modernismo europeo y americano y las propias vanguardias. Como reconocería el propio Baudelaire: “El romanticismo es una bendición celestial o diabólica a la que debemos estigmas eternos” (citado en Friedrich, 1959: 39). Y ello no sólo es válido para el arte y la literatura, sino también (o, *por consiguiente*), para las actuales expresiones de la subjetividad individual y social: “no hay producto del arte moderno, no hay impulso emocional, no hay impresión o disposición de ánimo del hombre moderno, que no deba su sutileza y su variedad a la sensibilidad nerviosa que tiene su origen en el romanticismo” (Hauser, 1983: 342). Y junto con esta herencia, y la de nuestra frecuente asimilación de la poesía con la interioridad, los sentimientos, los sueños o la noche, como temáticas propias de una “lirica monológica e intimista” (Spang, 2000: 63), el romanticismo nos lega, además, la identificación casi exclusiva de este arte verbal con el poema lírico.

¿Cuáles son, entonces, las principales características de la poesía lírica? ¿Qué es lo que particulariza a esta expresión literaria? Y, especialmente, “¿Por qué el poema lírico, más que cualquier otra forma literaria, se lee como un mensaje abstraído del tiempo y del espacio del lector y aun así lo conmueve y lo atrae hacia el centro de su lenguaje?”<sup>10</sup> (Sarmiento, 1997: 9).

En el siguiente subapartado se presenta, como hemos anticipado, una revisión de dichas cualidades, considerando siete aspectos relevantes del poema lírico que sería conveniente tomar en cuenta en una posible respuesta a esta pregunta. No se comentan, es claro, en orden de importancia (una jerarquía muy difícil de establecer), pero en cada caso se ofrecen ejemplos, que estimamos que enriquecen los comentarios.

---

<sup>10</sup> Traducción nuestra del portugués.

### 1.2.1.- Siete características del poema lírico

Partiendo de la base de que la poesía lírica es una expresión de arte verbal, (aunque la *experiencia poética* no se restringe al disfrute de la palabra, como hemos venido sugiriendo), consideremos, en primer término, una cualidad sobre la que existe muchísimo consenso: **el poema es la expresión de una subjetividad que resulta razonable asimilar con la interioridad de un yo poético** (Cohen, 1982; Bousoño, 1985; Spang, 2000; De Aguiar e Silva, 2001; Fernández del Valle, 2002; García Berrio y Hernández Fernández, 2008; Eagleton, 2016; Mansilla Torres, 2021). Y ello, especialmente al comparar las diferencias de grado entre “la confianza personal’ de la poesía lírica y las narraciones con voluntad mimético-ficcional objetivada identificadas como épicas y novelescas” (García Berrio y Hernández Fernández, 2008: 278). Ello no significa, es claro, que el poema esté anclado a los límites expresivos de dicha confianza personal: “En el espacio poético pueden convivir y engarzarse zonas referenciales, fragmentos de relatos, escenas reconocibles que empujan dentro del poema lo concreto; pero ese mundo objetivo es arrastrado desde una captación subjetiva que lo aglutina, aun en su aparente desorden” (Genovese, 2011: 33). Se trata, así, de una disposición de ánimo en la que “el poeta lírico tiende a experimentar la alteridad de una forma tan intensa que se funde hasta con la realidad: lo externo se aprehende como interno” (Kayser, 1961, citado en Spang, 2000: 58-59). Esta es la experiencia de alteridad que vemos, por ejemplo, en el bellísimo poema *A un olmo seco*, de Antonio Machado, del cual citamos aquí la última estrofa:

Antes que el río hasta la mar te empuje  
por valles y barrancas,  
olmo, quiero anotar en mi cartera  
la gracia de tu rama verdecida.  
Mi corazón espera  
también hacia la luz y hacia la vida,  
otro milagro de la primavera.

Como vemos, el objeto lírico es una excusa del yo poético para hablar de sí mismo. Y de un milagro natural que, en las antípodas del *nevermore* del cuervo de Poe, le regala un *todavía*.

Pero la expresión de esta interioridad como característica del poema lírico no debe hacer pensar, en todo caso, en una subjetividad “monocorde”, que sólo enuncia para manifestar una actitud melancólica sobre sí mismo y el mundo. Se trata, antes bien, de una identificación del yo poético con todo aquello que canta; sea esto de naturaleza intimista, confidencial o social, como lo evidencia el formidable poema *Subversiva*, del brasileño Ferreira Gullar:

#### **Subversiva**

La poesía  
cuando llega  
no respeta nada.  
Ni padre ni madre.  
Cuando llega  
de cualquiera de sus abismos



no reconoce al Estado ni a la Sociedad Civil  
infringe el Código de Aguas  
relincha  
como puta  
joven  
frente al Palacio de la Alvorada<sup>11</sup>.  
Y sólo después  
reconsidera: besa  
en los ojos a los que ganan poco  
acoge en su hombro  
a los que tienen sed de felicidad  
y de justicia

Y promete incendiar el país.

No es posible, como vemos, separar en este texto la subjetividad de quien canta y *lo cantado*, a pesar de la actitud enunciativa que atenúa con destreza dicha relación y de la sintaxis telegráfica, que parece compartirnos un edicto real más que un mensaje subversivo. Tampoco es posible precisar si dicha voz está declarando *lo que sabe* o *lo que cree*. Y ello amplifica el intertexto bíblico de una voz profética-política que brinda testimonio sobre una justicia poética que cambia(rá) el estado de cosas.

Junto a esta expresión de interioridad de un yo poético, una segunda cualidad del poema lírico es que constituye **un discurso de tipo ficcional que se separa de su inmediato contexto empírico, para servir a propósitos más amplios** (Eagleton, 2016).

Y para comprender el sentido de esta afirmación, digamos en primer lugar que el carácter ficcional del poema es algo que aún concita discusiones y debates, y no sólo entre los críticos. No es raro encontrar algún lector que, implicándose con el tono confidencial de algún poema, tenderá a interpretarlo como una vivencia directa de un yo empírico. Y aunque ello es más posible que suceda en la *lírica monológica e intimista* que en la *cancioneril y sociable* (Spang, 2000), la propia confusión es una muestra de la identificación experiencial a la que invita la poesía. Y de la necesidad que tenemos los lectores de completar el estatuto biográfico de aquello que hace viajar nuestra imaginación y nuestros afectos<sup>12</sup>.

Entre los críticos, por su parte, las opiniones están divididas. Para Genette (1991) y Hamburguer (2005), la poesía está fuera del estatuto ficcional de la narrativa y el drama, porque en lugar de la función mimética de estas, la lírica se define por su “actitud de enunciación y, sobre todo, por un uso de la lengua diferente del ordinario (lengua opaca, hecha materia sensible y autónoma, no intercambiable, cuyo fin es ella misma)” (Genette,

---

<sup>11</sup> El Palacio de la Alvorada es la residencia oficial de los presidentes de Brasil.

<sup>12</sup> Algo que los peregrinos de las rutas literarias no nos cansamos de demostrar. Porque, bien mirado: ¿qué puede empujar a un ser humano a recorrer con devoción una geografía que sólo existe en las manchas de tinta de los libros y en la imaginación de los autores y lectores? ¿Qué cosa puede empujarnos a viajar hasta “el lugar” donde el caballero de la blanca luna (una entidad ficticia, hecha de imaginación y de tinta) venció al bueno de don Quijote (otro poco de imaginación y otro poco de tinta)? ¿Qué tipo de experiencia gratificante es esa, que nos hace recorrer conmovidos estas geografías de la imaginación?

1991). Desde esta perspectiva, “la poesía se percibe como un discurso de dicción (...) en oposición al discurso de ficción de la novela” (Genette, 1993, citado en Gallegos Díaz, 2006: párr. 12)<sup>13</sup>.

Para Bousoño (1985), Pozuelo Yvancos (1994), Calles (1998) o Eagleton (2016), en cambio, el poema lírico posee un innegable estatuto ficcional, aunque éste no proponga el mismo pacto de ficción que los otros géneros: “el proceso de la modalización lírica funciona de modo diferenciado a como actúa en la ficción narrativa. Un poema que confiesa un crimen no es una ‘confesión’, sino la representación ficticia y textual de una confesión”, explica Calles (1998:116), recordándonos la necesidad de distinguir entre la situación contextual y la situación discursiva de la enunciación en la recepción de los textos poéticos.

En una estrecha relación con lo anterior, Smith, en tanto, (1993, citada en Espinaza Solar, Contreras Díaz y Contreras Godoy, 2019), considera importante abordar la ficcionalidad de la poesía desde dos distinciones particulares: a) respecto a otras expresiones artísticas de carácter mimético y b) respecto a otras creaciones verbales. A partir de ello, la autora reconoce que “como forma artística mimética, lo que un poema representa distintiva y característicamente no son imágenes, ideas, sentimientos, personajes, escenas o mundos, sino *discurso*” y en cuanto a otras creaciones verbales, “el poema es característicamente considerado no un enunciado natural, sino su *representación*” (1993, citada en 2019: 155, *cursivas en el original*).

En la dinámica de ambas cosas, es posible afirmar, entonces, que “un poema representa al discurso de sí mismo, en tanto fabricación de objetos o sucesos ficticios. (2019: 155). Algo que Bousoño (1985) ratifica, al considerar que “los poemas no comunicarían verdades, sólo verosimilitudes, aunque el contenido de lo que estos poemas comunican encajen o no con la realidad” (1985: 134-136, citado en Gallegos Díaz, 2006). En este relevante rol de la enunciación, el poema se presenta entonces como un dispositivo verbal y artístico de “doble fondo”, si podemos expresarlo así, cuyo pacto de ficción requiere suspender las suposiciones lingüísticas y pragmáticas de uso de los enunciados naturales, para (re)construir el contexto comunicativo que el propio texto nos sugiere. De esta manera, “la naturaleza de la poesía no reside tanto en el propio artificio verbal (de naturaleza histórica cambiante) sino en el tipo de lectura que el poema impone a sus lectores” (Calles, 1998: 116), ya que “la ficción nos da indicaciones sobre qué debemos hacer con los textos, no sobre lo verdaderos o falsos que son” (Eagleton, 2016: 46). Observemos el siguiente ejemplo:

Si, después de que muera, quisieran escribir  
mi biografía,  
no hay nada más sencillo.  
Sólo tiene dos fechas: la de mi nacimiento  
y la de mi muerte.  
Entre una y otra cosa, todos los días son míos.

---

<sup>13</sup> Siguiendo la recomendación de la normativa APA, en el caso de las fuentes provenientes de sitios Web en las que no figura el número de página, usaremos el número de párrafo, como hacemos en esta cita de Gallegos Díaz (2006).

Quien desee interpretar esta primera estrofa del poema *Si, después de que muera, quisieran escribir mi biografía*, de Alberto Caeiro, como una expresión de última voluntad de un yo empírico, se enfrentaría al menos a dos dificultades. La primera es, como sabemos, que Alberto Caeiro es uno de los heterónimos del poeta portugués Fernando Pessoa. Y la segunda es que el lector pasaría por alto que estos enunciados se han liberado de su contexto empírico inmediato para servir a propósitos más amplios (2016). El primero de dichos propósitos: circular como poema. Y también, volverse intercambiable, para que indistintamente de las situaciones en las que nos encontremos, podamos realizar las interpretaciones que los intertextos discursivos e intertextos lectores posibiliten. Como reconoce Eagleton, “La poesía es lenguaje intentando significar en la ausencia de indicios materiales y limitaciones” (2016: 43). Así es que al llegar a estos versos no sabemos quién nos habla ni en qué situación lo hace. Pero desconfiamos del carácter instruccional con que esta estrofa nos recibe (entre otras cosas, por lo limitada que resulta dicha instrucción). Y así es como, de pronto, casi sin esperarlo, la inabarcable intimidad de una vida se nos devela ante los ojos.

¿La de quién?

La de nadie. Y la de todos.

Estrechamente relacionado con ello, una tercera particularidad del poema lírico es que este **desarrolla un tema en profundidad, pero sin una trama o historia** (Spang, 2000; Doménech, 2008), **sino más bien a la manera de una declaración moral** (Eagleton, 2016). Al poeta no le interesa, como reconoce Spang (2000) “desplegar detalladamente uno o varios acontecimientos, sino profundizar en un solo tema, del que presenta, a lo sumo, aspectos diversos. Si en los demás géneros prevalece una especie de horizontalidad (...), en la lírica se convierte en verticalidad” (Spang, 2000:60). Se trata, así de una verticalidad asimilable al carácter *estático* que De Aguiar e Silva (2001) atribuye a la poesía, por contraposición al carácter *dinámico* de la narrativa y el drama: “es como si el poeta se inmovilizará sobre una idea, una emoción, una sensación, etc., sin preocuparse del encadenamiento causal o cronológico de tales estados del alma” (2001:183).

Lo anterior no significa que los poemas no puedan presentar secuencias descriptivas o narrativas, es claro. Y mucho menos que su condición moral se traduzca, como podría pensarse, en una explícita defensa de las buenas costumbres (aunque siempre habrá algún poema que lo pretenda, renunciando en gran parte a su condición de tal). La condición moral del poema se relaciona más bien con la primera cualidad que reconocíamos para la poesía lírica: la expresión de una interioridad que experimenta la alteridad de manera tan intensa que el yo personal y el mundo parecen ser sólo uno. Y es desde esa relación que los poemas líricos *se posicionan* frente a los temas universales (Eagleton, 2016), como la muerte, el amor, la soledad, el tiempo o la justicia; en una regularidad de tópicos más o menos constantes, que son tratados desde la sensibilidad y los motivos líricos particulares de cada texto.

En este sentido, “la poesía no se limita a ser la simple traducción a lenguaje literario o figurado de un cierto conjunto de ideas o convicciones alojadas en la mente del autor con anterioridad al acto de escritura” (Mansilla, 2021: 101), sino que representa, antes bien, un “intento de individualización expresiva” (Bousoño, 1985:37), en el que la elaboración del contenido temático resulta inseparable del dominio de los recursos formales, y también, inseparable de una postura moral, en el sentido en que,

siguiendo a Eagleton (2016) la hemos venido caracterizando. Y dicha declaración moral está presente incluso cuando la voz del sujeto lírico se muestra más bien imparcial. Observemos como ejemplo un poema del chileno Jorge Teillier, en el que el tema y la declaración moral experimentan una suerte de *in crescendo*:

### Los tejados se inclinan

Los tejados se inclinan  
bajo el peso de las lluvias  
de infinitos inviernos.  
Frente al violento resplandor  
de los árboles frutales  
una anciana dormita en la cocina.  
Duerme porque ya hay demasiado tiempo,  
porque ya no hay esposo,  
ni hijos, ni fuego en la cocina.  
El tiempo ha sido demasiado largo.

A poco andar, la descripción “empírica y objetiva” de los dos primeros versos comienza a hacer agua. Pero no sólo porque el techo de la casa esté cediendo ante el peso de la lluvia, es claro, sino porque el lector intuye que este inicio, aparentemente constataivo, oculta una subjetividad que se conmueve con lo que confronta. Dicha intuición sobreviene, en un sentido pragmático, porque el lector reconoce estar leyendo un poema. Pero también, porque los indicios textuales y retóricos son muy claros: los tejados *padecen humanamente* el embate de las lluvias, producto de las isotopías que se activan con el uso intencionado del verbo “inclinarse”, que nos hace preguntarnos: ¿los tejados se inclinan *con resignación*? ¿Se inclinan *en señal de respeto*? Una sospecha que terminamos de ratificar en el tercer verso, cuando se confirma que los inviernos han sido *infinitos*, concretándose así la declaración moral de una identidad que toma una postura frente al mundo y los demás, desde una mirada compasiva sobre un tópico muy claro: *tempus fugit*.

“Los poemas son declaraciones morales, entonces, no porque emitan juicios severos según un determinado código sino porque tratan de valores humanos, de significados y propósitos” (Eagleton, 2016:39), desde los que se posiciona la voz del sujeto lírico, incluso en los momentos de mayor distancia u aparente objetividad frente al tema.

Otra cualidad particular de la lírica, y especialmente del poema moderno, es que **su interpretación requiere, predominantemente, una lectura de imágenes**: “Lo propio del poeta es pensar y pensarse en imágenes, apreciar las cosas en la medida en que puedan prestarse a la formación de imágenes, las cuales constituyen su particular medio de expresión” (Reverdy, 1977: 78). De esta manera, allí donde el código verbal acostumbra a *referir* a la realidad (material o abstracta; natural o social), de acuerdo a las convenciones lingüísticas, pragmáticas y discursivas de la lengua, la poesía explota las posibilidades estéticas de los opuestos, proponiendo enunciados que no funcionan de modo convencional, sino como catalizadores de una respuesta emotiva de los lectores. Antes que representar objetos materiales o referir a situaciones específicas, las imágenes poéticas procuran fundamentalmente dos cosas: crear realidades inéditas, cuya existencia no resulta reconocible con anterioridad a su expresión en el poema, y también,

recrear impresiones, cuyo valor reside en el impacto anímico que producen (Capllonch, 2017).

En este sentido, y tal como explica Reverdy en su conocido ensayo titulado precisamente *La imagen*, publicado originalmente en 1918, en la Revista *Nord-Sud*:

La imagen es una creación pura del espíritu.

No puede nacer de una comparación sino del acercamiento de dos realidades más o menos distantes.

Mientras más lejanas y justas sean las relaciones de las dos realidades aproximadas, la imagen será más fuerte: tendrá mayor potencia emotiva y mayor realidad poética.

(Reverdy, 1918, citado en Torre, 1970: 101)

Ello permite pensar en la imagen poética como el elemento de creación más cercano a la *inspiración*, ya que es en la construcción de dicha imagen donde se concretan los esfuerzos de desautomatización perceptiva de la lengua propuesta por Sklovski (Sannmartín, 2004). Desautomatización y creación poética que, como es fácil ver, se proyectan como un verdadero campo de disputa:

La experiencia poética es irreductible a la palabra y, no obstante, sólo la palabra la expresa. La imagen reconcilia a los contrarios, mas esta reconciliación no puede ser explicada por las palabras —excepto por las de la imagen, que han cesado ya de serlo. Así, la imagen es un recurso desesperado contra el silencio que nos invade cada vez que intentamos expresar la terrible experiencia de lo que nos rodea y de nosotros mismos” (Paz, 2006: 35).

Lo anterior supone un importante desafío, no sólo para la creación, sino también para la recepción e interpretación de textos poéticos. Para un lector poco familiarizado con esta *presentificación de un significado*, como califica De Aguiar e Silva (2001: 185) a esta tendencia expresiva de la poesía moderna, resulta complejo tratar con el contenido en una zona tan difusa, en la que permanentemente se están desplazando las fronteras denotativas y referenciales del código. “Estas imágenes exigen del lector actos desinteresados de pura percepción” (Schweizer, 2008: 522). Y ello choca con la forma de uso de la lengua a la que estamos habituados en nuestra vida cotidiana.

Como sabemos, el uso convencional de las palabras implica dos atributos distintivos: su movilidad y/o posibilidad de “canje” y, derivado de ello, la posibilidad de que una palabra sea explicada por otra (Paz, 2006: 60). Esto permite que nos refiramos de maneras muy diversas a los hechos de la realidad, o que hablemos de maneras también diversas sobre nuestros sentimientos. Sin embargo, esta “canjeabilidad” de palabras no funciona como tal para el caso de los poemas:

Nada de esto es posible con la imagen. Hay muchas maneras de decir la misma cosa en prosa; sólo hay una en poesía. No es lo mismo decir “de desnuda que está brilla la estrella” que “la estrella brilla porque está desnuda”. El sentido se ha degradado en la segunda versión: de afirmación se ha convertido en rastrera explicación (Paz, 2006: 61).

Esta mayor o menor capacidad de sugerencia de una imagen, a partir de las intuiciones creativas del poeta, resulta decisiva para la efectividad del texto. Pero no sólo

como una exhibición de destreza técnica y compositiva, sino por su capacidad de provocar una respuesta en los lectores. “El poeta no quiere decir: *dice*” (Paz, 2006: 60). Y la efectividad de lo dicho depende de su capacidad para intuir las potencialidades expresivas de significados y sentidos, en las fronteras siempre cambiantes del lenguaje:

Más acá de la imagen, yace el mundo del idioma, de las explicaciones y de la historia. Más allá, se abren las puertas de lo real: significación y no-significación se vuelven términos equivalentes. Tal es el sentido último de la imagen: ella misma. (Paz, 2006: 61).

“Comprendemos mejor el vocablo ‘movimiento’ al imaginar una rueda que se mueve”, afirmaba Pierce (citado en Capllonch, 2017). Y es, precisamente, este tipo de experiencia la que un buen poema promueve, aunque con la diferencia de que la “imagen no pretende ser copia de nada, sino señal de un estado interior” (Gómez García, 1976: 337). Por ello, cuando un poema explica lo que intenta mostrar, o cuando sus imágenes resultan absolutamente arbitrarias o desmesuradas, la experiencia permanece en el plano racional, pero sin comprometer una respuesta ni intelectual ni afectiva de los lectores. “No es posible crear imágenes comparando (siempre débilmente) dos realidades desproporcionadas. Es posible crear, al contrario, una imagen fuerte, nueva para el espíritu, aproximando sin comparación dos realidades distantes cuyas relaciones *solo el espíritu* ha captado (Reverdy, 1977: 80). Por ello, cuando un poema *explica* lo que intenta mostrar, o cuando sus imágenes resultan absolutamente arbitrarias o desmesuradas, la experiencia permanece en el plano racional, pero sin comprometer una respuesta ni intelectual ni afectiva de los lectores. Y no cualquier asociación de elementos funciona poéticamente para la construcción de imágenes. Veamos dos ejemplos. Uno de una bella imagen poética. Y el otro, de una fórmula matemática:

- 1) *Se ha despertado el ave de mi corazón*. Una sugerente imagen con la que el poeta mapuche Leonel Lienlaf tituló, hace ya tres décadas, su primer poemario. La leemos (y la vemos). Y la impresión emotiva es inmediata. Las aves y los corazones están lejos de ser realidades equivalentes. Pero la imagen poética logra unirlos por sus connotaciones materiales y semánticas: un corazón y un ave se parecen (físicamente). Están en reposo, se agitan, connotan libertad, pasión y vida. También fragilidad y muerte (es fácil parar un corazón, es fácil matar un ave).
- 2) *El reloj, disparando minutos y tu ausencia, asesinando el tiempo*, canta un conocido cantautor. Y el contraste de las isotopías semánticas es tan matemático, que uno se pregunta si el músico no habrá pensado en estos versos mientras armaba un cubo Rubik. Que el reloj “dispare minutos” es bastante esperable. Que “tu ausencia asesine el tiempo”, no lo es tanto. Pero el cruce calculado de elementos muestra unos versos casi estrictamente concebidos con la cabeza, más que desde una voluntad expresiva. Aunque escucharlos acompañados de la instrumentación y la voz, nos hará, seguramente, olvidarnos de la geometría verbal.

Estrechamente relacionado con lo anterior, otra particularidad de la poesía lírica **es su intensidad, concentración y economía de recursos** (Cohen, 1982; Spang, 2000; García Berrio y Hernández Fernández, 2008; Schweizer, 2008). Allí donde las novelas, cuentos y

dramas se permiten digresiones temáticas, yendo y viniendo por caminos principales y secundarios, el poema lírico se caracteriza por una intensa concentración de recursos, tanto formales como de contenido, en la que el metro cuadrado se cotiza a precio de oro y no hay, en estricto rigor, ningún elemento prescindible o decorativo en el salón. Como sostiene Read (citado en Fondebrider, 2006: párr. 14): “Una imagen siempre está celosa de las palabras; es decir, resulta más eficaz cuando se la comunica con un mínimo de palabras”.

Al analizar esta “intensidad de la conmoción lírica cuya característica no es la extensión, sino la intensidad” (Spang, 2000: 59), García Berrio y Hernández Fernández (2008) distinguen entre la *intensidad* del lenguaje y la *densidad* del contenido. En relación a la primera, es importante, señalan los autores, considerar la función poética del lenguaje; es decir, “la concentración autorreferencial del lenguaje del poema, que deja de remitir primariamente a los significados exteriores comunes (...), para convocar la atención hacia sus propia perfección rítmica, eufónica y simbólica” (García Berrio y Hernández Fernández, 2008: 282). En cuanto a la densidad del contenido, en tanto, los autores reconocen que la diferencia de la lírica con otros géneros “es más bien una diferencia *de grado*, es decir, de intensidad y densidad cualitativa” (2008: 283, *cursivas en el original*). Muchos momentos de las epopeyas y dramas tienen, también, dicha densidad. Aunque uno no podrá dejar de constatar que unos versos como: *nadar sabe mi llama la agua fría / y perder el respeto a ley severa*, tienen un espesor mayor que un enunciado como: *El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo*. Entre otras cosas, porque en el caso del poema de Quevedo, la llama que el sujeto reconoce como propia no es sólo fuego incombustible. Y porque esa ley severa de la que habla ha sido, en definitiva, la responsable de mandar a muchísimas generaciones de buenas gentes a cruzar las oscuras aguas del Estigia. En el caso de la conocida novela de García Márquez, en cambio, el buque del obispo es más o menos *el buque del obispo*, aunque la casualidad de madrugar el día en que uno va a morir es, qué duda cabe, un feliz acierto.

Pocas expresiones de la poesía ejemplifican mejor esta intensidad, concentración y economía de recursos de la lírica que la tradición japonesa del haikú; esa filigrana de tres versos, sin rima, plena de intuición y sensibilidad sobre sí mismo y el mundo en la que se gana por nocaut o no se gana. Reproducimos aquí una anécdota compartida por Francisco F. Villalba (citado en Cuartas, 2020: 18), en su libro *El haikú de las cuatro estaciones*, que ilustra lo dicho en relación a esta particularidad de la poesía:

“Cierta día, Bashô y Kikaku iban paseando por el campo y se quedaron mirando las libélulas que revoloteaban por el aire. En ese momento, el discípulo compuso este haiku:

¡Libélulas rojas!

Quítales las alas

y serán vainas de pimienta.

El maestro respondió: “No. De ese modo has matado a las libélulas. Di más bien:

¡Vainas de pimienta!

Añádeles alas

y serán libélulas.

De lo dicho hasta aquí, es fácil desprender una penúltima particularidad del género lírico: la poesía tiene **una relación especial con el lenguaje, que puede ser calificada de “verbalmente autoconsciente”, de “verbalmente inventiva” o de “atención especial al significativo”** (Eagleton, 2016). Si la lengua natural funciona como una moneda de cambio, cuyo valor reside en lo que logramos hacer con ella en el mundo, el lenguaje poético es más bien una moneda que llama la atención sobre sí misma, en una valorización estética del objeto verbal. No obstante ello, es complejo asimilar este reconocido predominio de la función poética en el género con un lenguaje que *categorícamente* podamos calificar de *poético*. Entre otras cosas, por el innegable hecho de que lo que hoy tomamos como lenguaje lírico, bien puede ser que mañana sea el tipo de expresión que usemos para redactar una solicitud o para comprar el pan. Más aún: un poeta bien puede valerse hoy mismo de estas formas enunciativas, de uso habitual en una solicitud o en la compra del pan, para escribir un poema sobre la soledad en las grandes urbes.

Considerando entonces que no hay *un* lenguaje poético, reconocer un poema como tal no es algo que se logre identificando sólo su uso desautomatizado del lenguaje, sino más bien considerando el modo en que dicho uso participa de la creación de un contexto comunicativo particular o, en la expresión de Paz (2006: 37), de un “universo autosuficiente”. Dicho universo no es ajeno, es claro, a la influencia de los contextos de producción y recepción de los textos poéticos, ni a la renovación histórica de las formas estéticas, lingüísticas y discursivas (renovación a la que la poesía contribuye de manera decisiva), pero sí que es posible reconocerlo como un orden cerrado, distinto a la construcción abierta y lineal de la prosa (2006). El siguiente texto del poeta mexicano José Emilio Pacheco es un ejemplo muy claro de ello:

### Indeseable

No me deja pasar el guardia.  
He traspasado el límite de edad.  
Provengo de un país que ya no existe.  
Mis papeles no están en orden.  
Me falta un sello.  
Necesito otra firma.  
No hablo el idioma.  
No tengo cuenta en el banco.  
Reprobé el examen de admisión.  
Cancelaron mi puesto en la gran fábrica.  
Me desemplearon hoy y para siempre.  
Carezco por completo de influencias.  
Llevo aquí en este mundo largo tiempo.  
Y nuestros amos dicen que ya es hora  
de callarme y hundirme en la basura.

Pocas personas dirían que este texto ostenta un lenguaje especial. Al menos, en cuanto al léxico empleado. Y, sin embargo, muy poca gente dudaría estar leyendo un poema. En primer lugar, por el ritmo, la métrica y la propia sintaxis. Pero también por el modo en que estas frases, de uso familiar en otros contextos enunciativos, son aquí reutilizadas para los fines expresivos del poema.



Lo anterior nos permite comentar una última característica del género lírico. Y si la hemos dejado para el final, no es porque la estimemos menos relevante, sino porque todo lo dicho hasta aquí, puede englobarse en gran medida en ella: **la poesía lírica es música, ritmo y estructura métrica** (Fernández del Valle, 2014). Y es en dichas cualidades donde mejor se reconoce el origen oral de la poesía: “La percepción auditiva del texto lírico es la forma más adecuada a su naturaleza rítmica y musical y es también la más originaria. Incluso en la lectura silenciosa el carácter oral hace que sintonicemos con los elementos sonantes del texto” (Spang, 2000: 61).

Lo anterior tiene un importante fundamento. La percepción humana de la temporalidad y la espacialidad es, en buena medida, un diálogo con el ritmo natural del mundo: la lluvia que cae *acompañadamente* tras los cristales. Los pájaros que *baten* las alas al cruzar el aire. Las olas del mar que *golpean* contra las rocas. Y en una extensión de este ritmo natural, nuestra vida social se organiza también a partir de reiteraciones, intervalos y secuencias: las campanadas de las iglesias, la gente que apura el paso para llegar al trabajo, las pausas de silencio ante el dolor o la sorpresa. De este modo, “sobre la base de los ritmos naturales y los de la actividad humana (...) surge, pues, el ritmo estético: el ritmo natural se convierte en el cultural” (Darebný y Vázquez, 2016: 10).

En este sentido, la música y el ritmo son la base que vincula al poema con un orden anterior al orden racional de las ideas. “La música misma, en su completa soberanía, no necesita ni de la imagen ni del concepto, sino que únicamente los soporta a su lado”, afirmaba Nietzsche (1871, citado en González de Requena, 2018: 53). Y, si bien es cierto que la poesía no está hecha sólo de música, la función que el ritmo cumple en el poema es fundamental. Y se considera que va más allá de la disposición creativa de las sílabas, acentos, entonaciones y pausas en los versos. Lo que el ritmo pone verdaderamente en juego en el género lírico es cómo el poema “despierta a las fuerzas secretas del idioma” (Paz, 2006: 31) y logra mediar en la disputa entre pensamiento, lenguaje y expresión:

El poeta encanta al lenguaje por medio del ritmo. Una imagen suscita a otra. Así, la función predominante del ritmo distingue al poema de todas las otras formas literarias. El poema es un conjunto de frases, un orden verbal, fundado en el ritmo (Paz, 2006: 31).

Desde esta perspectiva, “el ritmo es el rasgo dominante y principio organizador del lenguaje poético en verso” (Domínguez Caparrós, 1993: 28). Pero dicho principio dialoga, como sabemos, con las potencialidades de significación de la lengua y con la estructura métrica y la versificación. Gracias a ello, “Exteriormente advertimos en el poema cierto metro, cierta regla abstracta; pero saboreamos además un ritmo interior que confiere vida” (Fernández del Valle, 2002: 29).

En esta perspectiva, es interesante también la distinción de Nemes Nagy (1982, citada en Petöfi, 1992), quien considera al ritmo, la versificación, la construcción de las líneas y la composición *factores no léxicos* del lenguaje poético, cuyos efectos nos resultan perceptibles desde “el exterior”, a la manera de experiencias sensoriales. A diferencia de los *factores léxicos*, que la autora reconoce como experiencias “interiores”, suscitadas desde el segundo sistema de señalización y la conceptualidad de la lengua<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Esta distinción se basa, como vemos, en la tradicional distinción de Pavlov entre impresiones directas de los objetos y de los fenómenos del mundo externo como *señales primeras de la*

En este conjunto de relaciones, el poema se presenta, entonces, como un complejo dispositivo de representación, hecho de tiempo y de espacialidad; en el que se concentra un delicado equilibrio de elementos formales y de contenido:

En cada uno de los sonidos y en cada onda de tensión, en la forma musical del conjunto, en ese todo que vibra de ritmo y resuena de melodía, va fundido, íntima e inseparablemente, un adentro, un contenido, un clima espiritual; imaginar una alteración en la forma, aunque sólo fuera en la minucia más insignificante, es imaginar alterado también el contenido (Pfeiffer, 1954: 22, citado en Fernández del Valle, 2002: 29).

En este sentido, vemos aquí nuevamente representada la incanjeabilidad de elementos expresivos del género lírico a la que hacíamos referencia un poco antes. El poema *no busca decir*, sino que *dice*. Y el éxito de dicho acto de enunciación depende tanto del modo en que se atiende a los requerimientos de la lengua como a los del ritmo y la estructura. Pero no como cosas aparte, sino como una red de influencias de significación:

El *sistema* lingüístico fija el límite de los posibles elementos rítmicos, la *norma métrica* establece los elementos que serán pertinentes en un sistema de versificación, y el *uso* concreto de las manifestaciones poéticas es el espacio de la expresividad y de la variación rítmica (Domínguez Caparrós, 2016: 81).

Algo que podemos ver también sintetizado en la definición de poesía propuesta por Nemes Nagy (1982, citada en Petöfi, 1992: 103):

la poesía es un conjunto de factores léxicos y de factores no léxicos; la corteza de estos dos tipos de factores se desprende cuando se convierten en parte constitutiva de un poema para crear una nueva unidad organizada, un nuevo signo que induce visiones. Lo que la poesía dice no es expresable fuera de su marco.

En una perspectiva histórica de este fenómeno, la poética clásica se caracterizó, como se sabe, por un uso controlado de las imágenes, con el soneto y la décima como principales formas de expresión. Pero en el siglo XIX, la ruptura romántica y el simbolismo dieron paso a nuevas formas de organización métrica, acercando el poema lírico a la prosa poética mediante el recurso del verso libre (aunque los antecedentes de dicha transformación se hallan, realmente, en la *silva*, una estrofa de endecasílabos y heptasílabos de rima consonante o libre usada en el Barroco, y que luego vemos adoptada por los poetas simbolistas, los modernistas y los autores de la Generación del 27).

El verso libre representa, en este sentido, una “liberación” de la rima y de la métrica de las formas clásicas, pero no de la música ni del ritmo: “aunque el verso libre sea ‘libre’, sigue siendo ‘verso’, y por tanto contiene unos principios ordenadores, un ritmo que consiste siempre en la reiteración o retorno de un elemento: ‘verso’ significa precisamente ‘vuelta’, ‘repetición’” (Paraíso, 1985: 47). Y es a esto a lo que se refiere

---

*realidad* y el efecto que los símbolos verbales o designaciones verbales tienen sobre estas impresiones, como *señales segundas de la realidad*. (Bridger, 1960, traducción de Barrera, F.)

también T. S. Elliot cuando afirma que “ningún verso es libre para el hombre que quiera hacer algo bueno en poesía” (2009:262-263).

Así pareció entenderlo el chileno Gonzalo Rojas, cuya obra se caracteriza en general por la versificación irregular o libre, pero con una cuidada relación con la musicalidad y el ritmo. Observemos como ejemplo su poema *Al silencio*, perteneciente al libro *Contra la muerte*, de 1964.

### **Al silencio**

Oh voz, única voz: todo el hueco del mar,  
todo el hueco del mar no bastaría,  
todo el hueco del cielo,  
toda la cavidad de la hermosura  
no bastaría para contenerte,  
y aunque el hombre callara y este mundo se hundiera  
oh majestad, tú nunca,  
tú nunca cesarías de estar en todas partes,  
porque te sobra el tiempo y el ser, única voz,  
porque estás y no estás, y casi eres mi Dios,  
y casi eres mi padre cuando estoy más oscuro.

Si como aseguran Darebný y Vásquez (2016: 11), “El impulso métrico es la ilusión acústica de que se va a repetir el mismo esquema rítmico que hemos oído en el verso precedente”, los versos alejandrino y endecasílabo de apertura de este poema son como un escalón en falso. La regularidad métrica que prometen, desaparece de inmediato. Pero el ritmo interno de los siguientes versos sustituye a dicha regularidad con unas variaciones fónicas y léxicas de toma y daca, que parecen disputar en una esgrima con los espacios en blanco y el silencio. Como si la dificultad de hablar de lo que no está y, a la vez, está en todas partes, necesitase de estas aproximaciones contenidas, que dosifican la tensión del desenlace. “El ritmo es un ir hacia algo”, diría Paz (2006: 31). Y ello se percibe aquí hasta la recuperación de la regularidad de los alejandrinos finales, que cierran con la confesión del último verso, en el que se libera la tensión, con la intimidad del sujeto en primer plano.

En este poema de Rojas encontramos, así, una clara evidencia de que la liberación de la métrica clásica que caracteriza a la poesía contemporánea no es una renuncia a la musicalidad y al ritmo del poema. Sólo que este ritmo “no se alcanza con una medida o canon a que se ajusta un motivo. El ritmo es la manifestación de lo continuo en lo discreto y de lo discreto en lo continuo, según la cadencia en que se está inmerso” (Iommi, 1986: 10). Y en su conjunto, ello mantiene abiertas las posibilidades de la experimentación, en el diálogo de la tradición y las nuevas formas expresivas. Como explica Domínguez Caparrós (2016: 85): “Las inquietudes románticas por la originalidad, que llevará también a la exuberancia productiva de formas métricas en el modernismo, culminará en la riqueza de formas que hoy están a disposición del poeta”.

Luego de esta revisión general de antecedentes y características de la poesía lírica, que nos ha permitido comentar aspectos fundamentales para la interpretación y el goce de la lectura de textos poéticos, llega el momento de entrar en el espacio de la educación poética en el contexto de la enseñanza secundaria, comenzando con una revisión de la

especificidad de la poesía como saber de la enseñanza y el aprendizaje escolar, considerando los principales aspectos de la didactización de un objeto de la cultura como este, para luego compartir un análisis de principios didácticos, propósitos y actividades para el trabajo con la poesía como contenido escolar. Lo haremos centrando la mirada en las posibilidades formativas de la lectura poética, desde el amplio potencial afectivo, sociocultural, cognitivo, ético-filosófico y estético-lingüístico (Fittipaldi, 2013) que la literatura, en general, y el género lírico en particular, ofrecen para la formación. Un potencial que, como hemos visto, en el caso de los poemas implica la capacidad de identificación del lector con una subjetividad ficcional, en la que un yo poético expresa una postural moral sobre sí mismo y el mundo, mediante una concentración de recursos estéticos y expresivos, considerando el uso verbalmente inventivo del lenguaje y la atención a las imágenes, la música y el ritmo como elementos centrales de una compleja estructura de significados y sentidos. Aunque ninguno de estos elementos del contexto lingüístico del poema resultará, por sí solo, relevante, si su comprensión en el espacio escolar no considera las vinculaciones afectivas, estéticas, cognitivas y ética-discursivas del acto comunicativo en su conjunto que la lectura poética motiva.

### 1.3.- Especificidad de la poesía como saber escolar

Luego del panorama descrito en el apartado anterior, en el presente se aborda la especificidad de la poesía en tanto saber escolar. Buscamos con ello, como hemos anticipado, relevar los singulares desafíos de la didactización de un saber como la poesía, tomando en cuenta que dicha didactización es, en gran medida, un proceso de selección, reducción, simplificación y reformulación, en los procesos de transposición externa e interna que condicionan la circulación de los saberes escolares (Ramírez, 2005; De Farías, 2006). Se trata, como vemos, de la distinción de base entre los usos y representaciones de un objeto de la cultura y su estatus específico como objeto de enseñanza-aprendizaje, haciendo referencia a “la manera en que se configuró, o no, una disciplina escolar, con propósitos, contenidos y métodos de enseñanza particulares” (Marín y Parra, 2017: 107). Un fenómeno que desde la teoría curricular se asocia fundamentalmente con dos preguntas: ¿Por qué ciertos saberes se convierten en saberes a enseñar? y ¿De qué manera ciertos saberes se convierten en saberes enseñables? (González Amorena, 2017). Estas interrogantes representan, a su vez, las dos caras de una misma moneda, al hacer referencia, respectivamente, a la selección cultural y consolidación de estos saberes en los dispositivos curriculares y a su consideración desde el diseño, implementación y evaluación de la enseñanza-aprendizaje. Algo que también puede representarse, como propone la conocida distinción de Lodini (1984) en los conceptos del curriculum educativo como *programa* o como *programación*. En cualquiera de estas posibilidades, es importante recordar que este curriculum educativo

en su *contenido* y en las *formas* a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar (Gimeno, 2007: 18).

Los saberes escolares vienen a ser, así, una construcción histórica y social. Y su constitución como tales, debe concebirse como el resultado de “complejos procesos

donde se ha producido un conocimiento que ha afectado el devenir de la sociedad y de las ciencias mismas” (Álvarez, 2007: 17, citado en Marín y Parra, 2017: 107).

Sobre este proceso, la principal referencia teórica es, como se sabe, la de la *transposición didáctica*, que Yves Chevallard define a mediados de los 80 como “El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (1998: 16), influyendo enormemente en el panorama educativo europeo y americano con un concepto que “remite a la idea de una reconstrucción en las condiciones ecológicas del saber” (Gómez Mendoza, 2005: 87). Los antecedentes de esta propuesta se hallan, no obstante, en el trabajo precursor de Michel Verret, quien a mediados de los 70 había definido a la didáctica como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden”. (1975: 139, citado en Gómez Mendoza, 2005: 84). Y también, había adelantado que “Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” (1975: 140, citado en 2005: 84).

Aunque la transposición didáctica de Chevallard representa un acabado modelo de interpretación del proceso de transformación de unos *saberes sabios* en *saberes enseñados*, esta influyente propuesta ha recibido también algunas críticas, que le discuten el excesivo protagonismo de los saberes académicos en la generación de los saberes escolares y el considerar que “la escuela es un lugar de reproducción del conocimiento externo a ella y los profesores, a su vez, intermediarios y reproductores de ese saber” (González Amorena, 2017: 46). Esta es, por ejemplo, la postura de Chervel (1988), para quien “una concepción lineal de la transposición deja de un lado lo esencial: el saber escolar no es, en efecto, una simple declinación del saber sabio. Responde a ciertas invariantes y a ciertas limitaciones impuestas por la institución escolar” (citado en Gómez Mendoza, 2005: 98). Se trata, como vemos, de un planteamiento que invierte los polos de la propuesta de Chevallard, priorizando las variables históricas y contextuales de los espacios educativos en el desarrollo de los saberes escolares, con una tesis muy clara: estos saberes son “Una creación histórica de la escuela, por la escuela y para la escuela” (González Amorena, 2011: 27). Y es también la postura de Goodson (citado en González Amorena, 2017: 47), para quien “el currículo escolar no es un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento académico más apreciado sino que es resultado de diversas luchas sociales y políticas”.

En su conjunto, esta ampliación de enfoques sobre el desarrollo y cualidades de los saberes escolares resulta, consideramos, más bien beneficiosa para la valoración de un saber como la poesía en el contexto de la educación secundaria. Ello, considerando que la lógica de una exclusiva “transposición didáctica” de “saberes sabios” permite pensar en los aportes y adecuaciones de las disciplinas de referencia de la didáctica poética - como la teoría literaria, la estética y la filosofía - en la consolidación de un saber escolar como la poesía, pero excluye una enorme parcela de variables de interés para su comprensión como saber escolar, de raigambre social, cultural e histórica.

Lo anterior resulta particularmente relevante, al considerar la situación en gran medida especial de la didáctica de la lengua y la literatura y, por tanto, de la poesía como saber escolar. Nos referimos con esto, por una parte, al “desafío de conjugar la adquisición de los saberes sabios con la apropiación de los “quehaceres del lector” (Lerner, 2001, citado en Munita y Margallo, 2019: 157). Y, también, a las múltiples “fuentes” de saberes sabios que un saber escolar como la poesía demanda, en el

afianzamiento de su interpretación y valoración en los estudiantes, en procesos caracterizados por la determinante concurrencia de variables intelectuales, afectivas y morales, así como por un amplio marco de referencias éticas, estéticas, culturales y políticas.

Pensar, entonces, en la configuración de un saber escolar como la poesía sólo en base a procesos de “transposición didáctica” resulta, a todas luces, limitante. Si bien es cierto, el propio Chevallard considera en dicha transposición importantes marcas de textualización de los saberes escolares, tales como la desincretización, despersonalización, programabilidad, publicidad y su eventual evaluación - que en su conjunto favorecen la reconstrucción situada del saber escolar, más allá de las racionalidades propias de sus disciplinas de origen (González Amorena, 2017) -, en el caso de la poesía, dichas estrategias de configuración de “texto escolar” podrían resultar relevantes sólo en un nivel epistemológico. Lo que, en muchos casos, reforzaría la estricta percepción de la poesía como una “materia de estudio”, más que un saber escolar imbricado con la construcción de la subjetividad personal y los imaginarios sociales y culturales.

Nos parece, así, de pleno sentido, la síntesis de Hasni (2000, citado en González Amorena, 2017), para quien las propuestas de Chevallard, Chervel y Goodson sobre la configuración de los saberes escolares “son dimensiones concurrentes y no excluyentes” (2017: 48):

En efecto, la propuesta de Chevallard ha servido para alertar acerca de la necesaria diferencia entre lo que se investiga y lo que se enseña en la escuela (aunque sea criticable el excesivo peso que le otorga a los saberes académicos en los escolares). La apuesta de Chervel ha permitido pensar el carácter productivo de la cultura escolar y ha abierto la posibilidad de pensar lo que la escuela crea puertas adentro. Finalmente, las líneas de Goodson han indicado la importancia de las luchas sociales en la configuración de los contenidos escolares (2000, citado en 2017: 48).

Desde este marco de relaciones sobre la construcción de los saberes escolares, analizaremos entonces a continuación la especificidad de la poesía en tanto saber escolar, considerando, en primer término, sus antecedentes y cualidades como objeto de la cultura, para considerar luego su situación como objeto pedagógico y didáctico en el contexto de la educación secundaria.

#### **1.4.- Principios didácticos y actividades para la educación poética de los estudiantes en la enseñanza secundaria**

Como anticipábamos al inicio de este capítulo, la educación literaria requiere una programación que no sólo se proyecte como un acceso al contenido de las obras y a sus elementos históricos, sino también a las prácticas sociales y culturales que otorgan sentido a dichas obras. Como reconoce Eagleton (2012: 402), “Al igual que el cuerpo, las obras literarias están suspendidas entre el hecho y el acto, la estructura y la práctica, lo material y lo semántico”. Y la educación literaria implica considerar dicha riqueza, tomando en cuenta que el aprendizaje y disfrute de la literatura es un hecho lingüístico y comunicativo, en el que la recepción y producción de los textos no puede ser desvinculado de los significados personales y sociales que las obras ponen en juego.

Desde esta perspectiva, el trabajo escolar con la poesía parece ser, hoy por hoy, una labor de atención a un cuerpo más bien fragmentado: la estructura material, por una parte, como un corazón al que se estudia con cierto detalle, mientras el acto de la práctica y lo semántico se reservan como posibilidad de acción, para un futuro hipotético en que el corazón se enamora, anime al cuerpo y ambos decidan comunicarse con el mundo.

En el marco de este diagnóstico, en el presente apartado se presenta una relación de principios didácticos y actividades a tomar en cuenta para la formación poética de los estudiantes en la enseñanza secundaria. Para dicha relación, se han considerado las orientaciones y propuestas de tareas que la didáctica de la literatura reconoce como relevantes para la educación literaria en el contexto escolar (Colomer, 1996a, 1996b, 2001, 2005; Bombini, 2008; Mendoza Fillola, 2008; Sánchez Corral, 2008; Fittipaldi, 2013; Munita, 2014; Cerrillo, 2016; Lomas, 2017, Munita y Margallo, 2019). Pero interpretadas aquí desde la particularidad de la educación poética, de acuerdo a las características que se ha venido atribuyendo al fenómeno poético en los apartados de este segundo capítulo; y agregando también, algunos aspectos que han parecido importantes de considerar. Esta relación de principios y actividades didácticas se presenta, así, de acuerdo a los siguientes aspectos:

- *La experiencia de la comunicación poética en el aula*
- *El rol del mediador y las actividades de la poesía en el aula*
- *El canon formativo y la selección de corpus de obras poéticas.*
- *El acceso a la interpretación de los textos poéticos.*
- *Posibles tensiones entre la educación poética y algunas concepciones y prácticas arraigadas en la cotidianidad del trabajo de aula.*

Considerando que se trata de una relación de principios y actividades generales, tendremos que prescindir de cuestiones relevantes, pero específicas, del trabajo con los poemas en el aula, como por ejemplo, las diferencias que introduce el análisis del lenguaje de obras clásicas o contemporáneas en actividades de desarrollo de la competencia interpretativa. Aun así, procuraremos atender a la mayor cantidad de aspectos generales que, indistintamente de la situación y contexto, se relacionan con criterios de actuación didáctica para la educación poética de los alumnos (como las esperables relaciones de corpus y propósitos, que implicaría el ejemplo anterior).

En este sentido, una primera cuestión importante a considerar es el planteamiento de Colomer, Manresa y Silva-Díaz (2005) en relación al desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes de primaria y secundaria, que aplica tanto para el trabajo escolar con obras narrativas y dramáticas, como para las decisiones metodológicas de la formación de lectores de textos poéticos:

Podemos imaginarlo como un paisaje cambiante a través de la ventanilla del vehículo; pero la analogía del aprendizaje como viaje debería implicar aquí dos constantes: la idea de que no “se llega” un día a la literatura, sino que se disfruta y aprende siempre en presente y la idea de que hay unos objetivos comunes a lo largo de todas las etapas educativas (2005: 1).

Tal como no es conveniente pensar en el aprendizaje general de la literatura como una rutina de actividades independientes, sino como una experiencia sistemática y

progresiva de comprensión y disfrute, en el caso específico de la poesía es importante evitar una programación que se proponga (como a veces ocurre) explicar en primer término lo que es un verso octosílabo y una metáfora, para luego invitar a los alumnos a leer y disfrutar de los poemas. Muy relevante resultan, en este sentido, las explicaciones de Jean (1996, citado en Bordons, 1998), quien destaca que el estudio de la poesía debe correr en paralelo con el del lenguaje, con una progresión muy clara desde los juegos fonéticos y semánticos de la educación primaria, a la lectura en voz alta y la creación de secundaria. Como también, las propuestas de Barrientos (1999), quien enfatiza la necesidad de explotar la dimensión comunicativa de la lectura y discusión poética, en la línea de desarrollo de la competencia literaria y la concepción comunicativa de la literatura, promovidas por la educación literaria.

En este sentido, si la teoría de la comunicación literaria entiende que las experiencias de la comunicación literaria “son procesos que tienen por objeto temático las relaciones entre los textos literarios y sus contextos” (Schimidt, 1999: 201, citado en Altamirano, 2012: 230), el enfoque comunicativo implica pasar de una *competencia textual* a una *competencia comunicativa literaria*, “entendida como capacidad de los hablantes para definir y reconocer la idoneidad de un texto respecto de las circunstancias en que puede ser usado” (Calles, 1997: 53), considerando tanto el contexto de producción de dicho texto y sus relaciones de enunciación, intertextualidad e interpretación, como su vinculación con el cuadro comunicativo general (*ver fig. 1*).

En esta línea, el acceso efectivo a las obras requiere considerar, por ejemplo, los parámetros de vinculación de los textos con el cuadro comunicativo general, que en gran medida define sus condiciones de producción y recepción. Ello, tomando en cuenta que en dichos parámetros se ponen en juego cuestiones de tanta relevancia como el género discursivo y la actitud lectora que los textos generan/prevén (lector modelo), la posición institucional de los mismos y su fuerza ilocutiva y los modos particulares en que éstos organizan su estructura y estrategias discursivas, entre otros (1997).



Figura 01: Vinculación del texto con su cuadro comunicativo  
Fuente: Elaboración propia, a partir de Calles, 1997: 53.



Lo anterior nos recuerda que, en la lectura de textos literarios, la decodificación y comprensión de las unidades lingüísticas se basa en una asignación de valores especiales, basada en, al menos, los siguientes convencionalismos: “1) el condicionante socio-cultural que permite el reconocimiento de la marca + *literario*; 2) la propia experiencia del mundo, 3) el aprendizaje de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad y 4) la particular competencia literaria” (Mendoza y Pascual, 1988: 31).

Desde esta perspectiva, la discusión sobre el rol de la literatura en la formación escolar ya no se centra en si la recepción y producción de textos literarios pueden ocupar o no un lugar en el marco de competencias que los enfoques comunicativos promueven, sino en el modo de operacionalizar didácticamente, en el conjunto de propósitos y funciones de dicho marco, la riqueza de esos enormes dispositivos de producir interpretaciones que son los textos literarios (Eco, 2013).

Para observar lo anterior en el caso específico de la educación poética, profundicemos a continuación en los principios didácticos para el trabajo con la poesía en el aula.

#### 1.4.1.- La experiencia de la comunicación poética en el aula

En el caso de la poesía, el llamado a “Favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación literaria” (Lomas, 2017:156) implica cosas distintas a las del trabajo con los textos narrativos y dramáticos. No sólo por la clara evidencia de que los poemas tienen una estructura textual particular, sino porque las especiales implicancias pragmáticas de su situación de enunciación requieren atender también a cosas diferentes. Entre estas cosas, nos parece relevante considerar principalmente las siguientes:

- La comunicación poética es, sobre todo, una experiencia estética y de implicación emotiva, en la que el acto comunicativo se realiza no sólo cuando el lector entra en el pacto de ficcionalidad de las obras, sino cuando “intenta descubrir la sensibilidad y el sentimiento del poeta y cuando llega a tomar conciencia del efecto sensibilizador y emotivo que él mismo recibe en el acto de la comunicación poética” (Barrientos, 1999: 3). Esto impone, como es de suponer, unas condiciones particulares para la mediación y el trabajo en el aula, tales como la creación de ambientes especiales de lectura y comentarios de los textos y una gestión de los diálogos atenta no sólo a las cuestiones conceptuales y procedimentales implicadas en las tareas, sino también a las afectivas, valóricas y actitudinales. Algo que, como reconoce Argüelles (2016), no siempre resulta tan sencillo o prioritario de gestionar, ya que, efectivamente, “En las aulas se prefiere leer y explicar un cuento que leer y sentir un poema” (2016: 19). Pero es, precisamente, esta lógica y dificultades para el trabajo con la poesía en el aula la que se intenta superar.
- La subjetividad e implicación emocional de la comunicación poética no es, sin embargo, un viaje hacia interpretaciones arbitrarias o azarosas de los textos, sino a un sustrato de emotividad y de significados y sentidos comunes, que incluso en las formas más experimentales de la creación verbal (como las de la deconstrucción del propio lenguaje), resultan vitales de considerar para el éxito

del acto comunicativo. No es posible decir cualquier cosa sobre los textos poéticos. O no, al menos, si uno quiere progresar en su interpretación y disfrute. Y ante ello, se evidencia en primer término la necesidad de unos protocolos claros de lectura (Munita, 2017), que permitan a los estudiantes apreciar lo que los textos pueden dar de sí, a partir de la atención a los intertextos lingüísticos, estéticos, sociales, culturales e históricos que estos ofrecen. Pero también, a partir de estrategias precisas de activación de los intertextos lectores, que propicien la vinculación de las experiencias personales y repertorios de los alumnos con los sistemas sociales y culturales, retóricos y estratégicos y los sistemas de ritualización y simbolización de los imaginarios poéticos (Mendoza Fillola, 2008). Algo para lo que, como veremos en el punto siguiente, la función del docente como mediador de lectura literaria es clave; aunque no la única variable explicativa de la formación escolar de lectores literarios (Munita, 2014).

- Estas estrategias de modelamiento y contraste de intertextos discursivos e intertextos lectores deberían poder, además, ayudar a los estudiantes con una complejidad particular de la comunicación poética: el contexto enunciativo de los poemas es, sobre todo, el propio texto. Por lo que las referencias intertextuales de tópicos, estilos y estructuras requieren ser valoradas considerando la forma en que el poema las modula para sus fines expresivos, representativos y comunicativos. Se trata, en este sentido, de un aspecto clave de la mediación docente, ya que esta no es la forma en que tradicionalmente operan los demás textos y actividades de interpretación de significados en el aula.
- Lo anterior requiere de situaciones didácticas que permitan entrar en una relación distinta con el lenguaje, pero también con estilos de razonamiento diferentes a los que los profesores acostumbran a incentivar en los alumnos para el trabajo con los demás contenidos y asignaturas del currículum (en las que comprender de manera “racional” acostumbra ser la clave). Las actividades con la poesía son, en este sentido, instancias de activación de saberes, capacidades y experiencias puestas al servicio de la identificación emotiva de los lectores con los poemas y de su progreso lector. Identificación que no sólo debe ir a buscarse, en todo caso, en la respuesta emocional y directa que algunos textos favorecen, sino en el amplio conjunto de registros, repertorios y estéticas, en el cual no pocas veces la identificación emotiva es producto del juego intelectual con los textos.
- El trabajo con los textos poéticos exige entrar en espacios de intimidad que, en general, no se presentan como modos habituales de relación en los demás contenidos y asignaturas, tal como lo demuestra la escasa atención a los objetivos actitudinales y al desarrollo afectivo y emocional de los estudiantes en las escuelas chilenas (Moreno, Trigueros y Rivera, 2013; Mujica y Jiménez, 2019; Marchant, Milicic, & Soto, 2020). Y estos espacios de intimidad no son sólo un factor relevante para la discusión y comentario de las respuestas lectoras, sino también para la propia situación de lectura y el trabajo individual con los poemas. Ante ello, las estrategias de motivación se proyectan no sólo como recursos de gestión del clima de aula y de incentivo del compromiso de los estudiantes con las actividades, sino como el primer espacio de encuentro personal entre el

profesor y los estudiantes, en unas tareas y diálogos que requieren de un contacto estrecho entre ellos. No sólo estamos pensando, es claro, en estrategias de *ludificación* de las clases (aunque en ocasiones, estas también resulten necesarias y efectivas), sino principalmente en actividades de problematización o significatividad de los saberes, que muestren su relevancia artística, social, cultural o histórica. En el caso de la lectura de textos poéticos, por ejemplo, estas actividades de motivación suelen referirse a aspectos biográficos de los autores, o a los contextos de producción de las obras. En este sentido, es probable que las barreras de la intimidación sean más flexibles si, en lugar de leer directamente un poema de Miguel Hernández y desarrollar las preguntas del texto escolar, se discute previamente sobre la libertad como un derecho humano y se comparten testimonios documentales sobre los últimos días del poeta en la cárcel de Alicante.

- o Finalmente, aunque no menos relevante, estimamos que la proyección del trabajo con la poesía como una experiencia comunicativa requiere, también, trascender a la focalización de las actividades en la lectura y producción de textos escritos, para proyectarlas como una manifestación total de la imaginación creadora y de las posibilidades expresivas del(os) lenguaje(s). Si bien es cierto, uno de los focos relevantes de la educación poética es el dominio de las convenciones de los textos poéticos verbales - aunque no un objetivo en sí mismo, sino como un modo de profundizar en la lectura, como nos recuerda Margallo (2012) -, explorar las formas en que los diversos modos semióticos organizan también experiencias estéticas y metafóricas a través de los diversos medios disponibles para la representación, puede ser una interesante vía para que los estudiantes valoren, por una parte, la amplitud del fenómeno *poiético* y, junto a ello, accedan de maneras más ricas a las propias convenciones del poema, al observar el sustrato de poeticidad con la que convivimos a diario y lo contrasten con su manifestación textual-discursiva más conocida (aunque menos frecuentada).

#### 1.4.2.- El rol mediador docente y las actividades con la poesía en el aula

El concepto de *mediación*, de base socio constructivista, presenta, como sabemos, un fructífero desarrollo en la didáctica de la literatura y, particularmente, en el ámbito de la mediación de lecturas literarias (Munita, 2014). En el conjunto de funciones relevantes que cumplen los docentes como mediadores escolares de lectura literaria, destaca, así, la de “darle ‘voz’ a los lectores, amplificar esa voz en espacios de socialización de las lecturas, y hacerla avanzar en itinerarios progresivos de aprendizaje de la lectura literaria” (Munita, 2014: 157). Y, de manera más específica, el importante rol como un gran “seleccionador” (Poyet, 2006, citado en Munita, 2014) que cumple el mediador escolar de lectura literaria. Rol que implica, por una parte, el conocimiento de un amplio repertorio de obras literarias y, en un símil del conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1986 y 1987), pero en el ámbito de los itinerarios personales de lectura y la comprensión crítica de las obras, la capacidad de proyectar los aprendizajes literarios que dichas obras ofrecen a los lectores (Amat, 2010, citados en 2014), así como

los tipos de actividades que un determinado libro posibilita, con miras a la formación de lectores literarios (Poslaniec, 2003, citado en 2014).

En este sentido, el trabajo de mediación de lecturas de textos poéticos y la definición de actividades para la educación poética de los estudiantes se vincula, también, con unos principios y tareas específicas. En particular, podemos reconocer los siguientes:

- A diferencia de la narrativa y el drama, cuyas historias, situaciones, tópicos y personajes resultan más asequibles desde el estricto análisis formal y crítico, el “conocimiento” de las obras poéticas requiere, acaso en mayor medida, *vivencias de lectura poética*, que resultan menos asimilables con un estudio distanciado de las obras. Podemos estudiar los tipos de recursos narrativos y los conflictos de una novela de José Donoso y proyectar posibles usos didácticos de dichos elementos, pero es más complejo (y lesivo) estudiar las figuras literarias en la obra poética de Vallejo y pretender sacar beneficios didácticos de ello, sin ser *lectores* de Vallejo. Reconozcamos que elaborar mapas conceptuales con los recursos narrativos y los tipos de conflictos de una novela de Donoso leyéndola sólo para eso es, también, muy reductivo. Pero en el caso de la obra narrativa, el conjunto no sufre un daño tan importante como en el de los intentos de consolidación de saberes poéticos a base de desarmar piezas de relojería para experimentar la noción de la temporalidad. Y ¿a qué viene todo esto? A la sospecha de que la formación de mediadores de lectura poética no es algo que se resuelva desde un estricto aprendizaje distanciado de las obras, sino que requiere de itinerarios de vida lectora y experiencias personales con la poesía que, en definitiva, parecen ser las mayores garantías de un conocimiento pedagógico del contenido del género, que permita a los mediadores seleccionar de manera adecuada los corpus de lecturas y proyectar posibilidades de aprendizajes y actividades a partir de dichas obras. Algo que se reporta como una tarea más bien pendiente en la formación del profesorado (Bordons, 1998), habida cuenta de los escasos créditos destinados en dicha formación a la didáctica de la literatura y de la insuficiente cultura poética que se constataría en algunos profesores y profesoras de Lengua y Literatura.
- Expuestas las sospechas anteriores, digamos que el rol de los mediadores de lectura poética resulta singular, además, por lo siguiente: como anticipábamos un poco antes, el trabajo con la poesía en el aula requiere entrar en una relación distinta con el lenguaje. Pero dicha relación no tiene que ver sólo con la comprensión del uso particular del lenguaje en los textos poéticos y, especialmente, con la suspensión de la función estrictamente referencial del lenguaje<sup>15</sup>, sino también con la capacidad de los estudiantes de

---

<sup>15</sup> Función que, como reconoce Schweizer (2008), ni siquiera en el caso de la poesía desaparece por completo, proyectándose como un relevante foco de tensión para las posibilidades expresivas de la poesía: “A diferencia de la música, las palabras son inevitablemente referenciales y toman sus significados, rebeldes o no, de las convenciones cotidianas del lenguaje, y eso puede explicar las tensiones dentro de las cuales la poesía se define” (2008: 523).

hablar sobre dichas lecturas, desde los comentarios e interpretaciones de los textos poéticos. Si bien es cierto, los *comentarios* se comprenden como unas aproximaciones más libres a las impresiones generales sobre los textos (diríamos, desde una postura estética de lectura), mientras que las *interpretaciones* implican análisis, valoraciones y razonamientos críticos sobre los poemas (digamos, desde una postura eferente de lectura), ambas modalidades requieren de una capacidad particular de uso del lenguaje; por lo que *aprender lo que hacemos cuando hablamos sobre los poemas* es también una parte importante de la educación poética. Una parte que requiere, por ejemplo, desarrollar un dominio metalingüístico que le permita a los jóvenes *expresar lo que interpretan que el poema expresa*, sin que esa “traducción” afecte al sentido de lo que buscan representar. Y en un arte verbal como la poesía, en el que el contexto de enunciación es, prioritariamente, el propio texto, y en el que además dicho texto está siendo usado de manera altamente connotativa, la falta de destrezas metalingüísticas puede llevar a razonamientos y comentarios reductivos, que encierren a los estudiantes en experiencias simplificadas de los textos. Es en este sentido que, en el caso particular de la poesía, la intervención de los mediadores con “Ayudas orientadas al progresivo dominio de las pautas estandarizadas que definen el particular ‘formato’ que conforma el debate interpretativo, de modo que (...), los niños tomen progresivamente el rol de gestores y dinamizadores de su propia discusión” (Block & Pressley et al., 2007; Amat, 2010; Reyes, 2012; Colomer, 2012b, citados en Munita, 2014: 160), cobra especial relevancia para las actividades de trabajo en el aula, en las que las lecturas individuales y comentarios e interpretaciones grupales son las modalidades frecuentes de organización de las clases.

- o Estrechamente ligado con lo anterior, los mediadores de lectura poética cumplen también un determinante rol en la conducción de los razonamientos interpretativos sobre los textos. Y lo hacen, primero, en un sentido general, al “compartir su propia e íntima actividad de lector con sus estudiantes, para que ellos vean los comportamientos del lector encarnados en el docente” (Munita, 2014: 161), con una importante función de modelamiento sobre la lectura personal de poesía. Pero en un sentido más específico, lo hacen también brindando especiales ayudas de guía y orientación de los comentarios e interpretaciones, en las que destacan la vinculación de las diversas poéticas de las obras con la interioridad, saberes y preferencias de los alumnos, la conducción del viaje de ida y vuelta entre los intertextos discursivos e intertextos lectores, la formulación de desafíos que dirijan la mirada hacia los recursos expresivos de las obras, favoreciendo el dominio del metalenguaje necesario para hablar de dichos recursos textuales y de sus efectos (metalenguaje al que hacíamos referencia en el punto anterior) y, en un sentido general, la gestión del conjunto de diálogos y comentarios poéticos, reformulando y realizando síntesis y sistematizaciones, necesarias para el provecho pedagógico de estos diálogos (Siro, 2005; Munita y Manresa, 2012; citados en Munita, 2014). Esta función de conducción de los diálogos resulta particularmente importante en el caso de las lecturas de textos poéticos, en el que la relación de los aspectos formales y de contenido resulta

más determinante que en otros géneros, por la conocida función poética y expresiva de los primeros.

- Junto a la implicación personal y modeladora de la mediación docente y el papel en la selección de corpus y conducción de los diálogos, los mediadores de lectura poética tienen un determinante rol en la definición y organización de actividades para el trabajo con la poesía en el aula de enseñanza secundaria. En el caso general de la mediación literaria, esta definición de actividades resulta vital, como sabemos, para la secuencialidad y gradualización de objetivos y contenidos, considerando los propósitos generales y específicos de la educación literaria y el progreso en las líneas de avance para el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes (Munita, 2014). Pero en el caso específico de la poesía, este conjunto de decisiones requiere de especiales criterios para la distinción entre lo que hay que saber y lo que hay que ser capaz de hacer, desde la transversalidad de lo actitudinal. Ello, considerando que el progreso con los poemas es algo que especialmente sucede mientras se lee, comenta e interpreta. Pero sin las implicaciones personales a las que hacíamos referencia anteriormente, dichas lecturas y diálogos pierden mucho de su sentido. Como también lo pierden si la programación didáctica equivoca las naturales correspondencias entre los tipos de saberes, propósitos y formas de evaluación (Zabala, 2000), recurriendo, por ejemplo, a métodos de enseñanza expositivos para saberes procedimentales o ya, en otro extremo, en un “activísimo a todo evento”, que no se detenga a explicar ni pensar en nada. La poesía tiene, como sabemos, también importantes conceptos (y contextos). Y los mediadores de lectura poética deben tener mucha claridad sobre qué conceptos se asocian con qué procedimientos. Y cómo dichas relaciones favorecen o no el desarrollo de las capacidades de interpretación y disfrute de las obras poéticas, en base al hecho indiscutible de que hay cosas que podemos saber pero que nunca derivarán por ello en una capacidad. Como el difundido caso de la comprensión de los elementos del género lírico, cuya identificación en un poema de Oliverio Girondo no nos garantiza la lectura de Girondo. Por lo que los mediadores requieren apoyar su práctica pedagógica en un amplio dominio de diversos modelos de estilos de enseñanza y de estrategias, que les permitan actuar creativamente, para alterar, por ejemplo, la habitual direccionalidad de las actividades de aula, desde lo conceptual a lo procedimental. O desde las explicaciones del profesor a las actividades individuales o grupales de ejercitación. El desarrollo de la competencia interpretativa y el fomento lector son, como veíamos en el primer capítulo, objetivos generales distintos pero complementarios de la educación literaria. En el caso de la educación poética, dicha complementariedad se debería tener especialmente en cuenta, debido al particular tipo de implicación personal que la lectura de textos poéticos requiere y la incidencia directa que dicha implicación tiene para la recepción y respuestas lectoras.

Respaldando esta importante distinción entre los conocimientos, habilidades y actitudes, así como la relevancia de las prácticas comunicativas y de los diálogos y reflexiones que sobre éstas realizan los profesores y estudiantes,

Barrientos (1999) clasifica las actividades a considerar en el trabajo con la poesía en el aula en: a) *Actividades de comunicación poética*, b) *Actividades de reflexión sobre las prácticas de comunicación poética* y c) *Actividades de adquisición de los conocimientos que sustentan las actividades anteriores*. Y en ello se reconoce el importante rol de unos profesores que deben: a) compartir con los estudiantes saberes propios de la comunicación poética, mediando para que estos saberes les resulten asimilables con algunos de sus conocimientos y experiencias, b) ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre estas prácticas comunicativas, con los tipos de razonamientos particulares a los que hacíamos referencia anteriormente y c) favorecer el desarrollo de los conocimientos que posibilitan las prácticas anteriores, con las necesarias distinciones entre lo “nocional” y lo “estratégico” de estos saberes y modos de reflexión.

En su conjunto, la mediación docente para la educación poética responde a las funciones generales de los mediadores literarios, gestionando la organización de los espacios, actividades e intervenciones, para favorecer la discusión interpretativa, la reflexión metacognitiva y el afianzamiento de saberes, desde un amplio repertorio de textos y la inmersión de los alumnos en los circuitos reales de circulación de la literatura (Munita, 2014). Pero a ello debemos agregar la decisiva influencia de las experiencias de vida lectora que tengan los mediadores con el género, más allá de su “conocimiento formal y crítico”, y que, entre otras cosas, incide en las especiales condiciones para la selección de corpus; la capacidad que demuestren para apoyar el desarrollo de los metalenguajes en las discusiones sobre la poesía, en un tipo de texto-discurso en el que, en gran medida, el lenguaje es el contenido y el contexto; y su capacidad para proponer actividades coherentes con los tipos de saberes, habilidades y actitudes puestos en juego en el trabajo con la poesía en el aula.

### 1.4.3.- El canon formativo y la selección del corpus de obras poéticas

En el frecuente reconocimiento de la “militancia antilectora” de los jóvenes (Margallo, 2012: 71), quienes en general se resisten a considerar a la lectura literaria entre sus prácticas de ocio, la poesía es, como sabemos, la primera línea de combate. Una línea en la que se intercambia el fuego más nutrido y que los adultos acostumbramos a asociar con los mandos de los video juegos y las pantallas de los móviles. Y, sin embargo, no todos los estudiantes de enseñanza secundaria son resistentes a las experiencias poéticas, tal como la devoción por algunos géneros populares como el rap lo demuestra, aunque sí que en general la mayoría se manifiesta resistente, como hemos comentado, *al tipo* de poesía que *se debe* leer y aprender en la escuela, y *al modo* en que se debe aprender y leer.

Esta resistencia puede reconocerse, entonces, como una problemática vinculada con el canon formativo, la selección de corpus y las actividades que la clase de Lengua y Literatura propone para el progreso poético de los alumnos, antes que como un rechazo *per se* de la poesía. Aunque al decir *canon formativo*, *selección de corpus* y *actividades*, debemos agregar, para ser justos, *obligatorios*, considerando el pacto de obligatoriedad que caracteriza a la escuela moderna. Y tomar en cuenta también que dicha

obligatoriedad, propone *unos objetivos y somete a prueba* a los estudiantes, para observar *su progreso en los conocimientos, habilidades y actitudes* del currículum formativo, apelando con ello a *unos esfuerzos y necesidades de implicación distintas* a las que el libre disfrute de las canciones de rap supone. Como ejemplo de ello, bastará pensar en los esfuerzos que a veces realiza la escuela para ocultar esa obligatoriedad (así como sus propósitos, evaluaciones y demandas de esfuerzo e implicación personal) con actividades de animación concebidas para encantar y desaparecer, que dejan tras de sí un reguero de murmullos admirativos y placenteros, aunque no necesariamente experiencias de aprendizaje.

Es en este marco de tensiones entre la obligatoriedad, los propósitos formativos y las evaluaciones que caracterizan a la enseñanza y el aprendizaje escolar en el que se presentan las distinciones entre los cánones literario, literario-filológico, escolar, de aula y formativo, como conjuntos diferenciados, aunque también sobrepuestos (Sánchez Corral, 2008), de unas selecciones, estatus, y modos de circulación de las obras literarias, en las que las funciones de la literatura dialogan, no siempre pacíficamente, con los ámbitos de uso crítico, social y escolar de las obras. Algo que, desde el canon formativo, se sintetiza en gran medida en dos importantes preguntas: “¿Qué tipos de textos pueden permitir a un lector (infantil o juvenil) de los niveles escolares que interactúe como un lector competente? ¿Qué textos le resultan más próximos para alcanzar los objetivos de formación lectora y literaria?” (Sánchez Corral, 2008: 351).

De lo que se trata, entonces, al hablar de canon formativo y selección de corpus para el trabajo en el aula es de dos cosas fundamentales: vencer resistencias y poner los cimientos para el desarrollo del hábito lector y ofrecer a los estudiantes recursos que les permitan desarrollar sus habilidades interpretativas de textos literarios, como propósitos que se retroalimentan (Margallo, 2012). Ello, en el conjunto de un hábito lector que se concibe, como hemos dicho, sobre todo como un proyecto personal sostenido en el tiempo, en el que la frecuencia, diversidad y calidad de las lecturas realizadas son los principales ejes articuladores (Manresa, 2013 y Manresa y Reyes, 2014).

En relación a este canon formativo y a la selección de corpus de obras poéticas para el trabajo en el aula de enseñanza secundaria, es posible reconocer, entonces, al menos los siguientes principios didácticos:

- Si lo que se busca es familiarizar a los estudiantes con la amplia diversidad de obras de la literatura, en un “muestrario” general de ejemplos, o para observar aspectos específicos del funcionamiento de los textos, los poemas corren con ventaja. Por su extensión, se adaptan mejor que las obras dramáticas y narrativas a las limitaciones de espacio y de uso del tiempo de aula, tal como lo demuestran las versiones mayormente íntegras de poemas que se incluyen en el texto escolar. Pero esta ventaja es un arma de doble filo, ya que se corre el riesgo de convertir el “formato de bolsillo” de los textos en el único criterio de selección, organizando los propósitos y actividades en torno a esa portabilidad y presencia en el texto escolar. En este sentido, aun cuando la selección de corpus de los textos escolares suele ser muy representativa, considerando diversas estéticas, corrientes y temáticas, es conveniente que dicha selección esté puesta, prioritariamente, en dependencia de los propósitos y actividades que cada profesor define, de acuerdo a las necesidades y procesos observados en su particular grupo de estudiantes,



antes que en la selección que el texto escolar ya propone (y que, muchas veces, no obstante, puede ser la requerida o conveniente).

- En este sentido, el criterio general más importante para la selección de corpus y la intencionalidad de un canon formativo en la educación poética es, al igual que en el resto de los géneros, la distinción entre textos para el fomento lector y textos para el progreso en la interpretación literaria (Margallo, 2012). Y en esta consideración general, los poemas parecen cumplir a cabalidad el criterio de “resistentes” y “desafiantes” que se reconoce como prioridad para el desarrollo de la competencia interpretativa (Tauveron 2002 y 1999; Margallo, 2012; Munita, 2017). Y tanto, que no es extraña la explotación del género por sus “desafíos interpretativos”, usándose como recurso para el desarrollo de la competencia lectora. En el caso del fomento lector, en cambio, los poemas parecen no ser ya tanto un recurso, sino más bien una dificultad. Y si el criterio prioritario para el fomento lector es la diversidad, considerando perfiles lectores e intereses de los estudiantes, para despertar su apego por las obras (Munita, 2017), en el caso de la poesía la principal barrera a derribar es la que Margallo (2012) reconoce como propia de la lectura literaria en general: la del rechazo y los prejuicios, que se deben enfrentar con una selección basada en la “variedad, calidad, densidad significativa y capacidad para provocar encuentros estimulantes con la lectura” (2012: 74). Algo que en la lectura de poemas implica enfrentar los “prejuicios locales” que comentamos sobre el género: un arte arcaico, inútil, difícil de comprender, propio de mujeres y sólo reservado para el círculo de intelectuales que lo entiende y que se reúne en lugares secretos a hablar de las cosas elevadas que los poemas les revelan.
- Al pensar en la selección de corpus poético para el progreso de la competencia interpretativa, se parte, entonces, de la base de su carácter de textos resistentes. Pero esa garantía no debe abordarse sólo por la dificultad interpretativa *del contenido*, que algunos poemas pudieran presentar de manera más explícita (con perdón de la paradoja). La propuesta es, antes bien, aprovechar el carácter resistente de los textos poéticos para que los estudiantes experimenten todos los recursos de significación de los poemas, familiarizándose con las convenciones del género y discutiendo los sentidos que dichas convenciones activan. Desde este criterio, algunos poemas de Nicolás Guillén o Mario Benedetti resultarán más indicados para el trabajo con lectores que se inician en la lectura de poesía y necesiten analizar la relación del ritmo interno, el tono y las temáticas de los textos, antes que un poema como *La piedra alada*, de José Watanabe, en el que dicha relación está más atenuada por la preponderancia de las imágenes. Se trata, en definitiva, de una selección de corpus que considere el desafío interpretativo desde un sentido amplio, para que el progreso lector de los alumnos se vincule no sólo con su apreciación del contenido temático de los poemas, sino con todos los recursos de significación y los intertextos retóricos, formales, sociales, culturales e históricos.
- Para el caso del fomento lector, en tanto, la selección de corpus obedece, como hemos comentado, a la necesidad de desmitificar las visiones de los estudiantes sobre la poesía y, junto a ello, ofrecer posibilidades de vinculación personal con los poemas. Si bien cierto, los criterios de selección de corpus para el fomento

lector invitan a sumar a las actividades las obras que los propios estudiantes propongan (Munita, 2017), la baja presencia de la poesía en el conjunto de las prácticas sociales hace suponer que dichos repertorios pudieran ser más bien escasos. Ello implica, sin embargo, la posibilidad de ampliar las posibilidades de valoración del fenómeno poético, incluyendo expresiones de la poesía popular, o subgéneros como el de la canción, aunque no para restringir el corpus sólo a dichas expresiones, sino para explorar las temáticas y estéticas frecuentadas por los estudiantes y aportar en esa línea con obras del canon formativo con las que éstas tengan vinculaciones. Ello implica evitar, en un principio, autores y corrientes cuyas estéticas refuercen dichos prejuicios, como, por ejemplo, la poesía modernista de Amado Nervo, que tal vez no sería la más indicada para estudiantes de 1º Año Medio (el equivalente a 3º de la ESO) que estén comenzando a familiarizarse con la lectura de poemas. Y en esto hacemos nuestras también las recomendaciones de Margallo, quien las formula en el contexto del inicio en el hábito lector a alumnos resistentes a la lectura literaria. En este punto, “nos interesa más seleccionar los textos a partir de los efectos que provocan en el lector” (Margallo, 2012: 75). Y para ello es posible, como propone la autora, recurrir a la emoción, sorpresa, reflexión y conocimiento con que los lectores responden a las obras. Aunque en el caso de la iniciación a la poesía, las dos primeras cosas se proyectan más relevantes que las dos últimas, dadas las barreras que el poema presenta a los lectores menos avezados para realizar reflexiones y extraer conocimientos de dichos textos (en gran medida, porque, además, la expresión de dichos conocimientos no es una prioridad en los poemas).

#### 1.4.4.- El acceso de los alumnos a la interpretación de los textos poéticos

Como sabemos, el análisis y la interpretación de los textos poéticos es una actividad que reviste de especiales dificultades para los estudiantes. Y son dichas dificultades las que, en alguna medida, pudieran estar expresando las de los profesores para gestionar las rutinas de aula tendientes al análisis y la interpretación. Con miras a ello, comentamos aquí algunos de los aspectos importantes implicados en la interpretación de los poemas, para completar, así, la mirada de conjunto sobre el trabajo con la poesía en el aula y sus factores determinantes:

- o Una primera posible razón para las dificultades de los estudiantes con los análisis e interpretaciones de los poemas puede hallarse en el hecho de no tengan claridad sobre *lo* que hay que analizar e interpretar (“¿qué interpretamos cuando interpretamos poesía?”, pudieran estar preguntándose). Una cuestión relevante es, entonces, la necesidad de que la enseñanza –aprendizaje de la poesía en el aula ofrezca un buen equilibrio entre *lo* que hay que saber y las estrategias que se requieren para operar interpretativamente con dichos conocimientos. Y en esto, un asunto de primera relevancia es poder explicitar a los alumnos el tipo de posibilidades de significación y sentido de los poemas, a través de actividades específicas de focalización, que les presenten oportunidades para experimentar con los distintos planos de la significación de los textos, contando con evaluaciones y modelamientos claros del profesor. Se actúa, en esto, de manera

similar a la socialización de las posturas de lectura, con que se explicitan los derechos del texto y los derechos del lector (Munita, 2017), considerando las potencialidades de las estructurales textuales y extratextuales de los poemas.

- La concepción dialógica del proceso de lectura requiere tomar en cuenta los tres contextos que se ponen en juego cuando leemos obras literarias: “1) el contexto desde donde lee el lector, 2) el contexto al que se refiere el texto y 3) El contexto desde donde fue escrito o se ubica el autor” (Solano y Ramírez, 2016: 65). Como hemos comentado, en el caso de los poemas el contexto al que se refiere el texto resulta fundamental. Pero no como un contexto al que éste “haga referencia”, sino más bien como el “contexto al que se refiere el poema cuando habla de sí mismo”. La posibilidad de los alumnos de acceder a interpretaciones afinadas y ricas tiene mucho que ver, estimamos, con la consideración de esta tridimensionalidad, en tanto situación comunicativa de lectura poética. Y con la capacidad de los mediadores de integrar las experiencias interpretativas de los alumnos, a nivel de respuestas afectivas, perspectivas ideológicas, etc., tanto sobre el contexto de producción de las obras como el que el texto propone sobre sí mismo.
- De esta manera, las actividades de análisis e interpretaciones de los textos poéticos, con las que se busca potenciar la capacidad de lectura de los alumnos, requieren considerar no sólo las estructuras textuales del poema - riquísimas por sí mismas, en sus dimensiones paratextuales, cotextuales y contextuales – sino también las estructuras contextuales, que implican la situación de la obra en cuanto texto-discurso literario, cultural e histórico, en el que se ponen en juego unas estéticas, sistemas de valores, ideologías, prácticas discursivas; rasgos históricos, prácticas políticas, etc. (Solano y Ramírez, 2016).
- Una propuesta muy interesante, que ilustra esta riqueza de posibilidades, es la de Barrientos (1999), quien ejemplifica el procedimiento de interpretación de poemas para una progresión de los cuatro cursos de la enseñanza secundaria, con una definición de seis elementos a atender (algunos de los cuales son comunes a los cuatro niveles). 1) Situación retórica, 2) Contenido, 3) Intertextualidad, 4) Extratextualidad, 5) Forma y 6) La experiencia poética.

Considerando el modo en que el ejemplo ilustra no sólo los seis elementos, correspondientes al contexto textual y extratextual, sino también la combinación armónica de contenidos y estrategias de aprovechamiento de la actividad de interpretación, citamos aquí algunos de sus enunciados

- *Situación retórica*: Imaginar el tipo de destinatario del poema / Imaginar el lugar y el tiempo de la comunicación.
- *Contenido*: Imaginar la realidad evocada y la realidad tematizada.
- *Intertextualidad*: Asociar el poema a otros poemas leídos anteriormente que evoquen una misma realidad exterior.

- *Extratextualidad*: Identificar rasgos de la poética del autor y de la época en que escribe que han dejado huella en el poema.
  - *Forma*: Estructura y tema: diseños internos de poemas (comparación, enumeración, anáfora).
  - *La experiencia poética*: Relacionar los distintos elementos interpretados y descubrir el sentido de la realidad comunicado por el poema / Percibir el ritmo poético como forma de conocimiento estético.
- o Junto a ello, ante la dificultad de los estudiantes para interpretar las imágenes poéticas y ante la tendencia de algunos lectores noveles de intentar sacar todo *hacia afuera* del poema, para dar con *las referencias* a las que el poema estaría aludiendo, *detrás de la cortina de su lenguaje enrevesado*, una vía interesante de trabajo es la de las isotopías semánticas (Greimas, 1996), que no sólo permiten apoyar la coherencia del texto, a partir de las cadenas isotópicas y reiteraciones que estas modulan, sino que además posibilitan que los alumnos experimenten con la forma en que el poema habla especialmente de sí mismo, desde las connotaciones “autorefectantes” de sus imágenes. Para Greimas la isotopía es: “un haz de categorías semánticas redundantes, que subyacen al discurso al que se considera” (citado en Forradellas y Marchese, 1986: 223). Una redundancia que se gatilla desde los campos léxicos y las connotaciones semánticas. Pero que podría ser muy útil para las dificultades que los estudiantes presentan frente al lenguaje poético. En este sentido, una tendencia natural de los estudiantes al enfrentarse a unos versos como: “Veo las cosas como son / Vamos de fuego en fuego hipnotizándonos / Y a cada paso sientes otro *déjà vu*”, es la de seguir la “anécdota” de una historia en desarrollo. Ante ello, las actividades con cadenas isotópicas permiten organizar similitudes y connotaciones de los campos semánticos implícitos en las imágenes, para experimentar una forma distinta de entrada al análisis de los poemas, que les ayudaría a estabilizar su lectura con los elementos “que se juntan”, de una manera muy propia de ese salón de los espejos que en gran medida puede ser un poema. En el caso de estos versos de Gustavo Cerati, por ejemplo, ya desde el primer verso se desencadenan las connotaciones de los opuestos “Ilusión / Realidad” (reforzadas con el intertexto del mito de la caverna, de Platón) en una canción que precisamente se titula *Déjà vu*. La vida es sueño. Y los sueños, sueños son. Pero para poder activar los intertextos lectores de los alumnos, es importante que superen las barreras de entrada que el lenguaje de la poesía les suele presentar.
- o Finalmente, en las discusiones y comentarios sobre los textos es importante, como decíamos anteriormente, que la mediación docente contribuya al afianzamiento de los metalenguajes interpretativos, que permitan a los estudiantes apoyar sus valoraciones en conceptos y fenómenos propios del hecho poético, trascendiendo el comentario del sentido común. No para discutir con “tecnicismos”, como en ocasiones se juzga este requerimiento, sino para que el profesor disponga de un lenguaje común con los estudiantes en el análisis y modelamientos de las obras y para que los razonamientos de estos últimos evidencien relaciones entre las amplias posibilidades de los textos poéticos.

Cuando en una clase de Literatura una alumna comenta que el acento y la entonación de un poema de Antonio Cisneros le suenan muy propios de la renovación estética del modernismo americano, no está ocupando un lenguaje “técnico”, sino que está haciendo unas distinciones de significado muy ricas, que vinculan rasgos de la estructura textual del poema con unas expresiones estéticas propias de unas ideologías y prácticas discursivas de dos momentos históricos. Y si además agrega que *le ha gustado mucho* el uso de ese intertexto discursivo, porque *en su opinión*, se trata de una broma del poeta, con la que hace una crítica al remanente colonialista de la sociedad global, la sala de clases se ilumina, mientras entran por la puerta las funciones lúdica y estética de la literatura, para arrodillarse y agradecerle a la buena muchacha haberlas convocado en esta hermosa mañana de primavera. Esta vivificadora experiencia la ha tenido el autor que suscribe este estudio. Aunque no en el contexto de la educación secundaria, sino universitaria.

Finalizamos, así, este primer capítulo del marco teórico, en el que hemos delimitado los antecedentes generales de la educación poética, a través de un panorama introductorio sobre la situación de la poesía en el contexto escolar y un posterior análisis de antecedentes, características y principios didácticos de este arte verbal. En este diálogo entre la poesía como objeto del saber y como objeto de enseñanza-aprendizaje, hemos buscado aportar los antecedentes teóricos de base para valorar posteriormente, en nuestra presentación y análisis de resultados, los planteamientos didácticos y posibilidades del trabajo docente, en la confrontación individual y colectiva de los alumnos con los poemas en las clases.

## 2.- La ID en el aula

*O body swayed to music, O brightening glance,  
How can we know the dancer from the dance?*

**W. B. Yeats**

Con miras a continuar desarrollando las coordenadas teóricas de nuestro objeto de estudio, en el este segundo capítulo del marco referencial abordamos la ID en el aula; un interesante campo de investigación social y educativa, cuyo énfasis está puesto aquí, como sabemos, en el rol del discurso y la comunicación en la comprensión de los procesos de enseñanza- aprendizaje y, particularmente en la construcción de los saberes escolares. Nos interesa, en este sentido, delimitar con precisión este concepto y sus implicancias para la investigación educativa en el aula, así como el modo en que éste expresa una base de modelos didácticos en la actuación docente. Y nos interesa, especialmente, llevar esta fundamentación teórica al espacio del aula, considerando la participación que profesores y estudiantes construyen en el ambiente de enseñanza-aprendizaje de las salas de clases. Y cómo la investigación en ID reconoce unas tácticas y estrategias particulares en dicha participación, como formas de negociación de roles y construcción de conocimientos. Ello, considerando que, en nuestro deseo de valorar lo que *verdaderamente* termina siendo la enseñanza-aprendizaje de la poesía en el aula, las actividades y tareas sólo pueden ser ponderadas considerando lo que hacen y dicen la profesora y los estudiantes mientras trabajan en ellas. O, mejor aún: desde nuestra perspectiva investigativa, dichas actividades y tareas *sólo existen* en tanto formas de ID. Y hacia la fundamentación de esta perspectiva encaminamos nuestros pasos en este capítulo 2 del marco teórico.

De esta manera, el estudio de la ID se proyecta como una relevante modalidad de acceso a la realidad dinámica y compleja del aula. Pero no sólo porque permite analizar el modo en que profesores y estudiantes dialogan construyendo conocimientos en el aula, sino porque además dichos diálogos evidencian el modo en que los protagonistas de la enseñanza-aprendizaje proyectan sus roles de participación, con decisiones metodológicas y estratégicas, así como estilos de enseñar y de aprender. Como sabemos, en el rendimiento de los estudiantes no solo influye su capacidad para acceder a los conocimientos, sino que también el clima en que se lleva a cabo el aprendizaje y los modos de relaciones que allí se construyen. Y en ello, la ID tiene, también, la última palabra. Aunque en esto no siempre sea tan sencillo distinguir, como anticipa el epígrafe de Yeats, el bailarín de la danza. Y las consecuencias de bailar la música secreta de la acción educativa en el aula.

### 2.1.- La ID: un campo de estudio de las prácticas de aula

Aunque la (re)interpretación de la realidad personal y social de los sujetos propuesta por el interaccionismo simbólico está próxima a cumplir cien años, desde sus

orígenes en la primera mitad del siglo XX en la Escuela de Chicago<sup>16</sup>, su incorporación al campo de la investigación educativa de la mano de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) tiene apenas un poco más de cuatro décadas. Se tratan, sin embargo, de unas décadas de mucho provecho, en las que ideas como la de que “la realidad social se construye, se negocia, se mantiene o se cambia; no se descubre, sino que se interpreta. Y son los participantes, a través de sus interacciones, quienes construyen y mantienen la realidad social” (Attewell, 1974, citado en Tusón, 2002: 135), han abierto interesantes vías de exploración para la investigación educativa en las comunidades escolares.

En este amplio campo de estudios, una de las líneas que ha generado mayor interés investigativo es la del análisis de la interacción de profesores y alumnos en el espacio comunicativo del aula. Una línea de base etnometodológica (Garfinkel, 2006) que tiene, por una parte, el antecedente de la tradición americana de estudios psicosociológicos, “con orígenes en los trabajos de los años treinta y mediados de los cincuenta a través de categorías de codificación del mensaje que comunica el docente a los alumnos” (Delamont, 1984, citado en Villalta y Martinic, 2009: 64). Y, por otra, las investigaciones de Sacks, Schegloff & Jefferson, de mediados de los 70 y su “estudio de los turnos de palabras como base organizativa de la conversación espontánea” (Tusón, 2002: 137).

Llevada al ámbito de la investigación educativa, esta línea de estudio de la interacción comunicativa presenta, así, dos influencias muy claras: por una parte, la de la psicolingüística de base vigotskiana, en la que la interacción se concibe como una variable fundamental para la construcción del conocimiento, y, por otra, la influencia del enfoque etnográfico de investigación, que le provee de una base metodológica y de un equipo de técnicas basadas en la observación de los patrones de actuación comunicativa de los grupos humanos (Nussbaum y Tusón, 1996).

Desde esta base teórica, la exploración de la realidad escolar como un ambiente comunicativo y, particularmente, de la realidad del aula como un espacio social, en el que los participantes negocian significados y sentidos para la construcción de los saberes escolares (Edwards y Mercer, 1988; Newman, Griffin, & Cole, 1989; Coll, y Solé, 1995;

---

<sup>16</sup> Aunque el interaccionismo simbólico es, como se sabe, una propuesta de base sociológica y psicosocial que desarrolla muchas vertientes (en base a los aportes de autores como George Mead, Herbert Blumer, Alfred Schütz, Erving Goffman o Harold Garfinkel), compartimos aquí la síntesis que George Ritzer realiza de sus principios fundamentales: “1. A diferencia de los animales inferiores, los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento. 2. La capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social. 3. En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana. 4. Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interactuar de una manera distintivamente humana. 5. Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación. 6. Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones debido, en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno. 7. Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades” (Ritzer, 1997: 261-262).

Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992), se ha proyectado como una relevante contribución al mejoramiento del desempeño escolar y la comprensión de la actuación docente, al considerar el aporte de la intersubjetividad en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Desde hace ya varias décadas, la ID y el estudio del discurso en el aula han recibido una amplia atención de parte de la investigación científica (Titone y Zabalza, 1986; Edwards y Mercer, 1988; Cazden, 1991; Cros, 2002; Nussbaum y Tusón, 1996; Lemke, 1997; Duff, 2002; Wells y Mejía, 2005; Mercer y Littleton, 2007; Coll y Sánchez, 2008; Sánchez, García, Rosales, De Sixte y Castellanos, 2008; Villalta y Martinic, 2009; Ruíz, Peme, de Longhi, & Ferreyra, 2012; Ingram y Elliott, 2014; Haneda, Sherman, Bose, & Teemant, 2019; Hernández y Álvarez, 2018). Y dicho interés por la ID en la investigación educativa ha “desplazado el foco desde aspectos relacionados con la gestión y el liderazgo, hacia los elementos propios de la dinámica interior del aula, el tipo de interacciones y prácticas que los docentes promueven” (Hopkins y Reynolds, 2001; Hallinger y Heck, 2011; Anderson, 2012; Rincón- Gallardo, 2016, citados en Barriga, González, Ovando y Sánchez, 2022: 66). Al punto que, como sostiene Mansell (2008, citado en Hattie, 2017: 23), “el ‘Grial de la Educación’ podría encontrarse muy probablemente en la mejora de la interacción entre los alumnos y los profesores”.

Sin atrevernos a tanto - aunque reconociendo, es claro, el decisivo aporte de la comunicación y el discurso a la comprensión de la vida en las aulas (Jackson, 1992) -, en el siguiente apartado abordaremos la conceptualización, características y elementos de base de la ID. Algo que, en nuestra recursiva manera de referirnos a nuestros objetos de estudio, podemos perfilar como una respuesta a la pregunta: ¿de qué hablamos cuando hablamos de ID en el aula? (aunque esta será la última vez que cederemos a la tentación de echar mano a esta fórmula. Para no tentar, sobretodo, la paciencia de los lectores).

## 2.2.- Concepto, características y elementos de base de la ID

Como todo fenómeno humano, la educación es acción comunicativa; esto es, “un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo” (Habermas, 1987: 171). Pero no es *cualquier tipo* de acción comunicativa, porque de ella depende, como se sabe, nuestra individualización y socialización como seres humanos, mediante el aprendizaje de los significados y sentidos de la cultura.

Como experiencia comunicativa, la educación comienza desde muy temprano en nuestra vida. En estricto rigor, nos educamos “desde el momento en que se empieza a construir la *mismidad* de las subjetividades, como resultado de la *interacción social* establecida con los demás” (Mèlich y Martínez, 1991: 53). Y, si bien es cierto, no todas las formas de interacción comunicativa tienen propósitos educativos explícitos, resulta claro que no existe educación sin comunicación (De Fontcuberta, 2001), por lo que “La verdad del fenómeno educativo humano - en lo que tiene de dimensión intersubjetiva - se descubre en la comunicación educativa en todas sus formas” (García Carrasco, 1993: 131).

Esto, que en un principio es válido para todos los modos de educación, en la educación formal y no formal adquiere unas cualidades particulares, dada la



intencionalidad y planificación de propósitos que la caracterizan<sup>17</sup>. Hay, entonces, una clara diferencia entre las modalidades de comunicación e interacción de la educación espontánea y las que se presentan en los espacios educativos oficialmente reconocidos como tales, ya sean escolares o extraescolares.

En este sentido, si la interacción comunicativa puede ser valorada en general como una “trama discursiva que permite la socialización del sujeto por medio de sus actos dinámicos, su adaptación al entorno y la comprensión de las acciones propias y ajenas” (Rizo, 2004, 57), la interacción de profesores y estudiantes en el contexto comunicativo del aula se define, antes bien, como una *ID*. Es decir, “una interacción comunicativa especializada de coordinación de acciones para la construcción del espacio intersubjetivo que vincula a los sujetos participantes a través de las acciones de enseñar y procesos de aprender conocimientos escolares” (Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Mata, M. L., Ignacio, M. J., y Prados, M. M, 2008, Villalta, Martinic, y Guzmán, 2011, citados en Villalta, Martinic, Assael, Aldunate, 2018: 93).

De esta manera, el concepto de ID hace referencia a una situación comunicativa particular, altamente dependiente de los elementos del sistema didáctico (Chevallard, 1998), en la que profesores y estudiantes interactúan en torno a propósitos y saberes educativos. Se trata, en este sentido, de una interacción pedagógica en *un ambiente social* (Rué, 1998), determinada tanto por las variables internas como externas de dicho ambiente, entre las que cabría destacar las “prácticas y significados compartidos que sintetizan las diversas culturas que traen los actores educativos” (Mehan, 1979: 81-82; Pérez, 1998: 11-18, citados en Villalta, Martinic y Guzmán, 2011: 1141).

En tal sentido, la ID se concibe como una variable de la educación escolar que va más allá de una estricta influencia comunicativa entre maestros y alumnos, proyectándose como una fuerza de cohesión, que optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye a la formación cognitiva y actitudinal de los estudiantes (Medina, 1989). Tal como Nussbaum y Tusón (1996) reconocen, “a través de los usos lingüísticos orales y escritos que se producen en el aula es como, básicamente, se va creando, se va construyendo eso que llamamos proceso de enseñanza y aprendizaje” (1996, párr.7).

Considerando, entonces, que casi todo lo que sucede en el aula se lleva a cabo a través de los usos verbales, la interacción es un elemento decisivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Rol que, al ser considerado desde la situación particular del lenguaje hablado, permite reconocer al menos cuatro funciones básicas del discurso oral en el aula (Núñez e Inzunza, 2020):

- *Una función proposicional* de transmisión de la información, porque el lenguaje hablado es prioritariamente el medio a través del cual se realiza la enseñanza y como los estudiantes demuestran al docente que han

---

<sup>17</sup> No proponemos aquí una distinción entre educación formal y no formal, sino que más bien destacamos las diferencias que ambas presentan en relación a los procesos educativos espontáneos. Ello, atendiendo a la advertencia de Colom (2005), para quien las diferencias entre las dos primeras son sólo de índole jurídica, pero no pedagógica: “si intentásemos a partir de las Ciencias de la Educación distinguir lo que significa una «pedagogía formal» de otra «pedagogía no formal», no llegaríamos a conclusión alguna” (2005: 11).

aprendido (adquiriendo, así, también, un valor como instrumento de evaluación).

- *Una función social*, en vista de que la escuela es un escenario de socialización.
- *Una función expresiva*, porque a través del lenguaje las personas expresan su personalidad y actitudes (Cazden, 1991; Nussbaum y Tusón, 1996).
- *Una función epistémica*, porque a través de la lengua se construye el conocimiento, lo que es esencial en el proceso formativo que lleva a cabo la educación.

Desde una aproximación estructural, en tanto, Irigoyen y Jiménez (2004), Irigoyen (2006) e Irigoyen, Jiménez y Yerith (2011) sugieren mirar a la ID como el segmento analítico para las interacciones educativas (episodios instruccionales), definiendo dicho segmento como “el intercambio recíproco entre sujetos (docente y estudiante) y objetos o situaciones referentes (materiales de estudio) en condiciones definidas por el ámbito de desempeño (disciplina o profesión)” (Irigoyen, Jiménez y Yerith, 2011: 233). Desde esta mirada, la ID se proyectaría como un relevante ámbito de resignificación (comunicativa) de los elementos del sistema didáctico (ver figura 2).

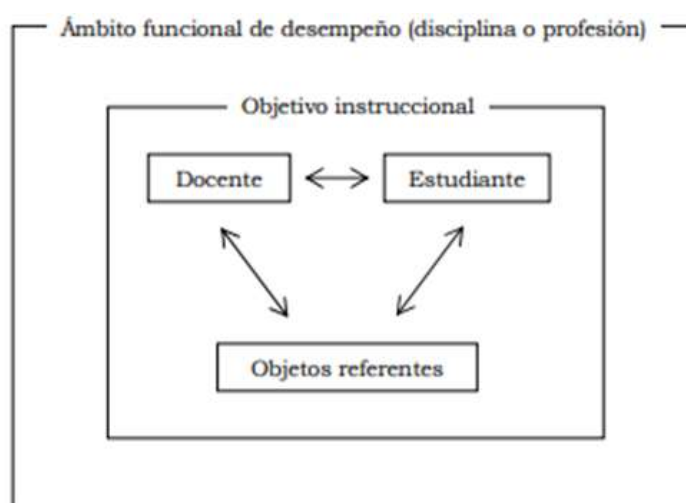


Figura 2: Factores que configuran la ID.  
Fuente: Irigoyen et al. (2011: 233).

En esta perspectiva, la ID considera, entonces, la comunicación y los intercambios verbales y no verbales entre los docentes, estudiantes y los objetos o situaciones en torno a los cuales se organiza el diálogo educativo, en las condiciones definidas por el ámbito funcional de las disciplinas (Irigoyen y Jiménez, 2004; Irigoyen, 2006 e Irigoyen Irigoyen, Jiménez y Acuña 2007). Lo que lleva a que ésta deba ser, en general, estudiada considerando la interdependencia de los elementos del sistema didáctico, ya que, en definitiva, son las características y cualidades específicas de los docentes, estudiantes y saberes disciplinarios de cada situación de aprendizaje las que, puestas en la relación dinámica de la interacción, resignifican dicha situación y son resignificadas por esta.

Como explica Juárez, la ID es una variable del proceso educativo que, entre otras cosas, “varía de acuerdo a la personalidad, modelo pedagógico y teorías implícitas de la enseñanza que subyacen en el profesor (y el estudiante), al nivel educativo en que se

desarrolla, la disciplina a instruir y al contexto sociocultural y temporal”(2019: 7, citado en Juárez, 2019: 110).

Lo anterior no implica, es claro, la “prohibición” de aislar algunas de estas otras variables condicionantes de la interacción – como el estilo de enseñanza del profesor o su sistema de creencias sobre algunos saberes – para observar, por ejemplo, el modo en que ella aporta a la construcción de los aprendizajes. Pero en los casos de los estudios que analizan explícitamente la ID, la consideración de la interdependencia entre el *Qué* y el *Quién* es un paso más bien obligado (tomando en cuenta que la interacción viene a ser, en gran medida, la red que modula el *Cómo* de cualquier situación de enseñanza-aprendizaje).

Junto a lo anterior, es necesario considerar además que la interacción de profesores y estudiantes en torno a los contenidos escolares no trae consigo sólo la influencia de la cultura institucional de los centros y administraciones educativas y de sus definiciones pedagógicas y curriculares, sino también la de los *marcos social y específico de referencia* (Coll, Colomina, Onrubia y Roquera, 1992: 194), que se expresan, correspondientemente, en las verbalizaciones de experiencias y conocimientos de la vida personal y social de los participantes y en las de los saberes específicos del trabajo con las unidades didácticas (1992).

Desde una perspectiva pragmática, este conjunto de influencias nos recuerda la relevancia de los contextos *físico, empírico, natural, práctico, histórico y cultural* para los intercambios comunicativos (Escandell, 1996: 30), así como el carácter *general, situacional y contextual* de la información pragmática (Van Dijk, 1989, citado en Escandell, 1996: 31), con la que profesores y estudiantes comparten conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos en el contexto del aula. En definitiva, y recurriendo a la noción de contexto de Edwards y Mercer (1994): “todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden, por encima de lo que está explícito y les ayuda a dar sentido a lo que se dice” (citados en Lozada, 2018: 69).

Al acercar la mirada, entonces, es importante considerar que esta relación de elementos del sistema didáctico puesta en juego en la ID conlleva un conjunto de variables cognitivas, afectivas, y socioemocionales, vinculadas, en gran medida, a la percepción que los participantes tienen de sí mismos y de los demás, en el marco de las relaciones sociales, culturales, pedagógicas y curriculares que las situaciones de enseñanza y de aprendizaje escolar implican.

Entre dichas variables, cabría considerar, por ejemplo, las condicionantes intrapersonales, interpersonales y socio ambientales de los alumnos; las expectativas y creencias de los profesores, tanto en relación a su identidad profesional como a los tipos de saberes que toman parte en la interacción, o el modo en que el contexto de la(s) cultura(s) institucional(es) influye en las habilidades sociales de los participantes.

Frente a los desafíos metodológicos y didácticos de esta rica interdependencia de variables, la ID se percibe, en definitiva, como un ámbito educativo que posibilita

analizar heurísticamente los aspectos pedagógicos y psicológicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (...), así como investigar las relaciones que se establecen entre los diferentes actores que lo conforman (docente-estudiante-objetos referentes; docente-objetos referentes; estudiante-objetos referentes y estudiante-

objetos referentes-docente) como relaciones que se significan en el ámbito convencional de la disciplina que se enseña o aprende (Irigoyen, Acuña y Yerith, 2012: 233-234).

En estas relaciones, no sólo se ponen en juego, como hemos visto, aspectos estrictamente comunicativos, sino también los modos de aprendizaje de las disciplinas y de los objetos de la cultura, expresados en los saberes escolares. En esta línea, autores como Villalta y Martinic (2009) han destacado el hecho de que “La estructura conversacional y el conocimiento corresponden a diferentes dimensiones de la acción del sujeto y por tanto no es posible reducir el aprendizaje a estructuras discursivas” (2009: 73). Aun así, estos mismos autores reconocen que “la ID refiere a la interacción que sucede en el aula y que vincula cognición, conducta y desempeño (...). Así pues, lo que es posible aprender se constituye en la interacción” (Velasco, 2007: citado en Villalta y Martinic, 2009: 73).

Coincidiendo, en parte, con el matiz de que la estructura conversacional y el conocimiento expresan dimensiones distintas de la acción humana, somos más bien partidarios de esta última idea: el aprendizaje es, en gran medida, un fenómeno lingüístico y discursivo. Y si bien es cierto que el conocimiento reconfigura las posibilidades de la acción comunicativa, el lenguaje establece, en definitiva, las fronteras de la representación (de dicho conocimiento). Por lo que, en suma, concordamos con la proyección de Villalta y Martinic, quienes concluyen afirmando que “en tal sentido, es importante estudiar la relación entre estructuras conversacionales de la sala de clase, el tipo de conocimiento y los procesos cognitivos que promueven en los alumnos” (2009: 73). Y adherimos especialmente a las ideas de Nussbaum y Tusón, para quienes

*aprender* significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir (también de saber hacer y de saber decir lo que se hace) sobre el objeto de aprendizaje en cuestión, y hacerlo en la manera acostumbrada en esa parcela del saber; significa, por tanto, apropiarse del *discurso* específico que se reconoce como propio de esa disciplina (1996: 15).

En esta línea, es posible pensar, entonces, en la ID como la cara más visible del *currículum en acción* (Gimeno, 2007) y de *la enseñanza interactiva* (Jackson, 1992). Una cara que, por visible, pasa muchas veces desapercibida, pero que trasciende con mucho al contexto de definiciones curriculares y metodológicas. Lo anterior dice relación principalmente con dos cosas: en primer término, con el hecho de que la ID y la construcción del conocimiento en el aula resultan ser siempre *algo más* que una mera reproducción o resultado de dichas definiciones. Y sobre esto, bastará pensar en la concepción de Stenhouse (1991) del currículum como una hipótesis que debe ser verificada en la práctica, o en la idea de que “La estructura de la actividad conjunta no es algo definido de antemano de manera más o menos consciente y formal por el profesor desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992: 192). O en los propios estratos de objetivación del currículum propuestos por Gimeno (2007), con el currículum en acción y la enseñanza interactiva desbordando los propósitos curriculares “dado el complejo tráfico de influencias, interacciones, etc., que se producen en la misma” (2007: 125).

En segundo término, sabemos que la ID representa el núcleo más dinámico de la práctica pedagógica, en el marco de lo que Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992)

identifican como el espacio de la *interactividad*; esto es, “la articulación de las actividades del profesor y los alumnos en torno a un contenido o una tarea de aprendizaje” (Coll et al. 1992: 191), que incluye “no sólo los intercambios comunicativos directos entre los diferentes participantes en una actividad conjunta, sino también otras actuaciones que son en apariencia de naturaleza esencialmente individual” (Coll et. al., 1992: 191). Como es de suponer, lo anterior implica un gran desafío para “aislar” la construcción de los aprendizajes en la interacción en el aula. Es complejo identificar qué aspectos específicos de la mediación docente y de las actividades de aula derivan en qué aprendizajes específicos de los alumnos. Pero de lo que sí se tiene certeza es, por un lado, de la estrecha interdependencia que la situación comunicativa de aula genera - no es posible comprender, como hemos dicho, lo que docentes y estudiantes hacen y dicen, ni las motivaciones y propósitos de dichas acciones y discursos, sin considerar dicha interdependencia (Coll. et. al, 1992) – y de que cualquier construcción de aprendizajes tiene como marco de referencia la interactividad e interacción generadas en dicha relación. Como proponen Coll et. al. (1992):

Probablemente, estamos en realidad en presencia de *un doble proceso de construcción*: por una parte, los alumnos y alumnas llevan a cabo unos aprendizajes, construyen unos significados relativos a los contenidos que se trabajan en la secuencia didáctica; por otra parte, profesor y alumnos “construyen” como señalan Green, Weade y Graham (1988), la interacción o la actividad conjunta a medida que avanza la secuencia didáctica. La construcción del conocimiento que llevan a cabo los alumnos se inscribe así en un proceso de construcción más amplio en el que aparecen implicados profesor y alumnos y que tiene que ver con el conjunto de las actuaciones de uno y otros, es decir, con lo que hacen y lo que dicen todos los participantes (1992: 193).

En este hacer y decir, es frecuente considerar el diálogo como la vía natural de comprensión de la ID. En este sentido, el propio Mercer (2008) expresa que, en vista de que el aprendizaje es un proceso mediado por el diálogo, es importante comprenderlo para saber cómo ocurre dicho aprendizaje; reconociendo así el estrecho vínculo entre las interacciones didácticas y las prácticas pedagógicas y, a la vez, el modo en que ambas determinan la orientación del proceso educativo. En esta comprensión de la ID como un fenómeno fundamentalmente dialógico, la noción que se maneja del diálogo es la de una interacción verbal entre dos o más sujetos, en la que existen turnos de intervención, se realiza la escucha activa y la discusión abierta, con unos participantes que expresan libremente sus ideas y se producen procesos cognitivos inferenciales individuales y sociales (Aguilera, 2000).

No obstante, la valoración de la ID como una situación *dialógica* ha sido cuestionada por varios autores, quienes recuerdan que no todas las interacciones comunicativas corresponden a diálogos y que la que ocurre en el aula no es necesariamente la excepción. En una “fotografía” estadística de mediados de los 70, por ejemplo, Ned Flanders, autor de las primeras categorías de análisis de la interacción en el aula (FIAC, por sus siglas en inglés), reconocía que

El día escolar está lleno de charla; sin embargo, solamente una cantidad limitada de esta charla calificaría como diálogo, porque el porcentaje de declaraciones del profesor, hechas como respuesta a las declaraciones de los alumnos, o el uso que un profesor hace de una idea expresada por un estudiante son un mero 3% a 5% en los grados primarios,

del 4% al 9% en los grados medios, y del 3 ½% hasta el 8% en los grados secundarios (Flanders, 1977, citado por Palincsar, 1986: 75).

Y hoy en día, Velasco y González (2008) son muy claros en reconocer también que

se da por sentado que la interacción en el aula es de carácter dialógico, que es un diálogo lo que se desarrolla en el salón, y que los estudiantes se encuentran en un constante intercambio con el docente como facilitador y promotor de los procesos de pensamiento, amén de transmisor objetivo de conocimientos, pero diversos estudios muestran que esto no siempre es así (2008: 462).

Diagnóstico similar al que expresa Álvarez (2010), quien ratifica que “Generalmente, en las clases apenas hay interacciones dialógicas porque el discurso del profesor y las explicaciones del libro de texto se sitúan como prioridad absoluta” (2010: 53). Una afirmación que confirma no sólo la escasa presencia de estructuras dialógicas en la ID del contexto del aula secundaria, sino también la omnipresencia del texto escolar; un recurso calificado por algunos autores como Martínez Bonafé (2008) como “una manera de entender los modelos culturales y teorías de la relación del sujeto con el conocimiento propias de una vieja y oxidada pedagogía” (citado en Level y Mostacero, 2011: 13). O también, de Cros (1996: párr. 1), quien reconoce que “En la educación secundaria la comunicación en el aula en muchas ocasiones se centra en la actividad del profesor, quien suele ocupar un porcentaje bastante elevado del tiempo de docencia realizando una exposición continua y fundamentalmente monologada”.

Aunque más adelante abordaremos la problemática de las tácticas y patrones discursivos de la ID en el aula, anticipemos brevemente una distinción, como contextualización de este diagnóstico sobre la situación del diálogo en el aula: en términos generales, la evidencia científica distingue dos principales modalidades en el discurso del aula: la *unidireccionalidad*, de carácter *autoritaria*, y la *interactividad dialógica* (Scott, Mortimer y Aguiar, 2006; Ingram y Elliott, 2014; Álvarez, 2016, citados en Hernández y Álvarez, 2018). En el caso de la primera (unidireccionalidad autoritaria), es el docente quien controla el sentido de la interacción, aunque la connotación de “autoritaria” de esta modalidad no se refiere a la imposición de sanciones disciplinarias sino a que es *la autoridad* del maestro la que organiza toda la interacción en el aula y define los límites sobre lo que hay que saber y, en gran medida, decir. En la interactividad dialógica, en cambio, se propicia que el mensaje “se someta a consideración por todas las personas implicadas intercambiando significados y resolviendo dudas de forma conjunta de manera que el conocimiento se transforme y se interiorice mejor, a través de la suma de los diferentes saberes del alumnado-profesorado” (Hernández y Álvarez, 2018: 74).

Observamos, así, que la escasa interactividad reportada como tendencia en todos los niveles del sistema educativo (Hernández y Álvarez, 2018) se corresponde con una alta unidireccionalidad autoritaria en el rol del profesor. Algo que, bien mirado, pudiera interpretarse como un callejón sin salida para el estudio de la ID, o al menos como una calle de una sola vía. Pero creemos que se trata más bien de lo contrario. Esta clara tendencia a la transmisión explicativa de saberes de parte del profesorado y a la recepción pasiva de información de parte de los estudiantes, que parece “cerrar” las posibilidades de análisis sobre lo que ocurre en las aulas, lo que hace, antes bien, es

mostrar la relevancia de este objeto de estudio, al explicitar el vínculo entre los modos de interacción en la clase y los roles, propósitos y prioridades que caracterizan el proceso educativo. Ello, ya que, cuando se reconoce que la actual situación de la ID en el aula es de un claro predominio de la unidireccional, no sólo se está dando cuenta de las características de una situación comunicativa, sino de los énfasis pedagógicos y didácticos que esta modalidad de interacción revela por sí misma. Y a su vez, dichos énfasis permiten no sólo analizar los propósitos, funciones y decisiones metodológicas explícitas de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, sino también proponer interpretaciones e hipótesis acerca de las creencias, motivaciones y saberes con que profesores y estudiantes participan en las situaciones comunicativas del aula (con los naturales resguardos metodológicos, es claro).

Para profundizar en estas consideraciones, en el siguiente apartado abordamos los principales modelos de estudio de la ID en el aula, tomando en cuenta sus características, funciones y vínculos con las cualidades de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la educación secundaria. Como hemos anticipado, estos modelos de estudio no sólo representan vías de acercamiento teórico al hecho educativo escolar, sino que permiten valorar las bases metodológicas desde las cuales los profesores estarían organizando sus prácticas de aula. Y, en este sentido, nos interesa llevar luego estas definiciones teóricas a nuestros análisis de resultados, para contrastar las bases metodológicas desde las que la profesora gestiona la complejidad del aula con las necesidades y posibilidades didácticas de un saber escolar como la poesía.

### 2.3.- Modelos de estudio de la ID

Conscientes de que la interacción y las prácticas comunicativas trascienden con mucho a las modelizaciones que podemos hacer de ellas, en este apartado nos servimos de una categorización de modelos de estudio de la ID considerando la función *intermediaria* que los modelos ofrecen entre la percepción y el comportamiento práctico espontáneo y la construcción teórica y la práctica experimental (Ladrière, 1978, citado en Carvajal, 2002).

En este sentido, hemos identificado cuatro modelos desde los cuales se estudia principalmente la interacción en el aula (Ibáñez, Barrientos, Delgado y Geisse, 2007; Villalta y Martinic, 2009): a) *de transmisión*, b) *sistémico instruccional* y c) *conversacional* y d) *ecológico*.

Como veremos luego en detalle, los dos primeros, de transmisión y sistémico instruccional, se reconocen como modelos dirigidos principalmente a la consecución de los propósitos de clases, por lo que en general presentan un mayor control de la contingencia, tendiendo a limitar las observaciones de interacción y autonomía de los estudiantes, así como la reorientación de las actividades y diálogos de aula de acuerdo a los aportes de estos últimos. Lo anterior, no obstante, con matices importantes entre ambos: mientras el modelo transmisivo se encuentra en el polo de la unidireccionalidad autoritaria a la que hacíamos referencia un poco antes, con un rol preponderante del docente y una escasa participación de los alumnos (desde un modelo pedagógico *heteroestructurante*, podríamos decir, según la conocida clasificación de De Zubiría, 2007; o *directivo*, en la también difundida categorización de Becker, 2008), el modelo sistémico instruccional de interacción “se concentra en las variables de la sala de clase

que permiten logros de aprendizaje, privilegiando los aspectos organizacionales y/o los procesos cognitivos implicados” (Villalta y Martinic, 2009: 67). Se trata, en este sentido, de un modelo que privilegia la capacidad de gestión del profesor y la regulación dinámica de la participación de los estudiantes y de la asignación de recursos, desde una concepción en gran medida cognitivista de la enseñanza, para el desarrollo de aprendizajes efectivos. Ello lo hace, como es de suponer, un poco más interactivo que el modelo de transmisión, pero tal vez igualmente limitante, en cuanto al estricto rol de aprendices en el que sitúa a los estudiantes.

El modelo conversacional, por su parte, hace referencia, como su nombre lo indica, a un modelo que incentiva la construcción del diálogo desde una perspectiva socio constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, el diálogo de aula no se percibe sólo como un “medio” para tratar los contenidos escolares y alcanzar los propósitos de aprendizaje, como sería el caso del modelo sistémico instruccional, sino como el espacio de reconstrucción de los conocimientos, identidades y roles de los participantes.

Como su nombre lo indica, el modelo ecológico, en tanto, plantea una mirada integradora y sistémica sobre los espacios escolares y la realidad de las aulas, en la que dichas realidades sólo pueden ser comprendidas desde las acciones, relaciones, modos de comunicación y experiencias que forman el ecosistema de los participantes. Se trata, así, de un enfoque que valora la mirada socio constructivista del diálogo promovida por el modelo conversacional, pero considerando que dichos diálogos, interacciones y relaciones sólo pueden ser comprendidos en su sentido profundo desde una mirada de conjunto. Algo que, por ejemplo, podemos ver muy representado en un concepto como el de *ecosistema mediador*, que Munita (2014) aporta como relevante para comprender los alcances y posibilidades de la acción mediadora docente en la formación escolar de lectores literarios, entendiéndola, así, como una tarea de equilibrios, cooperaciones e integraciones del sistema escolar en su conjunto.

### 2.3.1.- Modelo de la transmisión

Para este primer modelo, la base explicativa de la interacción entre profesores y estudiantes en el aula es el modo en que se logra codificar y decodificar la información. Por lo tanto, desde esta perspectiva, un docente debe saber codificar claramente la información que le da a sus alumnos y enseñarles la manera adecuada de usar los signos necesarios para decodificarla (Villalta y Martinic, 2009). De ello dependen no sólo las formas de regulación de la actividad comunicativa en el aula, sino también las posibilidades de la enseñanza – aprendizaje, ya que, para este modelo de investigación didáctica,

El comportamiento observable del profesor/a es la variable más significativa y decisiva en la determinación del rendimiento académico del alumno/a. La enseñanza se reduce al comportamiento observable del docente y el aprendizaje al rendimiento académico del también observable y medible estudiante (Gimeno y Pérez Gómez, 2008: 83).

Se trata, como vemos, de un enfoque fundamentalmente conductista y mecanicista de comprensión de la educación, que concibe las situaciones de enseñanza – aprendizaje



como relaciones de *proceso-producto*<sup>18</sup>: “Las investigaciones se centran en el análisis de la eficacia docente mediante la determinación del grado de correlación entre las distintas formas de comportamiento docente (variable proceso) y el rendimiento académico que se supone que provocan (variable producto)” (Gimeno, 1985). Algo que resulta claramente limitante, si consideramos que una misma manifestación observable puede tener distintos significados, dependiendo del contexto y de los participantes de la relación educativa.

Considerar los intercambios comunicativos del aula desde una perspectiva transmisiva implica situarse, así, en una postura estrictamente objetivista sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, desestimando el valor de los aportes que, a la manera de reformulaciones, divergencias o impresiones personales, los estudiantes pueden formular sobre los saberes. La centralidad de la figura del profesor en este tipo de investigaciones, y de lo que éste es capaz de hacer al gestionar la comunicación en el aula, redundando en que, en el modelo transmisivo

Comunicación y transmisión se convierten en sinónimos y la interacción tiene un sesgo unidireccional que se sustenta en el supuesto de la capacidad infalible del lenguaje para representar al mundo de cosas al cual el interlocutor se refiere, reforzando el juicio de que es el habla del profesor el único mensaje válido en el proceso educativo de sala de clase (Villalta y Martinic, 2009: 65).

En sus orígenes, este modelo es la base de un repertorio de investigación educativa que tuvo especial vigencia desde la década del 40 a la del 70 del siglo pasado. Como explican Gimeno y Pérez (2008), dicho conjunto de investigaciones tomó principalmente dos vías de expresión: una línea que buscaba evidenciar la eficacia de los métodos docentes considerados de manera global (Lippit y White, 1943, citados en 2008) y otra línea de *análisis de la interacción* (Flanders, 1970; Rosenshine, 1971; Gage y Needels, 1989, citados en 2008).

Es, precisamente, en esta última en la que, a mediados de los 70, se desarrolla el conocido enfoque de directividad - no directividad de análisis de la Interacción de Ned Flanders; una propuesta que analiza la ID a partir de diez categorías de la comunicación verbal en el aula (*ver tabla 1*), para evidenciar la influencia de la práctica pedagógica del docente en la participación de los alumnos y “descubrir leyes que expliquen las variaciones existentes dentro de la cadena de los acontecimientos que suceden en el aula” (Flanders, 1977: 17).

---

<sup>18</sup> Como es fácil ver, es este concepto de educación al que la pedagogía crítica y, particularmente, Paulo Freire, critica férreamente, al calificarla de “educación bancaria”: una educación en la que “en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, 1985: 52).

Habla del profesor	Influencia indirecta	<p>1. Acepta sentimientos: acepta y clarifica el tono afectivo del estudiante de un modo no amenazante. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluye la predicción y el recuerdo de sentimientos.</p> <p>2. Elogia o anima: elogia o anima la acción o comportamiento del estudiante. Se incluyen las bromas que alivian la tensión, no a costa de otro individuo, los movimientos aprobatorios de cabeza y emisiones como "¿mmh?" o "sigue".</p> <p>3. Acepta o utiliza ideas del estudiante: clarificar, elaborar o desarrollar ideas o propuestas de un estudiante. Cuando el profesor aporta más elementos de sus propias ideas, cámbiese a la categoría 5.</p> <p>4. Hace preguntas: hacer una pregunta sobre el contenido o el procedimiento con intención de que un estudiante responda.</p>
	Influencia directa	<p>5. Expone y explica: dar hechos u opiniones sobre el contenido o los procedimientos, expresando sus propias ideas; hacer preguntas retóricas.</p> <p>6. Da instrucciones: instrucciones, normas u órdenes que se espera que el estudiante cumpla.</p> <p>7. Crítica o justifica su autoridad: frases destinadas a cambiar la conducta del alumno, haciendo que pase de un patrón no aceptable a uno aceptable; regañar a alguno; indicar por qué el profesor hace lo que hace; referencia extrema a sí mismo.</p>
Habla del estudiante		<p>8. Respuesta del estudiante: los estudiantes hablan en respuesta al profesor. Este inicia el contacto o solicita que el estudiante hable.</p> <p>9. El estudiante inicia el habla: habla de los estudiantes iniciada por ellos. Si hay que "dar la palabra", el estudiante sólo debe indicar quién hablará después, el observador debe decidir si el estudiante deseaba hablar. Si lo deseaba, utilice esta categoría.</p>
		<p>10. Silencio o confusión: pausas, períodos breves de silencio y períodos de confusión en los que el observador no puede comprender la comunicación.</p>

Tabla 01: Categorías de Análisis de la Interacción de Flanders (FIAC, por sus siglas en inglés). Fuente: Lara Lozano, 2016: 6.

Como se puede evidenciar, el modelo de Flanders es una propuesta que otorga prioridad al docente, en su rol de transmisor de saberes y regulador de la interacción en el aula. Si bien es cierto, en ella se distingue entre una influencia *directa* e *indirecta* del profesor sobre los estudiantes, aportando con medidas de regulación y refuerzo afectivo y actitudinal, realmente sólo uno de los diez aspectos contemplados en el modelo considera algún grado de autonomía en la participación de los alumnos.

Con todo, la propuesta de Ned Flanders representa un referente ineludible para la investigación de la interacción en el aula. Y, aunque autores como Velasco (2007) reprochan que "las categorías de Flanders no tratan acerca de *la relación simbólica intersubjetiva* o conjunta que resulta de la presencia de dos o más acciones de Docente y de Alumnos para un segmento temporal cualquiera" (2007: 1), su utilidad en el estudio cuantitativo de la comunicación verbal en el aula ha quedado probada por una gran cantidad de investigaciones del contexto escolar y universitario (Buxarrais, 1989; Lizardo, 2006; González y León, 2009; Dieste, 2016; Huriyah y Agustiani, 2018; Sagita, 2018; Fenyl, Ira y Syamsul, 2021).

De igual modo, a pesar de las críticas que el modelo transmisivo ha recibido, especialmente por limitar la posibilidad del cambio efectivo en los aprendizajes a la capacidad del profesor para transmitir la información (Villalta y Martinic, 2009), es importante reconocer su aporte en el estudio de las pautas de comportamiento de los docentes y el rendimiento de los alumnos (Gimeno y Pérez, 2008), con evidencias de mucho interés para el desempeño escolar, como los efectos del refuerzo positivo de los profesores en la participación de los estudiantes en las actividades de clase, o los

inegables beneficios que los alumnos obtienen de un tratamiento organizado de los contenidos (Villalta y Martinic, 2009).

En definitiva, el modelo de la transmisión se inserta en la concepción de la práctica docente como una actividad técnica (Pérez Gómez, 1989; Fenstermacher, 1998; citados en De Vincenzi, 2009), en la que la acción profesional “es básicamente instrumental y dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas” (2009: 89). Se trata, en este sentido, de una mirada restringida sobre la realidad compleja y dinámica del aula, que choca con la concepción de esta como un ecosistema psicosocial, en el que los participantes no sólo actúan como activos procesadores de información, sino especialmente como subjetivos negociadores de significados y sentidos (Gimeno y Pérez, 2008).

### 2.3.2.- Modelo sistémico-instruccional

Si en el modelo transmisivo, el énfasis está puesto en la influencia que los profesores tienen sobre los alumnos, el modelo sistémico - instruccional prioriza la comprensión de “las variables de la sala de clase que permiten logros de aprendizaje, privilegiando los aspectos organizacionales y/o los procesos cognitivos implicados” (Villalta y Martinic, 2009: 67). Se trata, en este sentido, de un modelo inserto en la tradición de una relevante investigación educativa abocada a la búsqueda de factores asociados al aprendizaje escolar (Cornejo y Redondo, 2007), en la que se reconocen al menos tres principales corrientes<sup>19</sup>:

a) *Estudios de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares basados en las teorías del aprendizaje por "reestructuración"* (Coll, Palacios y Marchesi, 1995; Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 1999; Braslavsky, 2004; Rogoff, 1993; Bacaicoa, 1998; Aznar, 1992). Una tradición de cuño constructivista, en la que el énfasis está puesto en los aprendizajes en la sala de clases, considerando aspectos como su significatividad, la mediación docente, la actividad cognitiva de los estudiantes y el sentido y pertinencia social de los aprendizajes.

b) *Estudios que abordan la complejidad de la institución escolar y los procesos de aprendizaje que ocurren en su interior* desde “una mirada de causalidad no lineal de los procesos y resultados en la escuela, así como una visión no racionalista sino cultural de las instituciones escolares” (2007:156). Entre estas investigaciones, Cornejo y Redondo (2007) destacan: la línea de investigación de la mejora escolar (Hopkins y Lagerweij, 1997; Bolívar, 2000), los estudios de la Micropolítica escolar (Ball, 2001; Bardisa, 1997) y los estudios centrados en los procesos culturales de la escuela (López, Assael y Newmann, 1984; Fullan, 2002; Hargreaves, 1998),

c) *La tradición de estudios sobre eficacia escolar*, en cuyas distintas líneas de investigación Scheerens (1999, citado en Cornejo y Redondo, 2007) destaca cinco grandes áreas: 1) las investigaciones sobre productividad escolar, adscritas en general al campo de la economía de la educación (McEwan y Carnoy, 1998; Espinola, 2000; Mizala y Romaguera, 2000; Mizala, Romaguera y Ostoic, 2005); 2) los estudios de evaluación de impacto de programas compensatorios (Scheerens, 1999; Carlson, 2000); 3) los estudios

---

<sup>19</sup> La identificación de estas corrientes y los estudios y autores asociados con ellas está tomada de Cornejo y Redondo, 2007: 156.

de escuelas inusualmente efectivas (Weber, 1971; Brookover y Lezote, 1977; Edmonds, 1979; LLECE, 2002; Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004); 4) los estudios de igualdad de oportunidades educacionales (Coleman, 1966; Scheerens, 1999), y 5) los estudios de "eficacia docente" (Arancibia, 1991; Slavin, 1996;).

En los estudios sobre eficacia escolar hay acuerdo sobre la existencia de importantes variables de la escuela, la comunidad y el hogar que se relacionan con el aprendizaje (Cornejo y Redondo, 2007). En lo que se refiere a la escuela, se ha encontrado que la organización escolar y los procesos instruccionales que se llevan a cabo en el aula determinan el alcance de los aprendizajes. En dicho caso, los elementos importantes en los procesos instruccionales son: a) las expectativas de los estudiantes respecto a su aprendizaje, b) la adecuada gestión de los contenidos curriculares, c) la estructura de las actividades y el uso adecuado del tiempo dedicado al aprendizaje en el aula, d) el seguimiento del progreso de los estudiantes, e) el clima positivo del aula, f) los materiales educativos de calidad y g) la diversidad y calidad de las estrategias didácticas (Cornejo y Redondo, 2007).

En la línea de investigación de la eficacia docente, en tanto, una de las propuestas más representativas de la perspectiva del modelo sistémico – instruccional es la del modelo de Instrucción Efectiva de Slavin (1996), según el cual la instrucción efectiva está compuesta fundamentalmente por la calidad de la instrucción, el nivel de instrucción, el incentivo, la motivación de los estudiantes y el tiempo. Cada una de estas variables pueden ser modificadas tanto por el docente, como por la escuela. Y la interacción de las mismas impacta en los aprendizajes; y a su vez están relacionadas con otras dos variables: la eficiencia instructiva y el tiempo ocupado. El modelo de instrucción efectiva, entonces, se enfoca en el análisis y mejora de la interacción en el aula a partir de cuatro componentes: calidad de instrucción, adecuación de la instrucción, incentivo y tiempo necesario para que los estudiantes aprendan los saberes puestos en juego en la interacción (1996).

En esta línea de investigación sistémico - instruccional, Velasco (2007), por su parte, define la ID como un proceso de razonamientos interpersonales en el aula, a través del cual se llevan a cabo los aprendizajes. En dicho modelo, la interacción

ocurre en dos planos o dimensiones diferentes pero en constante relación, a saber: uno, *el plano, ámbito, dimensión o terreno de lo cognitivo*, de los procesos de pensamiento, y el otro *es el plano de lo comportamental*, o de la conducta. Y ambos planos son los que determinan el de la *acción* en tanto que constructo complejo.

Este constructo complejo hace referencia, por tanto, a los actos de los alumnos y los docentes, como indicadores de los procesos cognitivos que se ven implicados en el trabajo de la sala de clases. Se le otorga, así, un papel activo al estudiante en la interacción, aunque aún muy acotado a su rol como aprendiz (Villalta y Martinic, 2009).

Para Velasco, entonces, la ID es, fundamentalmente, la interacción comunicativa verbal que se produce en el aula, constituyendo un proceso complejo de razonamiento interpersonal, en el que las emisiones verbales de un sujeto (el docente) son seguidas por las de otros sujetos (los estudiantes), esperándose que idealmente estos últimos respondan a las preguntas y retos cognitivos planteados por el primero, a fin de

consolidar el aprendizaje (Velasco, 2007). Esta concepción de interacción es representada por el autor de la siguiente forma:

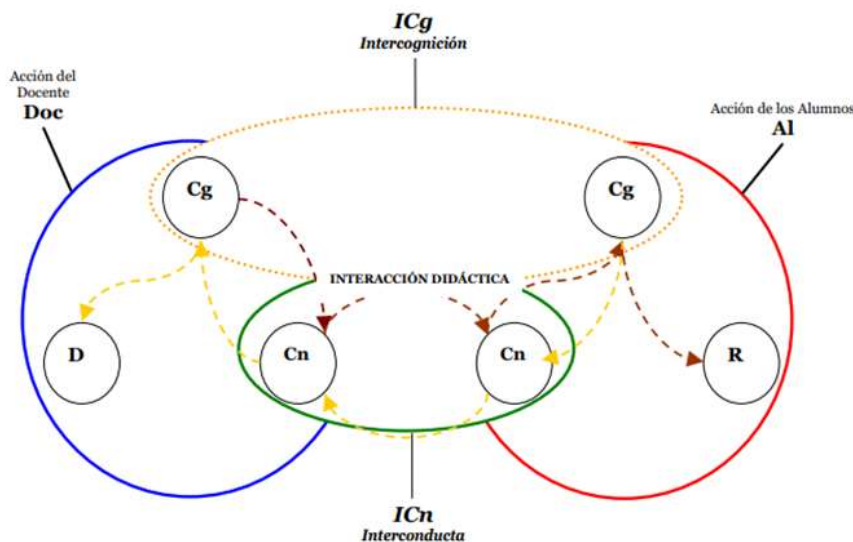


Figura 03: La ID en el aula de clase

Fuente: Velasco, 2007: 6.

Como vemos, el modelo presentado en la figura muestra tres variables que intervienen en la ID: la cognición (Cg), la conducta (Cn) y el desempeño (D). Por su parte, cada uno de los sujetos intervinientes están representados en conjuntos. El círculo azul corresponde al docente (Doc) y el rojo al alumno (Al); ambos sujetos compuestos por elementos similares, solo que en el caso del docente se hace mención al desempeño (D), mientras que en el del alumno, al rendimiento (R). Al ocurrir la ID, ambos conjuntos se relacionan; es así como tiene lugar la interconducta (ICn), representada por color verde.

El óvalo superior de color naranja relaciona las cogniciones del alumno y el docente (o “intercognición”), que si bien siempre están presentes, no se pueden observar *por sí mismas*, más que en su expresión en los actos del discurso (2007). A diferencia de la interconducta, que sí resulta observable como tal, considerando, además, que “la relación entre las cogniciones de uno y otro sujeto sólo tiene lugar por mediación de las conductas puntuales e interrelacionadas, no de las aisladas o de significado irrelevante” (Velasco, 2007: 7).

De esta manera, en un modelo de ID como el de Velasco, así como en el modelo de instrucción efectiva de Slavin (1996) vemos representados los énfasis del modelo sistémico – instruccional: una concepción del estudio de la interacción en el aula como un medio para aislar variables de aprendizaje, desde una perspectiva cognitivista de la relación.

Aunque se trata, como hemos comentado, de un modelo que asigna un rol más importante a los estudiantes que el que les atribuía el modelo de la transmisión, dicho protagonismo continúa estando en función de la influencia que el profesor puede lograr para la consecución de aprendizajes.

### 2.3.3.- Modelo conversacional

Desde la perspectiva del modelo conversacional, las interacciones en el aula no solo se perciben como un acto de transmisión de información o como un proceso de organización del conocimiento para potenciar aprendizajes, sino como una relación social, cuyas prácticas se vinculan con las subjetividades de los profesores y alumnos, en tanto participantes de la situación comunicativa del aula (Ibáñez, Barrientos, Delgado y Geisse, 2007; Villalta, 2009).

Los antecedentes de este modelo se hallan en la convergencia de una amplia gama de disciplinas que, desde las teorías del lenguaje, la sociolingüística, la comunicación y los estudios etnográficos, entre otros, posibilitan su desarrollo y aplicabilidad en la investigación educativa:

Las perspectivas constructivistas y socioculturales, reforzadas por el desarrollo de la filosofía del lenguaje, hacen posible integrar los aportes de la etnometodología, etnografía, sociolingüística, semiótica y otras disciplinas para confluir en una perspectiva socio-etnográfico-lingüística de la comunicación, la cual sustenta los modelos conversacionales o dialogales de análisis de la interacción en la sala de clase (Villalta y Martinic, 2009: 67)

Desde este enfoque, las interacciones en el aula se reconocen, entonces, como prácticas comunicativas, plenas de intenciones y significados. Al respecto, Planas (2004) opina que “el aula es una cultura con modelos comunes de interpretación de normas, acciones y creencias que se reconstruyen a través del discurso por medio de prácticas sociales” (2004: 61). En consecuencia, una didáctica eficaz implicaría el desarrollo de competencias comunicativas, necesarias para adecuar los contenidos curriculares a los entornos de comunicación que surgen a partir de la interacción y de los cuales depende la construcción de los saberes (Díaz y Ochoa, 2007).

Es así como en la escuela se lleva a cabo un discurso instruccional (Villalta, 2009) que se diferencia de otras formas verbales, ya que en él hay turnos de intervención para aportar información específica, controlar y evaluar el trabajo de los participantes. La interacción en un escenario específico es una característica de la intervención educativa (Cubero et al., 2008), de manera que se forma una reciprocidad de puntos de vista, y en este caso la participación permite compartir experiencias comunes y legitimar el conocimiento (Edwards y Mercer, 1988). La perspectiva conversacional en la educación implica, así, el empleo de códigos propios del contexto educativo, en el cual alumnos y docentes comparten criterios para reconstruir el conocimiento, discutir y argumentar (Cubero et al., 2008).

### 2.3.4.- Modelo ecológico

Desarrollado por el psicólogo Urie Bronfenbrenner (1987), el enfoque ecológico “constituye una teoría explicativa del desarrollo humano en la cual el individuo es considerado producto de un conjunto de interacciones entre sus miembros quienes a su vez se organizan en sistemas” (de Tejada, 2008: 4). Es así como para Tikunoff (1979), la vida en el aula no se limita a los contenidos del currículo o el comportamiento del docente o de los alumnos. Ésta solo puede entenderse tomando en cuenta tres tipos de variables: variables de comunicación, variables de la situación y variables experienciales. Estas

variables forman el sistema de intercambios que hay que atender de manera simultánea. Para Doyle, en tanto (1977, citado en Pérez Gómez, 2008), el aprendizaje en el aula ocurre en un espacio ecológico, en donde interactúan los individuos que están participando de un grupo social. En este ecosistema, los dos principales mecanismos de socialización son la estructura de las tareas académicas y la estructura social de participación en los centros:

ambos componentes de la vida del aula y del centro se encuentran mutuamente interrelacionados, de modo que una forma de concebir la actividad académica requiere una estructura de relaciones sociales compatible y convergente y, a la inversa, una forma de organizar las relaciones sociales y la participación de los individuos y los grupos exige y favorece unos y no otros modos de concebir y trabajar las tareas académicas (Pérez Gómez, 2008: 6).

Desde esta perspectiva, la estructura de las tareas académicas es el sistema de actividades a través del cual se concreta, por demás, el currículum. En las tareas se implica el estudiante, de manera individual, pero también en una expresión de identidades colectivas, que resulta importante para la comprensión de lo que allí se presenta. Y ambas están, fundamentalmente, determinadas por el carácter intencional y evaluador de los acontecimientos, lo que define el significado que estos tienen para el docente y los alumnos: “los mecanismos de socialización en la escuela se encuentran en el tipo de estructura de tareas académicas que se trabaje en el aula y en la forma que adquiera la estructura de relaciones sociales del centro y del aula” (Pérez Gómez, 2008: 6).

## 2.4.- La ID en el contexto del aula

Ha corrido mucha agua bajo los puentes desde que Jackson (1992) realizara su pionero trabajo sobre la vida en las aulas, a fines de la década de los 60. Pero ya se sabe que los tiempos de la escuela no son los mismos que los del conjunto social. Y si la sociedad global ha cambiado muchísimo desde aquella época, “los afanes cotidianos” que nos compartiera el autor estadounidense siguen resultándonos un espejo de nuestras aulas, ya bien entrados en el siglo XXI.

Pero si lo que vemos al entrar en estos espacios y conversar con sus protagonistas no nos parece tan diferente de lo que leemos en las páginas de la difundida obra de Jackson, sí que la influencia de su mirada se ha hecho notar, particularmente en las cosas en las que comenzamos a fijarnos desde entonces, al investigar lo que sucede en ese espacio familiar, y a la vez, misterioso. Y una de las primeras cosas que hoy nos resulta evidente es que las aulas son lugares donde, desde nuestra infancia, aprendemos a comunicarnos, de maneras que no lo haríamos en otros lugares y a dirigir la atención (Larrosa, 2019), hacia cosas que, acaso, no miraríamos fuera de allí:

el aula se presenta como un microcosmos (Tusón, 1991a), como una cultura en miniatura (Cazden, 1988) donde, por una parte se (re)crean los hábitos variados y diversos de comunicación y de relación de la sociedad de la que forma parte la escuela; pero se observa, también, que el aula posee unos modos de hacer especiales, unas normas de comportamiento propias, que es un lugar donde se valora positivamente un tipo de acciones y actitudes y donde se sancionan negativamente otros tipos de acciones o

comportamientos, un espacio en el que se van desarrollando una serie de eventos o acontecimientos que le son característicos (Nussbaum y Tusón, 1992: párr. 5).

Es en este sentido que las aulas se reconocen como ambientes sociales (Rué, 1998), caracterizados por reglas de organización y comunicación entre sus actores, con el objetivo de construir los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera conjunta. A diferencia de la interacción verbal que ocurre en las conversaciones cotidianas, en el aula los participantes deben aprender las reglas que van a regular sus intervenciones; y los docentes son los modelos y promotores del aprendizaje de dichas reglas (Rincón, Narváez y Roldán, 2005). Es por esta razón que la clase es una actividad social organizada que permite a sus participantes compartir una misma estructura, caracterizada por seguir un inicio, desarrollo y cierre (Lemke, 1997).

Espacio social de relaciones, cuya influencia trasciende con mucho los límites de sus muros. En el aula se originan vínculos y llegan, también, muchas historias, producto de las relaciones entre los profesores y estudiantes, entre los profesores y las familias de los estudiantes y entre los propios estudiantes. Es, en este sentido, un espacio de múltiples contextos, como propuso Bernstein (citado en Villa Sánchez y Villar Angulo, 1992):

(a) **El contexto interpersonal**, referido a la percepción que tienen los alumnos de la cercanía de las relaciones que mantienen con los profesores y de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas; (b) **El contexto regulativo**: que se refiere a la percepción de los alumnos de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela; (c) **El contexto instruccional**: que abarca las percepciones de los alumnos respecto al interés o desinterés que muestran los profesores por el aprendizaje de sus alumnos; (c) **El contexto imaginativo y creativo** que se refiere a los aspectos ambientales que estimula a recrear y experimentar. (citados en Molina y Pérez, 2006: párr. 24)

En función de dichos contextos, este ambiente social de aprendizaje que es la sala de clases, “se convierte en un escenario en el que unos actores (profesores y estudiantes) van representando una serie de papeles, más o menos predeterminados, más o menos negociables, unos papeles que desempeñan, básicamente, a través del uso de la palabra” (Nussbaum y Tusón, 1992: párr. 5). Y así, las relaciones basadas en actitudes positivas como la cooperación, el diálogo, la participación, la autonomía, la cooperación, la valoración positiva de sí mismo y de los demás o la confianza, dan lugar a un clima positivo. Mientras que, si las relaciones en el aula están sustentadas en la competitividad, intolerancia, frustración, individualismo o falta de tacto, el clima resultante así lo demuestra (Molina y Pérez, 2006).

Al pensar en el aula como un ambiente social, hacemos una explícita diferencia entre *espacio* de aprendizaje y *ambiente* de aprendizaje. Si bien es cierto, los espacios escolares “pueden facilitar, dificultar, agregar o suprimir posibilidades al acto educativo” (Villarreal y Gutiérrez, 2018: 5), su referencia remite más bien al entorno físico y las condiciones materiales de la enseñanza-aprendizaje. El ambiente de aprendizaje, en cambio, es “un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos” (Herrera, 2006: 2).

Para analizar el modo en que estos participantes convergen en este entorno físico de interactividad, así como las formas de relaciones que allí se intercambian, desde unas



regularidades y estrategias, en los siguientes apartados abordamos, como hemos anticipado, en primer lugar el rol de profesores y estudiantes en la interacción en el aula, para seguidamente comentar las tácticas y patrones de interacción en el aula, que resultan, como veremos también en el capítulo del diseño metodológico de esta investigación, muy relevantes para nuestro estudio.

#### 2.4.1.- El rol de los profesores y los estudiantes en la ID

El profesor tiene, como sabemos, un importante rol en la regulación del ambiente social del aula. Y su interacción y participación están determinadas tanto por sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y las características del grupo, como por la concepción de sí mismo y de su rol profesional (Armellini, Gregori, Núñez y Sosa, 2000). Pero las intervenciones de los alumnos son también determinantes. Y provienen igualmente de un amplio marco de posibilidades: percepciones sobre sí mismo, sobre el docente, las materias, la enseñanza y el aprendizaje, o de la influencia del contexto social y la de sus compañeros.

Esta multifactorialidad redundante en unas situaciones de aula altamente impredecibles. Como sabemos, la interacción de profesores y estudiantes en torno a las tareas y actividades implica un conjunto de definiciones de base, que provienen tanto de los modelos didácticos como de los estilos de enseñanza y de aprendizaje. Pero poco de ello resulta directamente asimilable con la realidad comunicativa de la sala de clases.

Lo anterior tiene importantes implicancias para la comprensión del diseño, la implementación y la evaluación de la enseñanza-aprendizaje. Desde el polo de la enseñanza, por ejemplo, “la estructura de la actividad conjunta no es algo definido de forma más o menos consciente y formal por el profesor desde el inicio del proceso” (Coll *et. al.*, 1992: 192), así es que la asimilación directa de dicha estructura a sus concepciones, creencias o estilos de enseñanza es suponer demasiado sobre su capacidad para anticipar e incidir en el devenir del discurso en el aula (Coll *et. al.* 1992).

Esta impredecibilidad y riqueza de la ID en el aula deriva en unas responsabilidades particulares para sus participantes y, especialmente, para los profesores. En este sentido, aunque en ocasiones los docentes actúen desde un modelo transmisivo como reproductores del conocimiento, su rol en general es el de un intermediario o mediador entre los conocimientos previos de los estudiantes, adquiridos fuera de la escuela, y los contenidos escolares (Coll y Onrubia, 1996). Lo que implica que el aprendizaje en la escuela, aparte de ser un proceso cognitivo, se construye y depende de la relación que se establece entre el maestro, los alumnos y el material semiótico que se forma entre ellos (Mercer, 1996).

Existe, en este sentido, un importante reconocimiento sobre la función modeladora y orientadora del comportamiento del profesor para el conjunto de la interacción en el aula (Cazden, 1991; Castellá, Comelles, Cros, y Vilá 2007; Mercer, 2017). Tal como señala Cazden (1991:109), “De todos los recursos con que cuenta la clase, el más valioso es nuestro comportamiento como maestros”. Opinión que comparten Cros y Vilà (1996), al expresar que: “En la tarea docente, los profesores actúan, de manera consciente o inconsciente, como un referente lingüístico, comunicativo y actitudinal para sus alumnos, los cuales son permeables a las formas discursivas y comunicativas que usa

el profesor” (1996:6). Y así lo ratifica, también, Mercer (2017: 35, citado en Aguilera-Jiménez, s/a: 14), al señalar que “El factor más importante en el proceso de enseñanza es la forma en la que el profesorado habla a sus alumnos (...). Cuando como profesor hablas a tus alumnos eres un modelo a imitar en la conversación exploratoria”. Así es que caben pocas dudas de que, junto a la influencia de los modelos didácticos, los estilos de enseñanza y las concepciones metodológicas, “La calidad de las interacciones depende en gran medida del estilo de interacción que el profesor desarrolle en el aula” (Aguilera-Jiménez, s/a: 14).

Desde la perspectiva de ID, la influencia de los profesores está, entonces, muy clara. Y considerando que las interacciones resultan una variable de relevancia para el éxito de las clases, la mediación de los maestros debe procurar

incrementarlas en cantidad (fomentando la cooperación entre escolares y la construcción conjunta del conocimiento), en diversidad (promoviendo y facilitando la presencia en el aula de adultos colaboradores con perfiles muy diferentes como familiares, jubilados, estudiantes...) y en calidad, puesto que no todas las interacciones suponen una mejora en el aprendizaje y la convivencia escolar (Aguilera-Jiménez, s/a: 14).

Este incremento de la cantidad, diversidad y calidad de la interacción en el aula está predominantemente orientado, como sabemos, a la consecución de los propósitos, el progreso de los estudiantes con los saberes y el fomento de las actitudes valoradas por la formación. Por lo que, desde la perspectiva de la ID, la labor docente consiste en mediar en la relación entre el estudiante y los objetos referentes, dando forma a las maneras de decir y llevar a cabo la práctica en la disciplina de estudio, de la misma manera que debe hacerlo con los aspectos actitudinales.

De acuerdo con estudios realizados por Mares, Rueda y Luna (1990), Mares, Guevara y Rueda (1996) y Mares, Rivas y Bazán (2002), el nivel de interacción que el docente logre propiciar entre el alumno y los objetos referentes influye en el desempeño de este y en la posibilidad de transferir las habilidades y competencias adquiridas. Desde estas bases, podemos sintetizar que las relaciones interactivas que se necesitan para facilitar el aprendizaje, implican una serie de funciones de profesorado, entre las que destacan (Miras, 1993; Mauri, 1999):

- Flexibilizar la planificación de la actuación docente, a fin de adaptarla a las necesidades de los estudiantes. Tomar en cuenta los aportes y conocimientos que hagan los alumnos en el inicio y ejecución de las actividades.
- Ayudar a los estudiantes a encontrar sentido a la actividad, para que se sientan capaces de hacerla y que esto capte su interés.
- Plantear retos y desafíos que sientan que pueden lograr.
- Proporcionar las ayudas necesarias mientras el estudiante construye su propio aprendizaje.
- Promover la actividad mental auto estructurante que le permita hacer asociaciones con el contenido nuevo.
- Promover ambientes de mutuo respeto, confianza, fomento de la autoestima y autoconcepto.
- Promover canales de comunicación efectiva e fin de regular los procesos de negociación, participación y construcción del conocimiento.
- Potenciar la autonomía de los estudiantes.

- Valorar a los alumnos atendiendo a sus capacidades y esfuerzos, considerando el entorno y punto de partida personal a partir del cual obtienen sus conocimientos, además de incentivar la autoevaluación.

En relación al rol de los estudiantes y la ID, en el ámbito educativo se ha ido sustituyendo paulatinamente, como sabemos, la concepción de un alumno pasivo, receptor de conocimientos. Bajo la concepción constructivista, enseñar implica establecer relaciones para orientar al alumno a que elabore representaciones personales sobre el contenido. Pero el alumno aporta también con su experiencia y los instrumentos con los cuales hace una interpretación subjetiva del objeto de estudio, de manera personal y única. Entre dichos recursos destacan, como hemos comentado, los estilos y estrategias de aprendizaje, que han sido categorizados en taxonomías, pero que en la práctica representan formas únicas de cada estudiante de representarse, adquirir y afianzar los conocimientos. En este sentido, cualquier actuación de enseñanza deberá considerar la diversidad humana, en lo que Miras (1993) denomina como *enseñanza adaptativa*; es decir, aquella que es capaz de adecuarse a las necesidades de los participantes y que, por lo tanto, despliega diversas estrategias.

La interpretación constructivista gira, así, en torno al principio de la actividad mental auto estructurante de los alumnos, que les da a estos la oportunidad de establecer relaciones, generalizar y actuar de manera autónoma; es decir, entender lo que hacen y para qué; experimentar lo que aprenden y sentirse motivados a seguir esforzándose por aprender (Zabala, 1998, citado en Llovet, Ojando, Avila, Miralpeix, López y Prats, 2018: 54).

Desde esta perspectiva, los estudiantes deberían ser partícipes activos de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Tomando en cuenta que “La construcción de conocimientos por parte del alumno y de la alumna es posible gracias a la actividad que éstos desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que se le presentan” (Mauri, 1999: 5), su rol en la ID debiese estar expresado en unas modalidades de interacción que quiebren el tradicional esquema de un profesor que pregunta, un estudiante que responde y recibe luego una evaluación, que certifica o no la pertinencia de dicha respuesta. Antes bien, “El alumnado se muestra activo si, entre otras cosas (...) se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares” (1999:5). Lo que a nivel de la interacción implica aperturas de ciclos de diálogo, refutaciones o ampliaciones de los temas abordados, que demuestren que no sólo está cumpliendo un rol de adquisición pasiva de saberes, sino participando en unas dinámicas de extensión y refinamiento y uso con sentido de dichos saberes (Marzano y Pickering, 2005).

Para analizar los alcances de dichas dinámicas, en el siguiente y último apartado de este capítulo abordaremos las tácticas y patrones de la interacción en el aula, en tanto modelos y formas de comunicación propias de este ambiente social que, como hemos visto, tienen una relevante función en el desarrollo del proceso formativo y la calidad de los aprendizajes. Nos resultan particularmente de interés para nuestro estudio, ya que estas tácticas y patrones se traducen en unas formas de participación de los profesores y estudiantes que pueden influir decisivamente en la calidad de los contenidos que se elaboran en el aula, resultando determinantes para, por ejemplo, equilibrar la ID hacia el polo de la performatividad comunicativa (llevando a decisiones de control y gestión

estrictamente comunicativa de la interacción, más que didácticas) o hacia el polo de atención de las necesidades formativas de los estudiantes.

#### 2.4.2.- Tácticas y patrones de interacción verbal en el aula.

Aunque casi todos pasamos buena parte de nuestras vidas en las escuelas y salas de clases, es poco frecuente que nos detuviésemos a pensar en lo que allí estaba ocurriendo comunicativamente. Y bien mirado, esa es la forma más natural de actuar en el lenguaje: la transparencia, que nos permite *realizar* actos de habla, en lugar de *diseñarlos, implementarlos y evaluarlos*. Pero si nos hubiésemos detenido a observar, con la mirada de quien acaba de conocer una escuela, probablemente nos llevaríamos más de una sorpresa, porque veríamos que *las cosas del decir* (Calsamiglia y Tusón, 2015), no están allí funcionando de la manera acostumbrada. En primer lugar: ¿por qué hay alguien que pregunta cosas que parece ya saber? ¿No es eso un signo de mala educación en otros contextos? Pero también, ¿Por qué, además, esa persona controla la mayor parte de los diálogos? ¿Y por qué los demás esperan que sea, también, esa persona, la que les confirme que lo que han dicho es lo que había que decir? Y podríamos seguir así de manera muy extensa. Y veríamos salir a la luz las acostumbradas cosas que genera el lenguaje y la interacción discursiva: identidades, jerarquías, relaciones, implicaturas, presuposiciones. Las mismas cosas de siempre. Sólo que funcionando en el aula de manera muy poco habitual.

Este funcionamiento poco regular no significa, es claro, que allí no se presenten regularidades, estrategias y modos de participación. Se trata de una comunicación que presenta un contexto, unos participantes, una interacción y un contenido (Flanders, 1970, citado en Camacaro, 2008). De hecho, al considerar el fenómeno de la interacción verbal desde los niveles de análisis textual propuestos por Van Dijk (1983), podemos ver que dicha interacción verbal es un texto, en el que la superestructura son las habituales instancias de inicio, desarrollo y cierre de la clase; la macroestructura, se corresponde con la estructura global de significados compartidos en relación a los temas y contenidos de la clase (Camacaro, 2008), mientras que la microestructura es todo el contenido verbal y enunciados que se intercambian entre los participantes en los ciclos de la interacción. Y como todo texto, el de la interacción verbal en el aula tiene, también, su contexto, en el que podemos reconocer las categorías propuestas por Halliday (1994), para la comprensión del contexto de situación:

El entorno o contexto social del lenguaje está estructurado como un *campo* de acción social significativa, un *tenor* de relaciones de papeles y un *modo* de organización simbólica; considerados en conjunto, ellos constituyen la situación o “contexto de situación” de un texto. (1994: 187, citado en Camacaro, 2008: 193, cursivas en el original).

En este campo de acción social que es la situación del aula, los profesores cumplen tradicionalmente la función de controlar el orden del discurso, a través de preguntas evaluadoras sobre los contenidos y saberes puestos en juego en la interacción. Dichas preguntas estimulan y desarrollan un tipo particular de razonamiento porque, como sabemos, no buscan respuestas sobre cosas desconocidas, sino comprobaciones y regulaciones, para asegurarse de que los estudiantes están “participando” de la clase y prestando atención (Rincón et al., 2005). En opinión de Mercer (1996), este tipo de

preguntas tienen la función de controlar la clase, más que hacer que los estudiantes analicen lo que están haciendo.

En esta línea podemos considerar, también, la interesante propuesta de Cros (2003, citada en Camacaro, 2008), que evidencia la regulación de las relaciones de poder y distancia de parte de los profesores, mediante dos estrategias principales: las de distanciamiento, basadas en los argumentos del poder, el modelo o la autoridad; y las de aproximación, basadas en la solidaridad o en la complicidad.

El estudio de DeLonghi, Ferreyra y Peme (2012: 184-188, citados en Hernández y Álvarez, 2018: 74), por su parte, analizó la interacción comunicativa de profesores de ciencias, en Argentina, reconociendo cuatro tipos de circuitos dialógicos que ayudan a evaluar la calidad de la interacción en el aula: 1) *flujo de trasmisión de contenidos*, 2) *exposición abierta*, 3) *diálogo controlado* y 4) *indagación dialógica orientada por el docente*.

Como se puede inferir por sus nombres, en estos circuitos se presentan diversos grados de control e incentivo de parte de los docentes de la participación de los estudiantes. En el primero, nos hallamos ante el esquema transmisivo de una clase orientada al “traspaso de conocimientos”, en el que las intervenciones de los alumnos se reducen al mínimo. En el segundo y el tercero, en tanto, los docentes abren el diálogo e incentivan la participación, aunque con fines aún de regulación y control sobre el estado de comprensión que logran los estudiantes en relación a las ideas trabajadas (las que vuelven siempre “a las manos” de los docentes, para que este las ratifique, reorganice y ponga al servicio de la continuidad del diálogo). En el cuarto, finalmente, la indagación dialógica ya no busca la reorganización de ideas y conocimientos “administrados” por el profesor, sino una apertura completa de las temáticas, que el docente continúa recogiendo y distribuyendo, pero para incentivar interpretaciones, hipótesis o reformulaciones de parte de los estudiantes.

Como podemos ver, la ID en el aula presenta unas regularidades, estrategias y modos de participación muy reconocibles, con una organización de roles, jerarquías y dinámicas también muy característicos. El eje central de estas interacciones es, como hemos comentado, las actividades. Con dicho eje estructurador, podemos proyectar las secuencias temáticas (o, *macro estructuras*, en la asimilación de la interacción verbal con la propuesta de análisis textual de Van Dijk) que organizan el trabajo de aula y la interacción, reafirmando el carácter interactivo del conocimiento escolar y la diversificación de los procesos cognitivos implicados en las tareas (Baquero, 2004; Feuerstein, 2006). Ello, desde la puesta en juego de saberes declarativos, procedimentales o actitudinales (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1994), como tipos de contenidos que otorgan coherencia a las secuencias temáticas y al proceso de enseñanza – aprendizaje.

Estas secuencias temáticas se componen de intercambios, que se suceden a través del diálogo entre los interlocutores, o de otros tipos de interacciones verbales o no verbales (Villalta, Martinic y Guzmán, 2011). El número de intervenciones entre los participantes ha sido usado, en algunos casos, para describir aspectos de la cultura escolar o los procesos cognitivos que se movilizan en el aula (Villalta, 2009; Villalta y Martinic, 2009). No obstante, no es suficiente apreciar el conocimiento escolar asociado al proceso cognitivo solo con la consideración del número de intervenciones de los

interlocutores. Para poder determinar el logro de los objetivos educativos es necesario, más bien, tomar en cuenta las relaciones entre dos dimensiones muy relevantes: los procesos cognitivos y el tipo de contenido escolar (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths y Wittrock, 2001), considerando el modo en que determinadas actividades y contenidos favorecen el desarrollo de procesos cognitivos específicos.

Como sabemos, el profesor es quien gestiona la interacción en el aula, debido a la asimetría de poder y autoridad que presenta en relación a los estudiantes. Para efectos de la gestión del diálogo, dicho poder y autoridad se basan, principalmente, en la asimetría de saberes del docente y, especialmente, en su rol de legitimador de dichos saberes y respuestas. En este sentido, sus intervenciones se han clasificado en las siguientes acciones principales, a partir del interés de algunos autores por el tratamiento de los contenidos y la dinámica del aula, el tipo de preguntas que en ella se plantean y la evaluación:

Intervenciones docentes en la interacción del aula		
<i>Cuadrado y Fernández, 2008</i>	<i>Nathan y Kim, 2009</i>	<i>Wells y Mejía, 2005</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Presenta los contenidos escolares (explicación de los objetivos de la clase, usa gráficos o tecnología para su exposición, etc.)</li> <li>-Favorece la participación del estudiante con expresiones de afirmación, gestos de apoyo verbales o no verbales y atención de consultas.</li> <li>-Reelaboración. Toma como ejemplo la intervención de estudiantes para ampliar la explicación un concepto a la clase.</li> <li>-Síntesis de los aspectos más importantes trabajados en clases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Preguntas de dominio de contenido, con selección de respuestas o de desarrollo e interpretación.</li> <li>-Preguntas de elaboración de contenido, solicitándole al estudiante que construya una respuesta en la que se aplique lo aprendido a nuevas situaciones.</li> <li>-Preguntas de metaproceto, pidiendo al estudiante que justifique su respuesta o intervención.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación cerrada, con la que se determina si es correcta o no la respuesta del estudiante.</li> <li>-Evaluación elaborada, con la que se confirma la respuesta del estudiante incorporando otros aspectos a la misma o solicitando más información.</li> </ul>

*Tabla 02: Intervenciones docentes en la interacción del aula*

*Fuente: Cuadrado y Fernández (2008), Nathan y Kim (2009) y Wells y Mejía (2005)*

Por su parte, las intervenciones de los estudiantes no están tan sistematizadas como la de los profesores, ya que en general dependen, fundamentalmente, del intercambio que haya iniciado el docente (Villalta, 2009) y por lo general se ajustan a

demandas cognitivas (Nathan y Kim, 2009). En este marco de presuposiciones, se han clasificado las siguientes intervenciones de los alumnos:

Intervenciones de los alumnos en la interacción de aula
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Validación de los conocimientos escolares: a través de expresiones verbales como “ya”, “ok”, o la repetición textual de lo que dice el docente, o completar frases. De manera no verbal, las expresiones son mirar al docente, tomar nota de lo que este dice, o asentir con la cabeza</li> <li>- Reelaboración: lo que hace retomando la intervención de algún compañero o del mismo docente, para dar su opinión al respecto.</li> <li>- Opinión y/o propuesta: aportando elementos nuevos a la clase en base a su experiencia.</li> <li>- Responde a dominio de contenido, eligiendo algunas de las alternativas que presenta el profesor para elaborar respuestas de acuerdo al conocimiento exigido por el docente.</li> <li>- Responde con elaboración de contenido, aportando una respuesta para resolver un problema didáctico; en la interpretación de un texto, respuestas a ejercicios, etc.</li> <li>- Metaproceto. Razona y vincula su intervención con las que ha tenido previamente.</li> <li>- Sin respuesta, no responde a lo que el docente pregunta.</li> </ul>

*Tabla 03: Intervenciones de los alumnos en la interacción de aula  
Fuente: Cobbo, 1988.*

Como podemos observar, estas modalidades “típicas” de participación de los profesores y estudiantes en la interacción del aula muestran claras regularidades, que pueden proyectarse como derivadas, principalmente, de la relación entre los participantes, los tipos de saberes y actividades y los propósitos del trabajo de aula. En estas regularidades se expresan, así, unos patrones de interacción que se han estudiado con interés para el análisis del discurso en el aula (Lemke, 1990; Wood, 1998; Alrø y Skovsmose, 2002; Schwarz, Dreyfus, Hadas y Hershkowitz, 2004; Leguizamón, 2016).

Los intercambios verbales y no verbales de los profesores y alumnos, mientras interactúan para lograr significados compartidos sobre los conocimientos escolares, se han caracterizado a partir de diferentes enfoques. Sin embargo, lo más común es realizar el análisis en función de los posibles pares que se formen en los intercambios: “interacción profesor-alumno, profesor-grupo, profesor-clase, alumno-alumno, alumno-grupo, alumno-clase, grupo-clase, teniendo en cuenta que son relaciones simétricas” (Leguizamón, 2016: 63).

Como es de suponer, en los patrones de interacción se expresan características de los modelos didácticos, estilos de enseñanza y de aprendizaje, así como las características de las actividades y demandas. Por ejemplo, en la enseñanza tradicional se valora el tipo de interacción que sigue un patrón jerárquico, en el cual el agente estructurante es el docente (Menezes, 1995).

En este sentido, Lampert y Cobb (2003) identifican un patrón de interacción cíclico, según el cual el profesor expone los procedimientos, a partir de ello formula preguntas a los estudiantes, espera sus respuestas, las evalúa y la clase continúa.

Pero el patrón de interacción más difundido, en que el docente es el agente estructurante, es la secuencia triádica, en la que, como propone Lemke (1985), la intervención del estudiante se produce entre dos intervenciones del profesor: *Indagación – Respuesta – Evaluación* (IRE).

De acuerdo con el propio Lemke (1990), muchos docentes estiman que con la secuencia triádica se logra mayor participación de los estudiantes. Sin embargo, esta alta participación no siempre se condice con la calidad de las intervenciones, ya que esta secuencia se caracteriza por las respuestas más bien breves y en muchos casos, ante preguntas cerradas (este es el caso típico de cuando el alumno “responde sólo lo que se le pregunta”). Y a nivel de roles de participación e identidades, lo que esta secuencia muestra es, claramente, la autoridad del profesor, ya que es él quien se encarga del inicio y la conclusión, con lo que controla las actividades del aula y refuerza la relación asimétrica entre docentes y alumnos (Alrø y Skovsmose, 2002).

Un patrón de interacción mucho más rico es el llamado patrón IRF, *de Intervención-Respuesta-Feedback*, cuyas principales características son el carácter interpretativo o abierto de la demanda de apertura de la interacción, las sucesivas aproximaciones que estudiantes y profesores realizan a dicha demanda y, especialmente, el carácter más complejo de su evaluación, que a diferencia de la que se presenta en el patrón IRE, no consiste sólo en una respuesta simple de validación.

La interacción en el aula también puede llevarse a cabo en una organización en tres fases: introducción, trabajo y conclusión-revisión (Mehan, 1979). En la fase inicial, el docente tiene el control. No obstante, el alumno puede ir asumiendo el control al ser incentivado a hacer preguntas (Wood, 1998). Las preguntas de los alumnos por lo general surgen en la fase de trabajo, con el objetivo de resolver dudas. En una clase con esta estructura se reconoce una autoridad más democrática del profesor, que se hace presente principalmente en la fase de introducción y conclusión, abriendo espacios para que en el intermedio aparezcan otras “autoridades”, como el texto escolar o los compañeros con mejor desempeño en el curso (Alrø y Skovsmose, 2002).

Una interesante evidencia sobre los patrones de interacción es la que presenta la propuesta de síntesis de Leguizamón (2016), quien organiza los patrones según autores y los distingue de acuerdo a su frecuencia y relevancia:

AUTORES	PATRONES DE INTERACCIÓN MÁS USUALES	PATRONES DE INTERACCIÓN RELEVANTES
Voigt (1995)	De elicitación o extracción	De discusión
Wood (1995, 1998)	Del embudo Tradicional	De focalización
Sierpiska (1996)	Afirmativo	Interrogativo
Peressini y Knuth (1998)	Univocal	Dialógico
Loska (1998)	Discusión común	Discusión natural



Alro y Skovsmose (2002)	Aula absolutista	Aula dialógica
Schwarz, Dreyfus, Hadas y Hershkowitz (2004)	Diálogo básico Diálogo prospectivo Diálogo conferencia	Diálogo crítico Diálogo reflexivo
Villalta y Martinic (2009)	Transmisión, sistémico-instruccional	Conversacional

Tabla 04: Patrones usuales y relevantes de interacción en el aula  
Fuente: Leguizamón (2016: 65)

Como podemos observar, la distinción de frecuencia y relevancia del cuadro muestra una clara tendencia de patrones de interacción transmisivos entre los más usuales (tradicional, afirmativo, univocal, aula absolutista, diálogo básico, etc.), que contrasta con el carácter abierto y dialógico de los relevantes (dialógico, aula dialógica, diálogo crítico, diálogo reflexivo, etc.). Y en ello se expresan, como hemos comentado, no sólo los modelos didácticos, enfoques metodológicos y estilos de enseñanza – aprendizaje puestos en juego en la interacción de las clases, sino también las posibles actividades que estarían predominando en ellas.

Hasta aquí, hemos constatado, entonces, la relevancia que el estudio de la ID tiene para el análisis e interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. En la delimitación y fundamentación teórica de este concepto, hemos podido reconocer, por una parte, sus características y principales elementos, considerando seguidamente el aporte de los modelos de estudio de la ID a la comprensión de las prácticas pedagógicas. De igual modo, y con un papel central en el sentido de la acción en el aula, este segundo capítulo nos ha permitido comprender las dinámicas de relación de profesores y estudiantes en el aula, considerándolas como instancias de negociaciones de roles de participación y despliegue de tácticas y estrategias de interacción comunicativa. Destaca, en este último punto, la posibilidad de que dichas tácticas y estrategias no sólo respondan a propósitos pedagógicos y didácticos, sino exclusivamente performativos (considerando que la situación comunicativa del aula es, antes que nada, *comunicativa*). Aunque, como hemos visto, es el sentido didáctico de la ID el que determina, en principio, los tipos de relaciones que se establecen en la sala de clases en torno a las diversas propuestas de actividades y tareas.

Para ampliar y profundizar este rol de las ATAs, en el siguiente y último capítulo de este marco abordaremos, precisamente, las actividades de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Nos interesa particularmente analizar cómo ellas representan *el contenido de la práctica* pedagógica (Gimeno, 2007), reconociéndolas como: a) mediadoras de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del aprendizaje, b) como base de análisis de la profesionalidad docente, c) como variable central de gobierno de la clase y d) como base de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica (2007).

Al constatar en las actividades estos roles, nos interesa abordarlas como el hilo conductor que une no sólo las diversas fases de (re)construcción situada del currículum, sino también como el ámbito de concreción de los modelos didácticos y las metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Ello, considerando que, si bien es cierto, estos modelos y metodologías no resultan por sí mismos parte explícita de las experiencias educativas que profesores y estudiantes viven en la cotidianidad de las aulas, son el

iceberg sumergido desde el que las actividades emergen, otorgándoles en buena medida su sentido y posibilidades.

### 3.- Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula

Como tercer ámbito de relevancia de nuestro estudio, junto a la educación poética y la interacción didáctica en el aula, en este último capítulo del marco teórico abordamos las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula. Se trata, como hemos anticipado, de un ámbito de primera relevancia para la comprensión de la práctica educativa docente y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, que se enmarca en el ámbito mayor de la definición curricular, pero que, en gran medida, la (re)construye y define.

Con este horizonte en perspectiva, hemos organizado, entonces, el desarrollo de este capítulo desde la perspectiva general de los modelos didácticos, en tanto bases de la práctica docente, para luego abordar la función de las metodologías, estrategias y actividades de la enseñanza-aprendizaje en el aula.

Considerando nuestros propósitos e interrogantes de investigación, nos interesa delimitar la función de estos modelos, metodologías, estrategias y actividades, para proyectar luego su influencia en los análisis e interpretaciones de resultados, reconociendo el sustento que estos elementos podrían estar brindando (o no) en las propuestas de trabajo en el aula con la poesía. No esperamos, es claro, establecer una relación unidireccional y directa entre las bases didácticas y metodológicas y lo que termina ocurriendo con las actividades de aula y la formación poética de los alumnos. Pero ya que percibimos a las actividades y tareas como la punta de un iceberg didáctico, metodológico y estratégico, nos interesa considerar no sólo lo que hay en la cara visible del trabajo con la poesía en el aula, sino también bajo las frías aguas de su origen.

#### 3.1.-Modelos didácticos: una base de interpretación y organización de la práctica pedagógica

Para nadie es un misterio que la vida en las aulas se organiza en torno a la figura de un profesor o una profesora que motiva a los estudiantes, les propone actividades, colabora con ellos en la resolución de problemas y evalúa sus resultados (Oser y Baeriswyl, 2001). No hay, sin embargo, un único camino para dichas acciones pedagógicas, porque los principios de la enseñanza no son postulados estáticos, sino interacciones dinámicas entre las metas cognoscitivas y sociales, los procedimientos y las características personales, tanto de los docentes como de los alumnos (Martínez Valcárcel, 2004).

En el ejercicio de su rol, es habitual que los profesores recurran, entonces, de manera más o menos consciente a una base de modelos didácticos o de enseñanza, para organizar la complejidad del aula y atender a los diversos propósitos, saberes y contextos de la práctica pedagógica. Dichos modelos resultan, así, una base de interpretación y organización de la práctica docente y, conjuntamente, el sustrato teórico que fundamenta las estrategias y propuestas de actividades en el aula. Sustrato en el que, a su vez, es posible reconocer la influencia de los paradigmas de la ciencia, en tanto “matriz interdisciplinaria que abarca los conocimientos, creencias y teorías aceptados por una comunidad científica” (Mayorga y Madrid, 2010: 93), y entre los cuales se reconoce el predominio de cuatro grandes corrientes: el paradigma de presagio-producto y proceso-

producto, el intercultural, el sociopolítico o crítico y el paradigma de la complejidad creciente.

En un sentido general, un modelo se concibe, así, como “una representación simplificada de la realidad, que desde la filosofía vendría definido como interpretación o representación simbólica y esquemática que permite dar cuenta de un conjunto de fenómenos” (Escudero, 1981: 10). Algo en lo que se explicita, como podemos ver, el predominio de la función interpretativa por sobre la representativa, ya que, si bien es cierto, los modelos buscan representar las dimensiones más significativas de la realidad, no pueden, es claro, representarlas todas: “En definitiva, modelar la realidad es crear un sustituto simbólico que simplifique la complejidad de dicha realidad y que facilite su estudio, análisis, comprensión, reflexión, explicación, descripción, etc.” (Matas, 2007: 3).

Ante ello, Escudero (1981) reconoce tres reglas importantes para considerar las dimensiones significativas de la realidad abordada por los modelos: a) tienen distintos fines, b) se relacionan con alguna teoría, y c) se orientan a la acción. Y a partir de dichas reglas, el autor identifica cuatro modelos que, indistintamente de las disciplinas científicas o asignaturas educativas puestos en juego, permiten interpretar el sentido de la construcción de saberes en los espacios escolares (1981:10-14):

- *Los modelos a escala*, en tanto simulaciones de objetos imaginarios o reales que tienen proporciones relativas del original, tienen los rasgos más relevantes y la representación se hace en base a cierta identidad entre el modelo y el objeto representado.
- *Los modelos analógicos*, que son la reproducción de la estructura de relaciones del original.
- *El modelo matemático* que expresa las funciones supuestas entre ciertas variables de un fenómeno.
- *El modelo teórico*, que implica el empleo del conocimiento en un área determinada para formalizar un nuevo campo. Así, se introduce un nuevo lenguaje aplicado a un nuevo dominio.

En este sentido, si, tal como proponen Joyce, Weil y Calhoun (2002: xx), los modelos didácticos son “planes estructurados que pueden usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas”, la configuración de un modelo didáctico implica la articulación de un conjunto de variables. En un símil de lo sucedido con las fuentes sociocultural, pedagógica, psicológica y epistemológica del curriculum (Casarini, 2010), un modelo didáctico se vincula, así, al menos con las siguientes variables:

Una determinada concepción del aprendizaje, una particular noción del hombre, una específica apreciación de cultura, determinadas estrategias para alcanzar sus intenciones de enseñanza, determinados medios para potenciar esas estrategias, una vía para adecuar o modificar la situación a los diversos contextos, y un estilo de profesor, de centro educativo y de alumno (Morán, 2008: 142).

En un curriculum escolar orientado por objetivos de aprendizaje, en el que las propuestas formativas de aula dialogan con las definiciones macro curriculares de las administraciones educativas y los Proyectos Curriculares y Proyectos Educativos

Institucionales (PEI) de los centros, los modelos de enseñanza ofrecen una interpretación situada de dichas variables. Y en tal sentido, podemos pensar en ellos como una base de contextualización del *qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y del qué, cuándo y cómo evaluar* (Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 2005).

De esta manera, considerando una formación escolar que integra las variables cognitivas, socioafectivas y socioculturales de la vida personal, familiar y social de los sujetos, así como las determinantes de la(s) cultura(s) escolar(es) de cada centro, los modelos de enseñanza no se limitan a formular interpretaciones metodológicas de unos contenidos y actividades para la educación de los alumnos. Antes bien, un modelo es una descripción de un ambiente de aprendizaje (Joyce, Weil y Calhoun, 2002), con toda la riqueza y complejidad que esta interpretación ecológica de la realidad educativa implica, al considerarla como una “construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación” (Ospina 1999, citado en Duarte, 2003: xx).

En el conjunto de propuestas específicas de modelos de enseñanza, la investigación educativa reconoce cuatro principales enfoques que han predominado históricamente en el campo teórico y práctico de la enseñanza y que comentamos a continuación<sup>20</sup>:

- *La enseñanza como transmisión cultural.* Este enfoque reconoce que, a lo largo del tiempo, el hombre ha producido conocimiento eficaz, y que éste ha sido transmitido de generación en generación. En dicha transmisión, el conocimiento se ha organizado en disciplinas y se ha elaborado a partir del debate y la reflexión compartida. Desde este punto de vista, la función de la escuela y de la práctica docente es transmitir el conocimiento de las diferentes disciplinas. A pesar de la importante valoración que este enfoque presenta de la herencia material y cultural de una colectividad, en él se observa la dificultad de que dicha herencia de conocimientos se ha consolidado en los diversos lenguajes y métodos de las disciplinas, por lo que su comprensión requiere de esquemas interpretativos maduros, que permitan darle significatividad (Ausubel, 1976). Al carecer de dichas experiencias de maduración, el alumno no logra integrar esos saberes con sus esquemas de comprensión, lo que, empujado por la exigencia escolar, genera la incorporación arbitraria, memorística o fragmentada, que finalmente deriva en el olvido de lo aprendido.
- *La enseñanza como entrenamiento de habilidades.* En vista de las dificultades del modelo anterior, este enfoque considera un patrón de entrenamiento de habilidades y capacidades, desde las más simples como la lectura y el cálculo, hasta las más complejas como la planificación y la reflexión, considerando, en gran medida, que los contenidos pasan, pero las habilidades quedan. Con este énfasis en el desarrollo de habilidades y capacidades de autoaprendizaje, este modelo puede en ocasiones, empero, pasar por alto que el conocimiento es siempre conocimiento *sobre algo*. Y que la selección de ese algo no es sólo una arbitrariedad, sino una decisión social, cultural e histórica relevante para la

---

<sup>20</sup> Para este comentario nos servimos de Scardamalia y Bereiter (1989), citados en Pérez Gómez, 2008: 79-81), en una síntesis interpretativa de sus ideas.

formación de los estudiantes, como sujetos de un determinado lugar y tiempo. Este enfoque podría olvidar, así, que es necesario relacionar la formación de capacidades con el contenido y el contexto donde esas habilidades tienen significado. Y también, que la lógica de una disciplina está relacionada con la naturaleza de los conceptos que la conforman; por lo que procurar una transferencia universal de capacidades resulta, acaso, poco considerado con dichas particularidades.

- *La enseñanza como fomento del desarrollo natural.* Este enfoque, de matriz roussoniana, destaca la importancia que tienen las disposiciones naturales de los individuos para el aprendizaje. Considera que el medio más adecuado para garantizar el crecimiento y la educación es el respeto por el desarrollo espontáneo de los niños y niñas, situándose, así, en el polo de la educación como un proceso de individualización antes que de socialización. O, lo que es muy similar, en la interpretación del fenómeno educativo por la raíz latina *educere* (“extraer de”, “sacar hacia el exterior”), antes que la raíz *educare* (“criar”, “nutrir”), considerando que la primera releva el carácter individualizador de la formación, mientras que la segunda enfatiza la función adaptativa del proceso educativo. Aunque este modelo no tiene una presencia preponderante en las prácticas pedagógicas actuales, sí que su espíritu vive en las decisiones de las comunidades educativas, un poco como expresión de un currículum oculto (Torres, 1994), que a veces vemos expresarse en frases del tipo: “¡Déjenlos, no ven que son niños!” (a lo que a veces dan ganas de replicar: “¡Y de nosotros depende que no lo sean por el resto de sus vidas!”). Pero más allá de las bromas, la dificultad de este enfoque es su perspectiva *idealista*, que tiende a dejar de lado el hecho de que el desarrollo humano está en gran medida condicionado por la cultura y las interacciones con el medio social, como la teoría sociocultural lo ha demostrado sobradamente. Y cuestiones como las diferencias de clases y las condicionantes del contexto de origen para el desarrollo educativo encuentran una respuesta muy poco decidida desde esta perspectiva. Algo que, en la educación literaria se podría ejemplificar con el caso de las llamadas “pedagogías del placer” (Bombini, 2001) y su solución de dejar el progreso lector en manos de las preferencias espontáneas de los niños y jóvenes, en la presuposición de “la existencia de un placer ‘natural’ en la lectura que no debe ser contaminado por las tareas escolares” (Alonso, 2015: 117)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Considerando la clara evidencia que este aspecto del placer de la lectura entrega sobre las implicancias sociales, políticas, culturales de los modelos de enseñanza-aprendizaje, nos parece relevante apuntar la coincidencia de criterios y argumentos de Bombini (1996), Colomer (2001) Dufays, Gemenne y Ledur (2005) y Munita y Margallo (2019) sobre este debatido tema. Frente a una “pedagogía del placer” (Bombini, 1996), que concibe la formación literaria sólo como un asunto de contagio y de libre acceso de los estudiantes a los textos, los autores reconocen que la didáctica literaria no puede organizarse en torno al disfrute que los alumnos “espontáneamente” encuentren (o no) en el contacto con las obras. Unos argumentos muy claros para este discutido asunto son los que ofrecen Dufays, Gemenne y Ledur (2005, comentados en Munita y Margallo, 2019): en primer término, confiar el disfrute de las obras a las disposiciones y hábitos que los alumnos ya traen desde sus contextos de origen, introduce una importante desigualdad, al favorecer a los estudiantes para los que la literatura es una práctica habitual en sus entornos

- *La enseñanza como producción de cambios conceptuales.* Esta perspectiva considera al alumno como un sujeto activo en el procesamiento de la información que asimila, y al docente como un investigador de los procesos que transforman los pensamientos y creencias de los estudiantes. Para este modelo, el aprendizaje y desarrollo educativo dependen, en gran medida, de la capacidad de los alumnos para modificar sus esquemas de pensamiento, por lo que, en general, el pensamiento, las capacidades e intereses de los estudiantes son más importantes que las estructuras de las disciplinas científicas. El problema puede surgir cuando la didáctica operatoria no da la importancia necesaria a los contenidos de la cultura, tomando sólo en consideración el desarrollo de las capacidades formales, como veíamos que puede suceder también en el caso del enfoque de enseñanza como entrenamiento de habilidades.

Al considerar estas cuatro grandes tendencias desde la centralidad del *Cómo* de la enseñanza – aprendizaje, la evidencia científica reporta, además, otros cuatro modelos didácticos (*ver tabla 5*) que, subdivididos a su vez, en corrientes particulares, superponen propósitos y funciones con las concepciones que comentábamos anteriormente, pero centrando la mirada en variables específicas del hecho educativo y de la enseñanza-aprendizaje escolar.

LA ENSEÑANZA COMO			
TRANSMISIÓN CULTURAL	ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES	FOMENTO DEL DESARROLLO NATURAL	PRODUCCIÓN DE CAMBIOS CONCEPTUALES
<i>Scardamalia y Bereiter (1989), Pérez Gómez (2008).</i>			
MODELOS DIDÁCTICOS			

familiares y sociales. En segundo lugar, concebir el disfrute literario en estos términos, puede limitarlo a una respuesta estrictamente emocional, que excluye otras formas de placer para las que se requiere más distancia y, en gran medida, un hábito lector consolidado, en cuanto a diversidad, frecuencia y calidad de las experiencias lectoras. Y ya, en definitiva, Colomer cierra el debate sobre la “obligatoriedad” del placer en el trabajo escolar con la literatura, con un argumento de gran contundencia: “es preciso recordar que los objetivos educativos se refieren a la construcción de los instrumentos para la obtención del placer, y no a la necesidad de experimentarlo” (2001, citada en Munita y Margallo, 2019: 160). Como vemos, tenemos aquí unas evidencias muy claras de que los modelos didácticos pueden no “palparse” en la cotidianidad de las aulas, pero sus premisas pueden ser tanto o más determinantes que los recursos materiales con los que trabajamos en las actividades de clases. Aunque no más determinantes, es claro, que lo que estas actividades y tareas terminan produciendo, *efectivamente*, como experiencias de aula.

TRADICIONAL	TECNOLÓGICO	ESPONTANEÍSTA ACTIVISTA <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Socrático</li> <li>▪ Comunicativo - interactivo</li> </ul>	ALTERNATIVOS O INTEGRADORES <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activo - situado</li> <li>▪ Aprendizaje para el dominio</li> <li>▪ Contextual</li> <li>▪ Colaborativo</li> </ul>
<i>Fernández, Elórtogui, Rodríguez y Moreno (1997); García Pérez (2000); Páez (2006), Mayorga y Madrid (2010).</i>			

*Tabla 05: Modelos de enseñanza.*

*Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez Gómez (2008) y Mayorga y Madrid (2010)*

Como ejemplo de las relaciones que pueden presentarse entre los modelos del cuadro, pensemos en el caso de un enfoque de nuestro particular interés: el comunicativo – interactivo. Como sabemos, se trata de un modelo que concibe la situación de aula como una particular modalidad de interacción comunicativa, en la que las estructuras de participación, el estudio en profundidad de la lección, los planteamientos de los alumnos y las preguntas y respuestas que éstos intercambian con el profesor, revelan cosas importantes sobre el devenir de la enseñanza-aprendizaje (Cazden, 1986, citado en Mayorga y Madrid, 2010). Y, como es de suponer, ese foco en la situación comunicativa puede dar cuenta de procesos de enseñanza de muy diversa orientación: transmisivos, de ejercitación de habilidades, etc.; aunque es muy posible que la atención del docente a la situación comunicativa del aula derive en estrategias y actividades más propias del modelo activo-situado, que otorga un rol preponderante y participativo a los alumnos en el aprendizaje, que del modelo tradicional, en el que la participación de los estudiantes se supedita a la lógica transmisiva de la situación de aula.

Con todo, en el conjunto de estas propuestas sobresale la necesidad de un eclecticismo didáctico, que favorezca el desarrollo de un amplio abanico de posibilidades y recursos para la realidad multifactorial de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Los modelos pueden entenderse, por tanto, como un repertorio de enfoques alternativos que los docentes usan para ayudar a los estudiantes en el logro de sus objetivos, adaptándolos y combinándolos cuando sea posible de acuerdo con la realidad que se presenta en el aula. El uso de una variedad de modelos permite, así, trabajar distintas capacidades, y con ello desarrollar una educación integral (Martínez, 2004).

### **3.2.- Metodologías y estrategias de enseñanza–aprendizaje**

Junto con los modelos didácticos, las metodologías y estrategias cumplen un rol fundamental en los apoyos pedagógicos que los profesores dan a los estudiantes. A partir de sus creencias, conocimientos, valores y modelos de estilos de enseñanza; proyectadas sobre sí mismos, sobre los saberes y sobre los alumnos, los docentes prefiguran, así, las situaciones educativas, concibiéndolas como oportunidades para la consecución de los propósitos y contenidos de la formación, pero también, como posibilidades de actuación personal y profesional, para gestionar la característica complejidad del aula.



En este sentido, “La metodología didáctica (...) al fin y al cabo, no es otra cosa que la búsqueda de procedimientos explícitos, ‘transferibles’ y reconocibles de actuar en la enseñanza y en el aula” (Hamilton, 1981, 1989, 1991 y 1999, citado en Vásquez y Angulo, 2010: 334). Así es que las concepciones metodológicas y las definiciones estratégicas son decisiones que convocan, por sí mismas, toda la complejidad del acto educativo, por lo que es difícil precisar qué aspectos resultan más determinantes para éstas. Como también, si estas decisiones pueden tener siempre los efectos esperados, en diversos contextos de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, el marco metodológico que organiza el sentido de la enseñanza y el aprendizaje escolar no se piensa como una rígida estructura de actuación, a la que profesores y estudiantes se sometan como quien entra en una rutina de *fitness*. Si bien es cierto, “el método equivale a decir *orden*” (Titone, 1976: 465, cursivas en el original), se trata de un orden que sólo es posible concebirse como organizador de la singularidad, que es también el reino de lo impredecible:

Un enfoque metodológico es un marco de actuación que los docentes seleccionan para organizar su trabajo y, lo que es más importante, la actuación del alumnado. Al ser un marco, no pretende estipular concretamente qué ha de hacer cada docente en su aula. Orienta la práctica educativa y la enseñanza, pero no la prescribe de una forma mecánica. Sí sirve, como marco, para elegir las estrategias y, con ello, el tipo de actuaciones del alumnado. A su vez el enfoque metodológico ha de ser coherente con el currículum, que es como decir con la concepción del conocimiento cultural inscrita en él; aunque también, con la idea de aprendizaje, desarrollo, socialización y valores que los docentes tengan (Oser y Baeriswyl, 2001: citados en Vásquez y Angulo, 2010: 337).

En este sentido, para autores como Alonso, Gallego y Honey (1994), por ejemplo, los profesores deben concebir sus metodologías y estrategias teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y atendiendo a sus diferencias individuales, para que sus estilos de enseñanza no pasen atropelladamente por encima de los estilos de aprendizaje de sus alumnos. Una opinión que es también compartida por García Cué, Jiménez Velásquez, Sánchez Quintanar y Gutiérrez Tapias (2012), aunque reconociendo que, en general, los profesores toman estas decisiones metodológicas y estratégicas de acuerdo con sus propias preferencias en el modo de aprender; es decir, proyectando la enseñanza de la misma manera en que a ellos les gustaría aprender.

Mirándolo desde la perspectiva de las estrategias de aprendizaje y sus efectos, Willis y Hodson (1999), en tanto, sostienen que los estudiantes en la mayoría de los casos tienen éxito en su aprendizaje, si se les enseña de acuerdo con sus propios estilos de aprendizaje, porque, aunque los estudiantes son muy capaces para aprender sobre cualquier temática, entre ellos existen naturales y marcadas diferencias: “El éxito en el aprendizaje se basa en la capacidad para ajustar a cada uno de los alumnos su propia forma de aprender” (Willis y Hodson, 1999, citados en Gallego, 2007: 67).

En este sentido, Felder y Silverman (1988) ratifican que el alumno debe ser capacitado de acuerdo con sus estilos de aprendizaje, siguiendo estrategias didácticas que favorezcan cuatro estilos: a) activo-reflexivo, b) intuitivo-sensitivo, c) visual-verbal y d) secuencial-global; estrategias que deben ser utilizadas de manera secuencial, para permitir a todos los estudiantes ser atendidos de acuerdo con su manera de aprender. Pero no para considerar dicha manera de aprender como el horizonte último de la

formación sino como una base que se reconstruye a partir de las diversas experiencias educativas (algo que algunas escuelas y profesores pasan lamentablemente por alto, al querer evitarles a sus alumnos cualquier contacto con modos de representación del saber que no se ajusten a sus disposiciones naturales y estilos de aprendizaje).

De esta manera, Ferreiro (2006) concibe las estrategias de aprendizaje como sistemas de actividades que permiten realizar una actividad o tarea con la calidad que se requiere. En esta perspectiva, la estrategia orienta al objetivo que se desea lograr y muestra la secuencia a seguir para hacer buen empleo del tiempo y los recursos. Pero desde la consideración de unos criterios de mediación muy claros (Feuerstein, xxxx, citado en Ferreiro, 2006), que los profesores deben en cuenta y que son primordiales en la organización de estos sistemas de actividades: la *reciprocidad*, entendida como “una relación de actividad-comunicación mutua” (2006: 47) que concita la participación activa del profesor y los aprendices, para el logro de los aprendizajes; la *intencionalidad*, relacionada con la claridad de propósitos y el cómo lograrlos que une a los maestros y estudiantes en el acto educativo; el *significado*, esto es, la atribución de sentido que el alumno debe poder dar a las tareas; la *trascendencia*, que se relaciona con proyectar las situaciones de enseñanza-aprendizaje más allá de las fronteras del aquí y el ahora del trabajo en el aula; el sentimiento de capacidad o *autoestima*, que el maestro debe incentivar en los estudiantes y la *regulación de la impulsividad*, para que los aprendices piensen antes de actuar.

En estos criterios de mediación queda, así, muy claro, que las definiciones metodológicas y estratégicas son también definiciones que afectan a los ámbitos cognoscitivos, afectivos, motivacionales y actitudinales de la participación de los estudiantes en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Algo que podemos ver reflejado en la propia categorización general de los tipos de estrategias que toman parte en el proceso educativo, las que, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010) y el propio Ferreiro (2006), pueden organizarse en cuatro grandes grupos:

- *Estrategias cognoscitivas*, entendidas como las capacidades organizadas que el estudiante usa para orientar su propia atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento. Las estrategias cognoscitivas son usadas por el alumno, por ejemplo, cuando presta atención, selecciona y utiliza una clave sobre lo que aprende, además de usar otra estrategia para recuperar lo aprendido; es decir, para pensar recursivamente sobre lo que está aprendiendo (Díaz Barriga y Hernández, 2010).
- *Estrategias de enseñanza*, son las actividades de aprendizaje adaptadas a las características de los estudiantes y a los recursos disponibles, con el fin de lograr los objetivos de estudio. Estas actividades deben promover la comprensión, clasificación y reflexión sobre conceptos, además de la transferencia de conocimientos (Díaz Barriga y Hernández, 2010).
- *Estrategias didácticas* son las acciones físicas y mentales que facilitan la interacción del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento y la interacción con otros aprendices para realizar la tarea que se requiere (Ferreiro, 2006).
- *Estrategias de aprendizaje* son las habilidades que el estudiante emplea para aprender significativamente y solucionar las demandas académicas, en este caso,

el estudiante es responsable de su propio aprendizaje y le corresponde la comprensión y composición de textos, solucionar problemas, entre otros. Así, los estudiantes organizan sus conocimientos previos para asimilar el nuevo (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Sobre estas últimas, existe además un reconocimiento general (Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; González y Tourón, 1992, citados en Valle, González, Cuevas, Lino y Fernández, 1998: 57), que las clasifica a su vez en tres tipos de estrategias de aprendizaje: estrategias *cognitivas*, *metacognitivas* y *de manejo de recursos*.

Campos (2000), por su parte, distingue las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde las fases de *construcción*, *permanencia* y *transferencias del conocimiento*, con una clasificación amplia de subgrupos que caracterizan las diversas formas de participación de profesores y estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Junto a estos tres tipos, vinculados con las fases de adquisición, extensión y consolidación de los conocimientos, la autora destaca, además, un cuarto tipo de estrategias, que se relacionan con los aspectos actitudinales motivacionales y relaciones de la participación y que denomina *interacciones y estrategias para la organización grupal*, considerando que “Entre las interacciones más significativas están las que sostienen la motivación y la disciplina, así como las dinámicas que se dan en la participación grupal” (Campos, 2000: xx).

Como podemos ver, el proceso de enseñanza – aprendizaje escolar se puede concebir, en gran medida, como la expresión de unos modelos didácticos, que orientan las interpretaciones metodológicas de los profesores, para la puesta en juego de estrategias de enseñanza, que dialogan con los modelos de estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. En ello, es importante considerar, no obstante, que, mientras que los modelos didácticos y las interpretaciones metodológicas del profesor, así como los modelos de estilos de aprendizaje de los estudiantes, son aspectos implícitos de la práctica educativa, las estrategias, actividades y tareas son los elementos explícitos del proceso (Vásquez y Angulo, 2010), concentrando y concretando, en definitiva, las experiencias que tanto docentes como estudiantes tienen del proceso educativo.

Las actividades y tareas escolares resultan ser, así, como decíamos, la punta del iceberg en la que transcurre la vida en las aulas. Es allí donde se concentra la práctica pedagógica y es allí, también, donde los estudiantes se perciben en gran medida a sí mismos como tales, involucrados en la cotidianidad de unas acciones que resultan ser sus principales experiencias del proceso formativo. En el siguiente apartado, visitaremos, entonces, este territorio, a veces un poco frío, y a veces un poco resbaladizo e inestable, como toda superficie de hielo en épocas de crisis y de calentamiento global.

### **3.3.- Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula: contenido de la práctica y perspectiva del curriculum en la praxis**

Como sabemos, las actividades de enseñanza-aprendizaje son procedimientos que se llevan a cabo en el aula y cuyo fin es facilitar la adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes (Cooper, 1999; Richards y Rodgers, 1992). En tal sentido, se trata de tareas seleccionadas con el fin de motivar a los estudiantes a participar en el proceso educativo, proyectándose como los medios por los que los estudiantes se

comprometen a aprender en el ámbito cognitivo, afectivo y conductual (Cooper, 1999), por lo que las decisiones que los docentes tomen sobre estas están determinadas por el conjunto de elementos que comentábamos un poco antes, pero con un importante foco en los saberes y actitudes de los alumnos, así como el tipo de conocimiento que se pondrá en juego en el aula.

El conocimiento es un elemento esencial para la adaptación del ser humano a su medio natural y social. Gracias a él podemos hacer predicciones, resolver problemas y aportar a la transformación de la cultura. Pero no todo el conocimiento tiene el mismo valor, tanto desde la perspectiva ontológica como desde la percepción que los sujetos tenemos de él. Al tomar en cuenta que “El conocimiento es el resultado de un proceso dialéctico que se inicia con la fase de asimilación o adquisición activa por parte del sujeto” (Piaget, 1975: 36), los saberes que se ajustan a nuestras expectativas, y que nos resultan desafiantes pero asimilables, por ejemplo, representan por sí mismos un factor de motivación, mientras que los conocimientos que se presentan como estímulos demasiado sencillos o demasiado complejos, tienen más bien el efecto contrario. Como explica Ausubel:

(...) el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante “subsuntor” pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras (1983: 14).

En esta relación, el aprendizaje es definido por la psicología educativa desde dos principales dimensiones: como “un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia” y como “un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (Ormrod, 2005: 5). Y en este sentido, la experiencia que mejor contribuye a dichos cambios conductuales y de representación de significados es la de la enseñanza, entendida como “un acto entre dos o más personas –una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra- comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades de una a otra” (Fenstermacher, 1989: 153).

En el contexto escolar, esta transmisión de conocimiento y fomento de las capacidades de los alumnos está mediada por la acción de los profesores, quienes promueven

La transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas; y también estimulando su experimentación con la realidad (Gimeno y Pérez, 2005: 82).

Para mediar en esta transformación, los profesores disponen, entonces, del conjunto de actividades y tareas escolares, que representan el elemento nuclear de su relación con los alumnos en el aula. En un sentido particular, dichas actividades son reconocidas, así, como las acciones que se espera que los estudiantes lleven a cabo para

aprender, practicar o responder al contenido curricular, con miras al logro de los objetivos del aprendizaje (Brophy y Alleman, 1990). Y la relevancia de estas actividades y tareas escolares está determinada, en gran medida, por su función en las secuencias didácticas, ya que son estas últimas las que organizan el conjunto de propósitos, contenidos, recursos y formas de evaluación que dan sentido a la enseñanza y el aprendizaje escolar.

En este conjunto de relaciones, las tareas y actividades se proyectan como el elemento organizador de la enseñanza, resultando ser la variable que mejor define el tipo de experiencia de aprendizaje que viven los alumnos. En este sentido, “Las tareas didácticas son la forma activa y ordenada de llevar a cabo las experiencias de aprendizaje” (Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 2005: 126).

En este sentido, es conveniente considerar que hay tres componentes esenciales en el análisis de las tareas: a) un objetivo o meta, b) los recursos disponibles y c) las operaciones necesarias para lograr los objetivos. En cuanto a las metas, normalmente éstas se dirigen a la obtención de un producto, tales como las respuestas a una pregunta o el resultado de un ejercicio. Por su parte, los recursos son variados, como, por ejemplo, la consulta entre compañeros o el trabajo individual. Las operaciones, en tanto, resultan ser el componente menos “controlable”. Incluso, a veces son difíciles de comunicar; por lo que, en ocasiones, los estudiantes no cumplen con las demandas de la tarea y desarrollan sus propias estrategias para lograr realizar el trabajo (Doyle, 1992).

Como ejemplo de las metas, recursos y operaciones, pensemos en una clase de análisis e interpretación de textos poéticos (como las que veremos luego, en el capítulo de resultados). Los objetivos o metas de las actividades de esta clase pueden variar. Pero no pueden variar *tanto* como para que la única meta de la interpretación de poemas sea la lectura individual de los textos, ya que ello implicaría confundir las metas con los recursos (algo que, empero, no resulta del todo impensable en las rutinas escolares). En el polo virtuoso del ejemplo, en cambio, podríamos pensar en una meta como *relacionar los intertextos bíblicos de un poema con el tipo de amor que expresa el sujeto lírico en el texto*. En un caso como este, el principal recurso sería, seguramente, la propia lectura individual del texto (un poema de Teresa de Jesús). O también, la escucha atenta del texto (la canción “Halleluja”, de Leonard Cohen). Pero también serían recursos los modos de representación del significado que pudiesen contribuir a la tarea. Como, por ejemplo, las explicaciones docentes. O también, el trabajo colaborativo entre compañeros. Es decir, medios materiales e inmateriales de apoyo a la consecución de la meta propuesta en la actividad. La pregunta importante para distinguir, finalmente, estos recursos de las operaciones, es: ¿bastarían estas acciones para *relacionar los intertextos bíblicos de un poema con el tipo de amor que expresa el sujeto lírico en el texto*? La lectura individual, por sí sola, probablemente no. A menos que se trate de lectores con un grado de competencia interpretativa, para quienes el recurso del trabajo individual bastaría para concretar las operaciones necesarias de la meta. De esta manera, una explicación docente sería un recurso. Lograr dirigir, gracias a ella, la atención hacia aspectos relevantes del poema, sería una operación. Una lectura dramática de un poema sería un recurso. Discriminar los aspectos de ritmo y métrica que aportan mayores sentidos en el texto, sería una operación. Es en este sentido, entonces, que se reconoce a las operaciones como el componente menos controlable en los análisis de las actividades.

Porque ante una misma meta y recursos, es esperable que los estudiantes recurran a distintas operaciones para la consecución de los propósitos de las actividades.

Para analizar una actividad es necesario, entonces, tomar también cuenta el componente del significado que ésta adquiere en función de los planteamientos pedagógicos más generales (Doyle, 1979a). Ello, considerando que “el componente didáctico de la tarea comprende los objetivos que hay que conseguir y el contenido que hay que desarrollar, los recursos necesarios y la evaluación” (Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 2005: 125).

De esta manera, las actividades del aula son, en definitiva, la concreción más evidente del currículum escolar, que posibilita la gestión de la complejidad del proceso formativo y define los alcances de la acción educativa, tanto en relación a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, como a la organización de las prácticas pedagógicas docentes. Y lo anterior se explica, como propone Gimeno (2007), por el relevante papel que estas actividades cumplen en relación a los siguientes aspectos:

- 1.- Las tareas definen el microambiente y el ambiente general de las clases.
- 2.- Las secuencias sistemáticas de tareas derivan en una metodología, cuya regularidad posibilita efectos permanentes para el trabajo de aula.
- 3.- Las tareas mediatizan la experiencia que los estudiantes logran del currículum, por lo que estudiarlas, es estudiar en gran medida la concreción de dicho plan.
- 4.- Las tareas manifiestan los estilos docentes, articulando las competencias profesionales específicas que los profesores ponen en juego en las clases, a partir de sus esquemas de racionalización de las situaciones de enseñanza.
- 5.- Las tareas evidencian, además, la interacción de los planteamientos didácticos y curriculares con los aspectos organizativos del sistema escolar en su conjunto.
- 6.- Las tareas tienen, por sí mismas, un significado personal y social complejo, por lo que su expresión en las aulas no se limita a la estructura de socialización del currículum, sino que sitúa a profesores y estudiantes en una estructura de socialización incluso más amplia.

Desde esta perspectiva, las tareas escolares son reconocidas como el hilo conductor que une no sólo las diversas fases de (re)construcción situada del currículum, sino también como el ámbito de concreción de los modelos de enseñanza, los estilos de aprendizaje y las propias prácticas de socialización de la interacción educativa. Como explica Rosa (2004: 20) “una situación de enseñanza-aprendizaje es el resultado de la conjunción de varios sistemas: a) el sistema profesor; b) el sistema alumno y c) el espacio de interacción en el que se desarrollan las operaciones de los dos anteriores”. Y en esta superposición de sistemas, las actividades actúan como el eje de las relaciones efectivas de docentes y alumnos en el espacio comunicativo del aula, siendo posible afirmar que, mientras las actividades son el elemento que otorga sentido a la práctica pedagógica, sus efectos dependerán de las características de las relaciones que ellas posibiliten (Zabala, 2000). Para Leóntiev (1983, citado en Davidov, 1988), así, una actividad está compuesta por una necesidad, una finalidad y unas condiciones para llegar a un objetivo. Pero las tareas de enseñanza y aprendizaje se pueden entender además como un sistema de

relaciones en entornos condicionados culturalmente, que trascienden en gran medida a la definición de necesidades, fines, condiciones y propósitos.

En el conjunto de investigaciones sobre el rol de las actividades en el aprendizaje y el papel de los docentes en su selección (Kounin, 1970; Zais, 1976; Brophy y Good, 1986; Doyle, 1986; Sedlak, Wheeler, Pullin y Cusick, 1986; Brophy y Alleman, 1990; Muijs y Reynolds, 2001; Dalton, 2007; Gimeno, 2007; Gimeno y Pérez, 2008), se ha reconocido la importancia de la calidad de estas tareas para el compromiso e implicación de los estudiantes en el aprendizaje, así como el hecho de que los docentes más capacitados logran regular mejor los tipos de actividades, en función de las características y niveles de desempeños de sus alumnos (Kounin, 1970; Dalton, 2007).

En este sentido, Brophy y Good (1986) reconocen que la participación en las tareas y el rendimiento de los estudiantes experimentan importantes mejoras en atención a cuatro factores: a) propuestas de tareas que requieran un esfuerzo razonable, b) relación de instrucciones claras e, idealmente, con ejemplos, c) monitoreos del proceso de ejecución de las tareas y ofrecimiento de ayudas oportunas y d) breves interacciones de ayuda y recorridos por la sala de clases.

Otros investigadores como Doyle (1986) destacan la importancia de las actividades porque ellas determinan, como hemos dicho, el modo en que los estudiantes experimentan el currículo, mientras que Sedlak, Wheeler, Pullin y Cusick (1986) sugieren que algunos profesores y profesoras negocian de manera más bien implícita con sus estudiantes, asignándoles tareas rutinarias a cambio de que estos tengan una participación más activa en las clases.

A pesar de los importantes efectos que estas investigaciones atribuyen a las actividades en el aula, autores como Zais (1976) han reconocido, también, que son las experiencias y no sólo las actividades las que influyen en el aprendizaje. Ello, considerando que en muchas ocasiones se planifican actividades para que los estudiantes participen, sin que necesariamente esto garantice las experiencias deseadas. Se trata, como vemos, de una distinción entre el diseño y la implementación, que releva la necesidad de contar con criterios claros en la definición de actividades y los tipos de experiencias de aprendizajes que estas posibilitan.

En este sentido, el propio Zais (1976) ofrece criterios para la selección de tareas de aprendizaje. Para este autor, el primer parámetro para valorar una actividad de aprendizaje es si esta contribuye al logro de las metas curriculares; además, las buenas actividades permiten cumplir más de un objetivo, involucran a los estudiantes en un aprendizaje activo, se estructuran alrededor de un contenido importante y se adaptan a las habilidades e intereses de los alumnos.

En esta línea, Fraenkel (1980), por su parte, plantea que otros criterios a tomar en cuenta para la valoración de las propuestas de actividades son: a) la justificabilidad, es decir si se ajusta al cumplimiento de los objetivos, b) si promueve objetivos múltiples como el pensamiento, el conocimiento, las habilidades y las actitudes, c) si ofrece la oportunidad de múltiples respuestas y respuestas abiertas, si sigue una estructura secuencial, si el conocimiento adquirido puede ser aplicado y si es variada.

La propuesta más completa sobre dimensiones para la valoración de las tareas de aula la encontramos, no obstante, en Gimeno (2007), quien a partir de las ideas de

Blumenfeld, 1987; Hollon, 1980; Landes, 1981; Newport, 1980; Raths, 1971; Wheeler, 1976 y Yinger, 1977, y de la sistematización de las suyas propias, esquematiza las principales dimensiones de análisis de las tareas escolares, que aquí presentamos en un cuadro sinóptico elaborado a partir de las ideas del autor:

DIMENSIONES DE LAS TAREAS ACADÉMICAS	
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sustantividad epistemológica</li> <li>▪ Valor cultural</li> <li>▪ Relevancia</li> <li>▪ Actualidad y vigencia científica o cultural</li> <li>▪ Valoración</li> </ul>
ORDENACIÓN DE LOS CONTENIDOS	Las tareas se organizan en torno a elementos de referencia, que estructuran los contenidos: problemas sociales, intereses de los alumnos, tópicos de la asignatura, etc.
CAPACIDAD DE INTERRELACIONAR CONTENIDOS	Interrelación y capacidad de explotación de la tarea, en la misma asignatura o con otras, considerando la experiencia personal y culturalmente cercana, etc.
PAPEL DEL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Procesos de aprendizaje</li> <li>▪ Conexión de la experiencia académica con la experiencia previa</li> <li>▪ Comprensividad</li> <li>▪ Análisis de objetivos</li> </ul>
MOTIVACIÓN	Las tareas generan distintos tipos de implicación y motivación (intrínseca, extrínseca) en los alumnos.
ADECUACIÓN	Son más o menos adecuadas a la madurez de los alumnos y a su capacidad de aprovechamiento del tiempo.
COMPATIBILIDAD	Resultan más o menos compatibles con los estilos y modos de trabajo a los que están habituados los alumnos.
GRADO DE ESTRUCTURACIÓN	Las tareas definen patrones de conducta esperados de los alumnos, con grados de ambigüedad, directividad y cierre.
POSIBILIDADES Y MEDIOS DE EXPRESIÓN	Potencian diversos modos de representación y medios de expresión (orales, escritos, audiovisuales, etc.)



CRITERIOS DE EVALUACIÓN FORMAL O INFORMAL DE LA TAREA	Su significado y peso se ajusta a los procesos que, de manera implícita o explícita, los profesores valoran.
FUNCIONES DEL PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adecuación</li> <li>▪ Potenciación del desarrollo profesional</li> <li>▪ Planificación individual o del equipo docente</li> </ul>
PATRONES DE COMUNICACIÓN Y CLIMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pautas y estilos de control que se ven reforzados</li> </ul>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Variedad</li> <li>▪ Participación</li> <li>▪ Explotación</li> <li>▪ Pautas de adquisición y consumo</li> </ul>
CONDICIONES ORGANIZATIVAS DE SU REALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lugar</li> <li>▪ Adecuación de tiempo</li> <li>▪ Ubicación conveniente</li> <li>▪ Disponibilidad de recursos</li> </ul>
EVALUACIÓN GENERAL DEL CLIMA ESCOLAR	En su interconexión, las tareas contribuyen a la creación de ambientes estimulantes, monótonos o empobrecidos.

*Tabla 06: Dimensiones de las tareas académicas*

*Fuente: Gimeno, 2007: 335-338, con aportaciones de Blumenfeld, 1987; Hollon, 1980; Landes, 1981; Newport, 1980; Raths, 1971; Wheeler, 1976 y Yinger, 1977.*

Como se puede observar, la definición de tareas escolares es una acción que compromete una rica relación de variables, vinculadas al currículum, al sistema didáctico, a los elementos de la programación didáctica y a la propia cultura institucional de los centros. Su gestión implica, así, una puesta en juego de recursos materiales e inmateriales, que no sólo se relacionan con las capacidades y decisiones de los profesores, sino también con la forma en que los alumnos perciben sus aportes en el proceso formativo y otorgan significado a los objetos del aprendizaje.

En este conjunto de variables y decisiones de gestión, vinculadas a los supuestos sociopolíticos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos de la acción educativa (Gimeno, 2007), las tareas y actividades escolares concretan sus dos funciones esenciales: “Ser mediadoras del aprendizaje real de los alumnos y ser elementos estructurados de la práctica y de la profesionalidad de los profesores” (2007: 319).

Finalizamos, así, nuestro tercer y último capítulo del marco teórico. En esta primera parte del estudio, hemos realizado, como se ha visto, una delimitación teórica y

crítica de las tres líneas de interés que convergen en nuestro estudio: La educación poética en la enseñanza secundaria, la Interacción Didáctica en el aula y las Actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula. Corresponde, ahora, entonces, abordar la segunda parte de la investigación, en la que conoceremos, en primer término, el diseño metodológico de la misma, para pasar luego a la presentación, análisis y discusión de resultados, que nos permitirán dar respuestas a nuestras preguntas y propósitos y arribar, finalmente, a las conclusiones del estudio. En esta segunda parte entramos, así, en la “minuciosa” vida de las aulas, compartiendo las descripciones, análisis, interpretaciones y valoraciones críticas de la ID y actividades de enseñanza-aprendizaje de la poesía en las clases de Lengua y Literatura. Se trata, como anticipábamos en la introducción, de una pormenorizada inmersión en el contexto del aula, para la cual hemos dispuesto una base de delimitaciones y apoyos metodológicos, que conoceremos en detalle a continuación.

## 4.- Diseño metodológico de la investigación

Luego del marco referencial presentado en los primeros capítulos, esta segunda parte del estudio se inicia con una exposición del diseño general de la investigación, abordando las líneas, objetivos y preguntas del trabajo, para seguidamente dar cuenta de su metodología, métodos, participantes y contexto. Luego de ello, conoceremos las técnicas de obtención de los datos<sup>22</sup>, que han permitido acceder a la realidad compleja y dinámica de la enseñanza-aprendizaje de la poesía en el aula, para finalizar compartiendo los criterios y modos de tratamiento e interpretación de estos datos.

### 4.1.- Líneas, objetivos y preguntas de la investigación

Al abordar las prácticas de aula en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la poesía en la educación secundaria, la propuesta se inscribe en el ámbito general de la didáctica de la literatura, y más concretamente, dentro de ésta, en los estudios sobre la educación poética y la formación escolar de lectores de poesía, pero lo hace desde un enfoque multidisciplinar que busca, como gran parte de la investigación educativa actual, dar cuenta de la riqueza epistemológica del hecho educativo y contribuir a “ecologizar las disciplinas” (Morin, 2001).

Esta multidisciplinariedad de enfoques se expresa en la adscripción de nuestro estudio a otras dos líneas de investigación, estrechamente vinculadas entre sí.

Por una parte, el trabajo adscribe, como sabemos, a la línea de estudio de la interacción discursiva en el aula, con la que respondemos a “[L]a necesidad de integrar, desde el punto de vista conceptual y analítico, discurso y actividad o, en un sentido más amplio, los instrumentos mediadores y la acción mediada por ellos” (Coll y Onrubia, 2006: 56). Algo con lo que adherimos particularmente a la idea de que “la actividad del aula tiene forma de discurso” (Estrella, 2002: 152), destacando el potencial de esta relación para el análisis de las prácticas y la comprensión de los saberes que estudiantes y profesores elaboran a diario en el acontecer de la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Coherentemente con ello, la investigación adscribe también al campo de investigación de las actividades y tareas de aula, las que, tal como veíamos en el capítulo correspondiente del marco teórico, se han perfilado en la investigación educativa de las últimas décadas como una dimensión muy fructífera para el análisis de la realidad en el día a día de la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos.

---

<sup>22</sup> Aunque en algunos estudios se alude a *la metodología, el método y las técnicas* de una investigación de manera indistinta, se trata en realidad de asuntos diferentes, que se distinguen especialmente en cuanto a su alcance y procesos. Tal como aclara Sabariego (2009: 80), “Entre la metodología, el método y las técnicas de una investigación existe una diferencia de extensión, de globalidad”, vinculándose la primera a los supuestos ontológicos y epistemológicos de un estudio, mientras que las otras dos al tipo de investigación en que se concretan dichos supuestos y a los procedimientos que en ella se llevan a cabo, respectivamente.

En la articulación de estos tres marcos conceptuales y críticos, el objetivo general del estudio es analizar la enseñanza de la poesía en la educación secundaria chilena, considerando la interacción didáctica de profesores y estudiantes en torno a las actividades y tareas del aula. Se busca aportar, así, a la comprensión del trabajo escolar con el género lírico en el aula de Lengua y Literatura, desde un enfoque que releva los vínculos entre las prácticas discursivas y las propuestas didácticas y metodológicas puestas en juego en las clases.

Para la consecución de dicho propósito, el estudio considera los siguientes objetivos específicos:

- Determinar los contenidos y procesos cognitivos que toman cuerpo en el aula en la puesta en práctica de las actividades y tareas escolares relativas a la poesía (el *qué* de la interacción).
- Establecer los patrones discursivos y estructuras de participación que se despliegan en el trabajo de aula, al trabajar con los contenidos del género lírico (el *cómo* de la interacción).
- Reconocer la contribución que realizan los participantes – docentes y discentes – a la construcción de los saberes sobre la poesía en el aula durante el trabajo con los contenidos del género (el *quién* de la interacción).

En la base de estos propósitos, se hallan, además, **las preguntas** que han motivado el desarrollo de la investigación. En un sentido amplio, nos ha guiado la inquietud que da título a nuestro estudio: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos poesía? Y tal como este enunciado expresa, nos interesaba averiguar *lo que termina siendo efectivamente la enseñanza del género lírico en las clases de Lengua y Literatura de la educación secundaria*. Pero para que los alcances de esta inquietud queden suficientemente delimitados, los explicitamos aquí en una **pregunta general y dos preguntas específicas**. La interrogante general que buscamos esclarecer es, así, la siguiente:

¿Cómo es la enseñanza-aprendizaje de la poesía en la clase de Lengua y Literatura de la educación secundaria, al considerar las interacciones didácticas de profesores y estudiantes en torno a las actividades de aula y los sentidos que en ellas se expresan sobre la educación poética?

Mientras **que las dos preguntas específicas** son las siguientes:

- ¿Qué formas de ID y actividades predominan en las clases y cómo ellas favorecen la construcción de saberes para la educación poética de los estudiantes de enseñanza secundaria?
- ¿Qué nociones se evidencian de la poesía, en cuanto objeto didáctico, en el conjunto de contenidos elaborados en las actividades del aula y cómo aportan los participantes a la elaboración de dichos contenidos (al tomar en cuenta las ayudas docentes)?

## 4.2.- Metodología de la investigación

Al definir las bases metodológicas de nuestro estudio de caso, en tanto, hemos tomado en cuenta, en primer término, las tres cuestiones fundamentales con que Guba y Lincoln (1994) distinguen los paradigmas de investigación; esto es, una *dimensión ontológica*, referente a la manera de ver y entender la realidad, una *dimensión epistemológica*, vinculada al tipo de relación entre quién investiga y dicha realidad y una *dimensión metodológica*, asociada al modo en que se puede obtener conocimiento de ella.

A partir de estas dimensiones, reconocemos la adscripción de nuestro estudio al paradigma cualitativo-interpretativo de investigación<sup>23</sup>. Aunque la reflexión epistemológica del último medio siglo ha ampliado la propia noción de paradigma, llevando a que, de manera esquemática, hoy podamos encontrar “en un extremo la acepción tradicional (...) propuesta por Kuhn y en el otro la del paradigma de la complejidad de Edgar Morin” (Gurdían, 2010: 62), el enfoque cualitativo presenta, como sabemos, un conjunto de principios que lo distinguen claramente del paradigma positivista y, en menor grado, del paradigma sociocrítico, con el que comparte el interés por el contexto y los significados que los sujetos atribuyen a los hechos sociales. De acuerdo con Lincoln y Guba (1985: 36-38, citados en González Monteagudo, 2001: 228-229), estos principios de la investigación cualitativa se refieren fundamentalmente a cinco aspectos, que resumimos a continuación:

- a) el carácter múltiple, holístico y construido de la realidad,
- b) la estrecha relación entre el investigador y los objetos investigados, en una interacción que rechaza la dualidad racionalista del sujeto cartesiano,
- c) el interés por la singularidad de los objetos y casos estudiados y la poca pretensión de formular generalizaciones universales,
- d) la suposición de la influencia recíproca entre los fenómenos, que lleva a tomar distancia de las relaciones de causa y efecto del paradigma positivista y
- e) la postura valórica que comporta la actividad investigadora, reconocible desde el momento en que un investigador adopta un enfoque para explorar e interpretar los fenómenos de un determinado campo de la realidad.

A la luz de estos axiomas, y en un símil con las dimensiones *científica*, *tecnológica* y *artística* que Mallart (2001) atribuye a la teoría y *praxis* de la Didáctica, es posible afirmar que la investigación cualitativa se constituye también, en gran parte, desde un *saber científico* y un *saber hacer tecnológico*, pero dicho conjunto de conocimientos y

---

23 En la extensa bibliografía existente sobre los paradigmas de la investigación (Guba, 1989; Elliot, 1990; Guba y Lincoln, 1994; Martínez Rizo, 2002; Sandín, 2003, Bisquerra, 2009, entre otros), el paradigma cualitativo-interpretativo es, también, referenciado como *naturalista*, *fenomenológico*, *hermenéutico* o *constructivista*, dando cuenta con ello de los énfasis que cada autor pone en relación a los criterios ontológicos, epistemológicos o metodológicos de dicho enfoque.

técnicas dependen también muchísimo del componente artístico, que reivindica el valor espontáneo del *hacer*. Esta reivindicación de un *hacer artístico* en la investigación cualitativa es particularmente válida en su dimensión metodológica y en sus aproximaciones a los fenómenos y hechos desde un diseño de investigación “inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente (...) capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada” (Dorio, Sabariego & Massot, 2004: 284).

Junto con adscribir a estas características y principios del paradigma cualitativo, en nuestro estudio de caso hemos adoptado, además, las bases programáticas de otros dos enfoques de investigación, que desde sus orígenes en el contexto anglosajón de los años 60 y 70 han realizado importantes avances en la comprensión e interpretación de la vida social y cultural, con interesantes vertientes de desarrollo en la investigación educativa.

Por una parte, reconocemos la importancia para nuestro trabajo del enfoque etnometodológico (Heritage, 1995; Garfinkel, 2006), en cuya fructífera línea de investigación cualitativa se destaca el papel de las prácticas discursivas en “(...) la creación de las realidades sociales” (Flick, 2007: 34). En este enfoque, nos hemos interesado particularmente por la corriente de la psicología social discursiva (Edwards y Potter, 1992; Lñiguez y Antaki, 1994) y en sus análisis de las conversaciones y los intercambios verbales y no verbales que determinan los roles y la vida social de los sujetos.

Ligado a lo anterior, adoptamos también la perspectiva del llamado “paradigma ecológico del aula”, en su base etnográfica y sociolingüística (Doyle, 1977 y 1979; Mehan, 1979; Green, 1983; Hamilton, 1983; Cazden, 1989). En nuestro interés por la interacción comunicativa del profesor y los alumnos (esto es, por el modo privilegiado de negociación de los saberes de la enseñanza entre los principales actores de la realidad escolar, en su contexto natural de relación de la sala de clases), este enfoque ecológico de la investigación educativa nos ha provisto de una mirada que no sólo atiende a las manifestaciones particulares y explícitas de los intercambios comunicativos, sino que enfatiza su carácter *relacional e interdependiente*, en función de las prácticas discursivas y el sistema cultural y social que las dota de significado.

En la adopción del programa de la ecología del aula, hemos recurrido, además, con especial interés a las propuestas sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula de Walter Doyle (1977), quien caracteriza dicho proceso como un espacio de interacción determinado de manera muy decisiva por *la estructura académica de tareas* y *la estructura de participación social*. La importancia que el autor estadounidense atribuye a estas dos “fuerzas”, en gran medida antagónicas, de la formación escolar nos ha proporcionado una base de análisis estrechamente vinculada a los propósitos y preguntas de nuestra investigación.

A modo de síntesis, podemos afirmar, entonces, que la metodología de nuestro estudio se enmarca en las propuestas del paradigma cualitativo-interpretativo de la investigación educativa, incorporando una perspectiva ecológica de la realidad personal y social de los sujetos, mediada fundamentalmente por el lenguaje y las prácticas discursivas de base psicolingüística. Compartimos, así, el sentido de “la *Verstehen* como principio epistemológico, la construcción de la realidad como base y el texto como

material empírico” (Flick, 2007: 41), en cuanto aspectos característicos de la investigación interpretativa en las ciencias humanas y sociales.

Como cierre de esta apartado, compartimos, empero, una última consideración. Aunque nuestro estudio adscribe a los principios generales de estos paradigmas y enfoques, algunos de los aspectos metodológicos de la investigación, tales como la opción de un criterio inductivo-deductivo para la reducción de datos o la codificación numérica de las unidades de análisis sobre las prácticas y actividades del aula (cuestiones que se detallan en profundidad más adelante), pueden asociarse con técnicas de carácter más bien cuantitativo. En estas decisiones metodológicas hemos procurado “no adherir ciegamente a uno de los paradigmas polarizados” (Anguera, 1986: 26), concordando con la sensatez de evitar “la aplicación mecánica del concepto de paradigma para seleccionar las técnicas o métodos de investigación” (Bisquerra, 2009: 78).

### 4.3.- Método, participantes y contexto de la investigación

Tal como hemos anticipado en el apartado anterior, el método de investigación que adoptamos para responder a las preguntas y concretar los propósitos de nuestro trabajo es el estudio de caso, el que entendemos como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005: 11). Y también como “una pregunta empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, sobre todo cuando los límites entre el fenómeno y contexto no son claramente evidentes” (Yin, 1994: 4).

A la luz de estas definiciones, resulta claro que el estudio de caso es un método de investigación que propone un análisis delimitado y acotado, contingente y situado de los hechos, buscando comprender en profundidad a los sujetos y prácticas que motivan sus investigaciones. Dicha comprensión se asienta, en general, en *la inferencia lógica* (Yacuzzi, 2005) que le permite al investigador plantear o reconocer relaciones en el marco de un esquema conceptual explicativo: “La relevancia del caso y su generalizabilidad no provienen, entonces, del lado estadístico, sino del lado lógico: las características del estudio de caso se extienden a otros casos por la fortaleza del razonamiento explicativo” (Stake, 2005: 8-9). De esta manera, y tal como propone Albert, “El potencial del estudio de casos radica en que permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, así como su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (2007:216).

Ante ello, es importante destacar que este interés por el examen de lo particular de los estudios de caso no se traduce en una investigación encerrada en sí misma, ni limitada a ofrecer “un amplio ejemplo o una anécdota narrada de un modo interesante” (Martínez Bonafé, 1988: 42). Muy por el contrario, dos de sus rasgos distintivos, que estimamos presentes en nuestro trabajo, son, precisamente, *la sistematicidad y la interacción* de su propuesta metodológica:

Primero, porque reúne evidencias sistemáticamente, de un modo ‘científico’, y así deberá ser también explicado. Segundo, porque esencialmente se concibe desde la interacción de los factores o eventos. Y a menudo, es sólo hablando desde ejemplos prácticos como

podemos obtener una imagen global de esta interacción (Nisbet y Watt, 1984: 73; citados en Martínez Bonafé, 1988:42).

Para responder, entonces, a nuestra pregunta por el modo particular en que se concreta la enseñanza de la poesía en el aula de la educación secundaria, hemos optado por realizar un “estudio de caso interpretativo” (Pérez Serrano, 1994; Yin, 1994; Stake, 1999) en base a un modelo de generalización analítica en que (...) la teoría es usada como patrón con el cual se comparan los resultados empíricos del estudio de caso” (Arzaluz, 2005:117). Se trata, en este sentido, de proponer una “estructurante autoreflectante”, en la que el análisis, interpretación y discusión de los datos empíricos, obtenidos en el trabajo de campo, se ponen al trasluz de las bases teóricas y críticas desarrolladas en el marco teórico.

Antes de conocer a los participantes y el contexto particular de nuestra investigación, nos parece relevante compartir, aquí, algunos antecedentes del proceso de búsqueda de informantes, que influyeron en alguna medida en las características y posibilidades de este trabajo. El carácter de estudio de caso es algo que, como hemos anticipado en la introducción, nos resultaba desde un inicio más propio para el desarrollo de esta investigación, atendiendo al sentido idiográfico que queríamos imprimirle a esta, tal y como se presenta actualmente la mayor parte de la investigación cualitativa en educación (Gilgun, 1994; Bisquerra, 2004). Estimábamos, como hemos comentado, que una muestra más pequeña de profesores y profesoras nos permitiría realizar análisis más profundos de la realidad del aula. Con todo, incluso dichas expectativas tuvieron que adaptarse a la realidad, al confrontar algunas dificultades en la búsqueda de participantes. En este sentido, y coincidiendo en que “en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia” (Hernández, 2014: 382), nos parece conveniente aportar algunos de dichos antecedentes generales del proceso de búsqueda de participantes, para poner en perspectiva la contribución de la profesora y los estudiantes que han formado parte de la realización de este estudio.

Entre agosto y septiembre de 2016 tomamos contacto con doce profesores y profesoras de Lengua y Literatura de liceos municipales de la Región Metropolitana. Dicho contacto se realizó en primera instancia a través de correos electrónicos, que luego llevaron a entrevistas personales. De estos doce profesores y profesoras, sólo tres de ellos (dos mujeres y un hombre) accedieron a participar en el estudio, pero dos de los directores de los establecimientos educativos no autorizaron la realización del trabajo de campo en dichas comunidades escolares.

Aunque las negativas de profesores y directivos respondieron a distintos motivos, tales como “la escasez de tiempo”, “la sobrecarga laboral” y “el momento poco propicio del semestre”, creemos que por sí mismas revelan datos de contexto muy relevantes para una investigación educativa. Especialmente si las situamos en el conjunto de problemáticas y desafíos que afectan a la educación escolar y al rol profesional docente en el actual contexto social (Bauman, 2008; Hargreaves, 1998; Imbernón, 1999; Gimeno, 2013; Tedesco, 2000). Fenómenos tales como la presión por los rendimientos estandarizados, el aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, la sobrecarga de trabajo de profesores y



administrativos, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela y la desvalorización social de la profesión docente, entre otros (Martínez, 2003; Cornejo, 2007; Robalino, 2005, Andrade, Gonçalves y Melo, 2004, citados en Cornejo, 2009: 423), estimamos que influyen en las posibilidades de una escuela para abrir sus puertas y desincentivan, en gran medida, a sus docentes y directivos para establecer lazos de vinculación y cooperación con el medio.

Junto a estos fenómenos del contexto global, pero de fuerte incidencia en la realidad educativa chilena, consideramos que otro de los factores que afectó a las posibilidades de contar con un mayor número de profesores/as participantes fue nuestra opción de restringir la búsqueda a *liceos municipales* de la Región Metropolitana, lo que redujo las posibilidades a menos de un tercio de los establecimientos educativos de dicha zona. En 2017, las escuelas y liceos municipales representaban sólo el 23,94% del total de centros educativos de dicha región, mientras que los colegios particulares subvencionados casi triplicaban dicha cifra, al registrar el 64,82% de la oferta educativa escolar<sup>24</sup>.

¿Qué razones teníamos, entonces, para delimitar el estudio de caso y, por consiguiente, el trabajo de campo a establecimientos municipales de la Región Metropolitana?

El motivo más relevante era nuestro interés por comenzar investigando la educación poética en las prácticas de aula de las escuelas públicas. En un país como Chile, en el que el sistema educativo opera como un fuerte regulador de oportunidades de clase, estimamos que la investigación educativa está llamada a realizar importantes aportes en la recuperación del sentido público de la formación escolar en el país, desde la provisión de conocimientos especializados sobre las comunidades escolares y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que en ellas se suscitan. En este sentido, estimamos que la labor investigativa resulta de vital importancia para el desarrollo de políticas educativas que, en coherencia con el ideal de la educación como *un derecho social*, promuevan el fortalecimiento, la calidad y sostenibilidad de un sistema público y estatal de educación nacional.

---

24 Esta mayor presencia de colegios particulares subvencionados no ha sido una constante histórica en la educación chilena, sino el fruto de las políticas de incentivo a la educación privada y debilitamiento de la educación pública en el país de las últimas cuatro décadas (Gauri, 2000; Sapelli y Torche, 2002; Paredes y Pinto, 2009). Hasta hace dos décadas, en el año 2000, los colegios particulares subvencionados representaban sólo un 28,8% del total de establecimientos escolares del país, mientras que los centros de dependencia municipal alcanzaban al 63,1% del total nacional de establecimientos. Para enfrentar problemáticas como la alta segregación educativa y la pronunciada diferenciación socioeconómica de los establecimientos del sistema escolar chileno, en 2016 entró en vigencia en el país la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845), la que, entre otras medidas, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Luego de la entrada en vigencia de dicha Ley, los colegios subvencionados del país debieron optar entre pasar a ser establecimientos particulares o transformarse en entidades sin fines de lucro. Hasta el 31 de diciembre de 2017, el 93,9% de los colegios subvencionados (5.341 establecimientos) se transformaron en entidades sin fines de lucros, mientras que 175 acogieron la opción de convertirse en particulares (Fuente: MINEDUC)

El foco del trabajo de campo en la Región Metropolitana, en tanto, obedeció a dos razones más: por una parte, a la matrícula escolar que esta zona del país concentra, como consecuencia lógica de su alta concentración demográfica. Como ejemplo de ello, resulta ilustrativo que, del total de 1.272.392 de estudiantes matriculados en el año 2017 en establecimientos municipales en el país, 343.236 (27%) de ellos pertenecían a la Región Metropolitana. Una cifra y porcentaje que resultan muy similares a los 179.197 (24,98%) de jóvenes *de enseñanza secundaria* que estudian en escuelas y liceos de la Región Metropolitana (*Fuente:* Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC, 2017). Y una segunda razón para restringir el estudio a la Región Metropolitana fueron las posibilidades materiales de realización de la investigación, ya que nuestra cercanía geográfica con los establecimientos de la zona metropolitana facilitaba las reuniones, entrevistas y asistencias a clases para recabar los datos en la fase del trabajo de campo.

Con todo, y visto en perspectiva, estimamos que la imposibilidad de contar con una mayor cantidad de docentes y centros participantes en nuestra investigación se tradujo, finalmente, en la oportunidad de ampliar y profundizar los alcances del estudio, permitiéndonos considerar dimensiones de análisis que inicialmente no habíamos contemplado (como los aportes de los participantes a la construcción de los contenidos en la interacción en el aula). Algo que – ahora lo sabemos a cabalidad – hubiese sido realmente muy complejo de realizar con un grupo numeroso de profesoras y profesores y de clases. Y ello, no sólo por la densidad analítica e interpretativa que incluye un estudio detallado como el nuestro, sino también por los necesarios momentos de creación de vínculos con los participantes que, como en toda investigación social, ayudaron aquí a enriquecer la experiencia de campo.

¿Quiénes fueron, pues, finalmente, los participantes de nuestra investigación? En nuestra investigación participan como informantes una profesora de Lengua y Literatura de enseñanza secundaria y los estudiantes de dos cohortes de segundo año medio (el equivalente 4° de la ESO en el sistema educativo español) de un liceo municipal de la Región Metropolitana, en Santiago de Chile.

La profesora Rocío (un nombre ficticio, en pro del anonimato que exige la ética investigativa), de 30 años de edad, se desempeñaba como docente de enseñanza secundaria en el liceo municipal de la comuna de Ñuñoa. Al momento de participar en la investigación se encontraba en el cuarto año de ejercicio profesional, luego de su titulación como profesora de lenguaje y comunicación de educación media en una universidad privada de la capital, en el 2013. En los dos primeros años de su vida profesional trabajó impartiendo clases y talleres de lectura a estudiantes de séptimo básico a cuarto año medio (el equivalente a 1° de la ESO a 2° de Bachillerato en el sistema educativo español), en un colegio particular subvencionado de la comuna de La Reina. El 2017 era su segundo año de desempeño en el liceo de Ñuñoa en el que realizamos el trabajo de campo. Allí Rocío tenía a su cargo las clases de Lengua y Literatura de los primeros y segundos años medios (esto es, los cursos correspondientes a 3° y 4° de la ESO en la formación escolar española).

El liceo de la comuna de Ñuñoa en el que se desempeñaba Rocío es un establecimiento municipal gratuito de educación prebásica, básica y media (lo que en España correspondería a todos los niveles del sistema escolar, desde preinfantil hasta 2°

de Bachillerato), cuya matrícula total es de alrededor de 900 estudiantes. Considerando la reserva y confidencialidad de datos acordada con la directora y la profesora del centro, en relación a la difusión de los nombres de todos los participantes, al liceo optamos por llamarlo “Liceo de Ñuñoa”; aunque su nombre verdadero es otro.

Los alumnos y alumnas del establecimiento pertenecen, en su mayoría, a familias de ingresos medios y medios – bajos, provenientes principalmente de Ñuñoa, pero también de otras comunas aledañas como Peñalolén, La Reina y Santiago Centro. En la educación media, el liceo adscribe a la modalidad científico-humanista de la formación secundaria, con un importante énfasis en la continuación de estudios superiores y universitarios de sus estudiantes. La matrícula total de estudiantes de enseñanza media del liceo es de 350 alumnos, organizados en dos cursos por nivel, de primero a cuarto medio (2° de la ESO a 2° de Bachillerato), con una cantidad de estudiantes por curso que fluctúa entre los 38 y 45. El proyecto educativo del liceo propende a la formación integral y de excelencia académica del alumnado. Y se trata de un establecimiento municipal situado entre el 15% de establecimientos educativos de nivel “Alto” del país, de acuerdo a los indicadores de la Categoría de Desempeño de la Agencia de Calidad de la Educación. Ello implica que sus estudiantes “sobresalen respecto de lo esperado”, al considerar el desempeño escolar y las variables de su contexto socioeconómico (*Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, MINEDUC, 2018*).

#### 4.4.- Técnicas de obtención de los datos

Para la elección de las estrategias e instrumentos de recopilación de datos de nuestro trabajo<sup>25</sup>, en tanto, consideramos fundamentalmente la naturaleza de nuestro ámbito de estudio: la dimensión de la *praxis* educativa, vinculada al análisis de la interacción en el aula en torno a las actividades y tareas escolares.

En atención a lo anterior, la principal estrategia de recolección de datos que utilizamos en nuestra investigación fue la observación participante (Goetz y Lecompte, 1988; Valles, 1999; Flick, 2007; Bisquerra, 2009; Angrosino, 2012), caracterizada como un tipo de observación en que el investigador “se involucra y ‘vive’ las experiencias en el contexto y en el ambiente cotidiano de los sujetos, de modo que recoge los datos en tiempo real” (Fuertes, 2011: 239). Consideramos, no obstante, que nuestro grado de participación se ajustó a lo que Spradley (1980, citado en Valles, 1999: 156) define como “participación moderada”; esto es, el punto medio de la interacción en el campo, en el

---

<sup>25</sup> Al hablar en este apartado de “recopilación de datos” y de “realidades estudiadas”, lo hacemos con la conciencia de haber participado como investigadores en un proceso de *selección, delimitación y jerarquización* de dichas realidades, reconstruyendo en gran medida sus significados y sentidos en la interacción con los demás actores del proceso. Con ello adherimos a la idea de que el primer instrumento de recolección de datos en la investigación cualitativa es el propio investigador (Hernández, 2014: 397), ya que es su modo de interpretar la realidad social la que, selectiva y críticamente, incide en los fenómenos estudiados. Y esto es particularmente válido para la investigación social y su interés por el comportamiento humano, ya que, como propone González Monteagudo (2001: 232), dicho comportamiento “(...) no se reduce a mera conducta, sino que deviene acción. La acción humana es, justamente, la conducta dotada de una significación subjetiva”.

que se logra un “(...) balance entre miembro y extraño, entre participación y observación”. Ello quiere decir que, durante las tres semanas que visitamos el liceo, nos integramos con naturalidad en el espacio de relaciones del aula. Aunque en general mantuvimos una actitud atenta de observación, escucha y toma de apuntes, nuestra presencia se hizo relativamente familiar para los estudiantes, recibiendo un trato cordial de su parte (ejemplo de lo anterior es que, en general, se dirigían a nosotros como “profesor Eduardo”). Esta familiaridad en la interacción con la profesora y los alumnos se vio facilitada, además, por nuestra cercanía con la cultura escolar y por nuestras vivencias personales y profesionales en contextos muy similares a los del trabajo de campo, lo que nos hizo sentir observando desde “un lugar privilegiado para conocer los fenómenos desde el punto de vista de los participantes, de manera similar a como lo haría un ‘nativo’<sup>26</sup> en las mismas circunstancias” (Fàbregues, Meneses, Rodríguez – Gómez & Paré, 2016: 195 – 196).

De esta manera, nuestra observación de las sesiones en el aula siguió, con muy pequeñas variantes, la siguiente rutina durante las visitas al liceo:

- *Encuentro con la profesora media hora antes del inicio de la clase*, a veces en la sala de profesores y otras en los patios o pasillos del establecimiento. En dichos encuentros la docente nos hizo comentarios generales sobre los cursos y sobre el trabajo que venía realizando con ellos en la semana.

- *Ingreso al aula con la profesora y presentación a los estudiantes*. En la primera sesión, la profesora nos presentó a los estudiantes, usando aproximadamente las siguientes palabras: “El profesor está realizando una investigación sobre el trabajo que realizamos en nuestras clases de literatura, por lo que estará con nosotros durante estas semanas. Les pido que lo reciban cordialmente”. A continuación, nos presentamos también nosotros mismos, más o menos en los siguientes términos: “Tal como su profesora les comenta, estoy realizando un estudio sobre la enseñanza de la literatura, para el cual resulta muy importante su colaboración. Les agradezco mucho la posibilidad que me dan de estar con ustedes estas semanas. En las clases me sentaré al fondo de la sala y procuraré no interrumpir sus actividades”. En las sesiones posteriores, nuestro ingreso en el aula se realizó acompañando brevemente el saludo de la profesora a los estudiantes y tomando asiento en la última fila de la sala.

---

<sup>26</sup> Como contrapunto de lo anterior, y para evitar que esta “nativización” nos impidiera trascender la experiencia de lo habitual, procuramos también observar las situaciones de aula desde “la distancia del extraño profesional” (Agar, 1980). Ello implicó situarnos en una perspectiva crítica frente a los hechos y suspender muchos de los criterios y supuestos con los que un profesor entra a una sala de clases. Dichos criterios y supuestos, que en el ejercicio de la profesión docente contribuyen a gestionar la complejidad del aula, en el rol investigativo pueden llevar a perder de vista la singularidad de las prácticas y eventos que allí se presentan. Algunos de los aspectos que creemos haber “suspendido” en la participación en el aula fueron, por ejemplo, nuestras formas habituales de construcción de relaciones pedagógicas con los estudiantes. Y también, la natural proactividad con que los profesores nos planteamos frente a las problemáticas del aula; ya que en la situación de la observación participante, esta actitud “vigilante” y “anticipatoria” podría habernos llevado a sobreinterpretar propósitos o acciones de la profesora, desde una disposición más resolutiva que reflexiva.

- *Observación de la clase*, realizando el registro de audio de la sesión y tomando notas escritas desde un asiento en el fondo de la sala. Al ocupar dicho lugar, tomamos la prevención de mantener un puesto de distancia con el alumno o alumna más próximos para no distraer su atención. De igual manera, nos cuidamos en general de intervenir en el desarrollo de los diálogos entre pares y entre la profesora y los estudiantes, haciéndolo sólo cuando, en dos o tres ocasiones, fuimos expresamente aludidos por la profesora en el transcurso de la clase.

- *Momentos de interacción con los alumnos*. En ocasiones, durante el desarrollo de algunas actividades de trabajo autónomo de los estudiantes, tales como las lecturas con resolución de preguntas del texto escolar o las tareas grupales, nos desplazamos por la sala de clases e interactuamos brevemente con ellos, observando su progresión en el trabajo. Estos desplazamientos por la sala se realizaron exclusivamente cuando la propia profesora también los realizaba. Y nunca durante los momentos de diálogo pedagógico conducido por la docente.

- *Despedida del curso al término de la sesión*. Una vez concluida la clase, nos despedíamos de los estudiantes y les informábamos sobre la próxima sesión en la que nos volveríamos a ver.

- *Conversación con la profesora Rocío, en los diez o quince minutos posteriores al término de la sesión*. En dichas conversaciones compartíamos con la profesora sus impresiones sobre el desarrollo de la clase y nos poníamos de acuerdo para el horario y lugar de encuentro de la próxima sesión.

Llegados a este punto, cabe compartir una explicación sobre el trabajo de campo y la muestra de tres clases que finalmente han formado parte del estudio. Al momento de comenzar dicho trabajo, nuestra intención inicial era observar las prácticas de enseñanza-aprendizaje de *la Literatura* en el aula de educación secundaria. Luego de tomar contacto con la directora del establecimiento y con la profesora que aceptó participar como informante en la investigación, se les expresó la intención de poder “observar la enseñanza de la literatura en el aula de educación secundaria”. En esta explicación general de propósitos se atendió a la recomendación de Taylor y Bogdan (2000) sobre la necesidad de ser veraces, pero también “vagos e imprecisos” en la declaración de intenciones, para evitar “inhibir” la actuación de los participantes (1994: 43). Con esta intención fue que tomamos contacto inicial con los establecimientos y con este propósito, también, iniciamos las visitas al aula de la profesora Rocío. A poco andar, no obstante, fuimos constatando que las clases de “literatura” correspondían exclusivamente al género lírico. Y que la situación se mantendría de esa manera, porque ya nos encontrábamos en las últimas semanas del año escolar. Dado lo anterior, debimos tomar una decisión: centrábamos el estudio en la enseñanza de la poesía o esperábamos al inicio del año siguiente para comenzar un nuevo trabajo de campo.

Al tomar la decisión, nos quedamos con la observación de cuatro clases sobre el género lírico. Se trata, como vemos, de una decisión empujada un poco por los hechos. Pero en ella pesaron, también, los siguientes criterios:

- a) Un primer criterio fue el de la *amplitud*: teniendo ya a estas alturas el interés por la interacción didáctica y las actividades en el aula, comenzó a resultarnos evidente que “la enseñanza-aprendizaje de la literatura” podría resultar un

cajón de sastre muy complejo de sistematizar e interpretar desde estas dos dimensiones. Sólo considerar los previsible contrastes, por ejemplo, entre *actividades de lectura y análisis de textos narrativos* y *lectura y análisis de poemas*, abría un horizonte de posibilidades que, seguramente, nos llevaría a generalizaciones un poco gruesas (para mantener la representatividad del cajón de sastre “en su conjunto”). A mayor amplitud, reconocimos, entonces, menor posibilidad de profundizar en las cualidades didácticas específicas de los géneros y “dar a cada uno lo suyo” en la formación literaria.

- b) Un segundo criterio para quedarnos con las clases del género lírico fue la confirmación que las observaciones en el aula nos proveyeron, incluso preliminarmente, de la *magnitud del problema de su enseñanza*. Si bien es cierto, nuestras hipótesis sobre la educación poética consideraban previsible dificultades en el trabajo con los poemas, sospechando que éstas podían ser incluso mayores que las de otros géneros, la observación focalizada en la interacción y en las actividades durante las clases nos reveló unas inesperadas “fracturas geológicas”. Fracturas que, naturalmente, alentaron nuestra pasión por la espeleología y el deseo de saber hasta donde llevaba esto.
- c) Un último criterio, pero no menos importante, fue de índole personal. Tal como lo expresaba en la introducción del trabajo, la lectura literaria ha sido un de las pasiones de mi vida. Pero la poesía ha sido el único lugar de esta pasión que me ha llevado, además, a la necesidad de la expresión y de la creación. Así es que, con mejores o peores resultados, la poesía es el único género en el que he estado un poco en la triple frontera: la de su estudio, la de su enseñanza y la de su creación. Y observar las dificultades de los estudiantes para su interpretación y disfrute, me llevó a pensar en la gran cantidad de apoyos que alumnos y profesores estarían necesitando con la educación poética. Y las mayores probabilidades que tendría yo de brindárselos desde una investigación acotada a la enseñanza de este género.

Con estos elementos sobre la mesa, decidimos quedarnos, entonces, con cuatro clases sobre el género lírico. Pero al comenzar el tratamiento de los datos y los primeros análisis descriptivos, confirmamos la gran uniformidad que habíamos observado preliminarmente en el aula en dos de ellas (en cursos diferentes). Uniformidad que no sólo incluía actividades y tareas de similares contenidos y propósitos (éstos últimos, en general implícitos), sino también de patrones discursivos y estructuras de participación, con rutinas y ciclos de interacción replicados, en ocasiones, con mucha exactitud. Así es que, aún conscientes de que dicha reproducción de actividades, episodios y ciclos de interacción sería, por sí misma, un dato relevante para la valoración de las clases, decidimos prescindir de una de ellas, marginándola de la muestra (aunque preservando el dato de su similitud y de su réplica de secuencias de interacción que, como veremos en el siguiente capítulo de resultados, también se registra en algunos momentos de las clases preservadas en la muestra).

En cuanto a los instrumentos que utilizamos para la observación de las clases, una primera decisión relevante fue la de descartar el uso de una plantilla de observación. Esta decisión se relaciona estrechamente con el foco de nuestro estudio y con la necesidad de

evitar un instrumento que, tal como plantea Santos (1999, citado en Pons i Vigué y Monistrol, 2017: 18), pudiera llevarnos a “encorsetar y simplificar la realidad, descontextualizar el comportamiento de los participantes y cerrar la observación ante lo imprevisible”.<sup>27</sup>

Como apoyo a la observación, optamos así por la grabación en audio de las clases. La elección de este modo de registro respondió a una decisión consensuada con la profesora, quien nos expresó su preferencia por este medio, en lugar del uso de una cámara de video. En este sentido, nuestro criterio fue el siguiente: aunque el registro audiovisual nos permitiría recuperar, seguramente, con mayor fidelidad lo ocurrido durante la interacción en el aula, la presencia de un medio considerado como “invasivo” afectaría mucho más a la naturalidad de la misma (algo que, como pudimos comprobar, estuvo mucho más controlado con la grabación de audio y las notas de campo).

Junto a la observación participante en el aula, una segunda forma de recopilación de datos con la que trabajamos en nuestra investigación fueron las notas de campo, consistentes en “(...) una descripción-narración de los acontecimientos desarrollados en una situación natural” (Bisquerra, 2009: 336) que se ajusta con naturalidad a las características y propósito de la investigación cualitativa.

Considerando el “criterio de selectividad” que implica el uso de las notas de campo en la investigación cualitativa (Bisquerra, 2009), en nuestro trabajo las hemos concebido no sólo como una forma de registrar lo observado en los centros y aulas, sino como parte de las formas preliminares de análisis e interpretación que caracterizan el trabajo de campo de las investigaciones naturalistas. Ello, porque, como explica el propio Bisquerra (2009: 357), “(...) “cuando registramos y describimos lo que observamos a través de las notas de campo, de alguna manera ya estamos efectuando un análisis de la información, pues inevitablemente interpretamos la realidad y la categorizamos, aunque sea implícitamente, en el uso del lenguaje”.

En nuestro caso, las notas de campo nos sirvieron especialmente para el registro de observaciones “personales”, “metodológicas” y “descriptivas” (Evertson y Green, 1984, citados en Bisquerra, 2009), complementando el registro de audio de las observaciones de clases mediante anotaciones informativas e inferenciales sobre lo evidenciado en la interacción en el aula. Se trata, así, de un conjunto de notas con apuntes y comentarios sobre aspectos tales como las prácticas y conductas de la profesora y estudiantes en las clases, la implementación y organización de los espacios o los tipos de recursos utilizados en el desarrollo de las actividades, entre otros, representando, como hemos comentado, especialmente formas preliminares de análisis.

Las notas fueron escritas a mano, en una libreta de apuntes, durante el propio transcurso de las clases. Y luego transcritas en computador, al regresar a casa después de cada visita al centro educativo, ajustándose así a la categoría de “notas expandidas”

---

27 En esta misma línea, Ruiz (2012) plantea que “la estructuración o sistematización de un proceso de observación no es indispensable ni absoluta”, ya que “cuando una observación es controlada totalmente la calificaríamos más de experimento (estudio cuantitativo) que de observación en el contexto de un estudio cualitativo” (citado en Pons i Vigué y Monistrol, 2017: 18).

con que Spradley (1980, citado en Valles 1999) hace referencia a los registros transcritos inmediatamente después de la sesión de trabajo en el campo. Algunas de dichas anotaciones derivaron, también, en “notas de análisis e interpretación” (1980, 1999), sirviendo de base para algunas hipótesis teóricas vinculadas al marco conceptual de la didáctica de la literatura y de la educación poética, el estudio de la interacción en el aula y el análisis de las actividades y tareas escolares.

En síntesis, la observación de aula y las notas de campo constituyeron nuestras dos principales técnicas de recopilación de información para la generación de datos referentes a la interacción de la profesora y los estudiantes en el aula en torno a las actividades y tareas escolares.

#### 4.5.- Tratamiento e interpretación de los datos

Preliminarmente, antes de entrar en un desglose pormenorizado de los procedimientos que, una vez finalizado el trabajo de campo, condujeron a la organización, selección, reducción, categorización, análisis e interpretación de los datos, consideramos importante recordar que la descripción secuencial que sigue de dichos procedimientos no debe hacer perder de vista el sentido de *espiral auto - reflexiva continua* que caracteriza a los estudios cualitativos (Denzin y Lincoln, 2011), lo que implica que el tratamiento y análisis de los datos no sólo se produce de manera posterior al trabajo de campo, sino que “comienza realmente con la focalización de determinados aspectos de la realidad, para desarrollarse durante el mismo proceso de categorización y codificación y continuar, incluso, en el momento de la elaboración de conclusiones” (Miles y Huberman, 1984, citados en Mejía, 2011: 51). Esta circularidad y autoreflexividad de la investigación cualitativa implican un rigor metodológico y una importante capacidad para atender a los detalles sin perder el sentido de unidad y la visión de conjunto, que Creswell (2009) ilustra con claridad:

Metafóricamente veo a la investigación cualitativa como un intrincado tejido compuesto de diminutos hilos, muchos colores, diferentes texturas y varias mezclas de material. Este tejido no puede ser explicado fácil o simplemente. Como el telar en el que el tejido es hilado, marcos generales mantienen a la investigación cualitativa unida (2009: 41).

Pasamos a detallar a continuación las acciones metodológicas que hemos seguido para “trenzar los hilos” en el tratamiento y análisis de los datos de nuestra investigación.

Con el registro de audio y las notas de campo disponibles, el primer paso consistió en la transcripción textual de las tres sesiones de clases, la que se realizó en el transcurso de las tres semanas siguientes al término de las observaciones en el aula, cuando aún se conservaba el recuerdo de los detalles de contexto. En esta primera transcripción, que traduce “la realidad como texto” y “el texto como nueva realidad” (Flick, 2007: 190), se consideraron todas las interacciones verbales de la profesora con los estudiantes, en un guión textual que detalla los turnos de habla y el contenido lingüístico de dichas interacciones. Al hablar de *todas* las interacciones verbales, nos referimos a la totalidad de intercambios comunicativos *entre la profesora y los estudiantes* durante el transcurso de las actividades y tareas escolares en el aula. Hacemos, así, referencia al hecho de que en nuestra investigación hemos optado por observar la interacción colectiva o de “gran grupo” (Mercer y Littleton, 2007, citados en Fontich, 2011), analizando el diálogo



pedagógico mediado por el profesor, en lugar de otras dinámicas particulares de la situación comunicativa del aula, como las conversaciones en pequeños grupos o los propios diálogos de profesor/a con un/a sólo estudiante en relación a cuestiones distintas de los contenidos y propósitos de la clase. En esta decisión investigativa, hacemos nuestras las explicaciones de Shulman (1989, parafraseado en Coll y Sánchez, 2008: 22) sobre “la imposibilidad de un abordaje que contemple la totalidad de elementos que conformarían idealmente el «mapa» completo de lo que sucede en el aula”.

Junto a ello, también es importante señalar que esta primera transcripción de los datos incorporó especificaciones de elementos paraverbales y no verbales que se estimaron relevantes para la interpretación pragmática de la situación comunicativa. Estos datos, consistentes principalmente en gestos, entonaciones, desplazamientos espaciales y apoyos de recursos materiales que no pudieron ser registrados por la grabación, se señalaron con letra cursiva y uso de paréntesis. Además, se recurrió al uso de corchetes ([ ]) para la superposición de contenido verbal en el intercambio de los turnos de habla, que consideramos especialmente importante para la valoración de la participación y aportes de los estudiantes en la construcción de los saberes en el aula.

En cuanto a la identificación de los participantes, en esta primera transcripción de los datos (así como en el conjunto de etapas del tratamiento de la información) se recurrió al uso de nombres y apellidos ficticios, que resguardan la confidencialidad acordada con los informantes de la investigación. Esta confidencialidad se mantuvo también en el registro de las intervenciones de los estudiantes, a quienes se identificó como “alumno”, “alumna” o por nombres de pila inventados, cuando expresamente fueron apelados por sus nombres en la situación comunicativa del aula. De esta manera, conservamos la confidencialidad de los datos, pero sin perder el sentido de las dinámicas comunicativas del aula.

Una vez realizada la transcripción de las clases, el siguiente paso consistió en la codificación y categorización del material textual obtenido. Aunque en dichos procesos de codificación y categorización se presentan, como hemos comentado, instancias de análisis e incluso de interpretación y valoración crítica (y es normal que así suceda en una investigación cualitativa), esta etapa presenta una organización preliminar de la información, con miras al análisis interpretativo. Como explica Fernández (2006: 8):

Esta fase descriptiva del análisis sienta las bases para la fase interpretativa en la cual se extraen los significados a partir de los datos, se hacen comparaciones, se construyen marcos creativos para la interpretación, se determina la importancia relativa, se sacan conclusiones, y en algunos casos, se genera teoría.

En esta etapa de categorización y codificación de los datos, nuestra investigación siguió un criterio inductivo-deductivo, cuyo proceso “(...) se inicia con un marco teórico para plantear macrocategorías y la definición de cada una de ellas. Posteriormente, a partir del examen del discurso emergen categorías más específicas” (Mejías, 2011: 54).

El marco teórico en que nos hemos apoyado para el planteamiento de las macrocategorías de los datos del aula es el sistema de análisis de tareas específicas e interacción de profesores y estudiantes desarrollado en Sánchez, Rosales & Suárez (1999), del Río, Sánchez & García (2000) y García, Rosales & Sánchez (2003) y explicado

de forma exhaustiva en Sánchez, García, Rosales, de Sixte & Castellano (2008) y también en Sánchez, García & Rosales (2010).

Aunque las bases conceptuales y metodológicas de este modelo se hallan, a su vez, en las propuestas de análisis de la interacción en el aula de una larga tradición de autores, que proponen diversos focos de interés para el estudio de los intercambios comunicativos entre profesores y estudiantes (Edwards y Mercer, 1988; Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992; Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1995; Lemke, 1997; Mercer, 2001;), nosotros hemos optado por este sistema de análisis atendiendo a su estrecha relación con los propósitos y preguntas de nuestra investigación, al ocuparse particularmente de "(...) las interacciones que mantienen los profesores con sus alumnos cuando tratan de resolver tareas típicamente escolares" (Sánchez y Rosales, 2005: 158).

Con la adopción de este modelo refrendamos, además, las determinantes metodológicas que su elección implica, en el sentido de que "Aproximarse al estudio de las prácticas educativas en el aula (...) exige optar por uno u otro «esquema básico de análisis», y ello a sabiendas de que esta opción comporta inevitablemente dejar fuera del foco de atención y análisis algunos o muchos aspectos de dichas prácticas" (Coll, 1999, citado en Coll y Sánchez, 2008: 23).

Planteadas estas consideraciones, a continuación explicaremos el proceso de categorización y codificación de los datos de nuestro trabajo, que sucedió a la primera textualización del material detallada anteriormente. Estas explicaciones se basarán en la amplia bibliografía de desarrollo del modelo de análisis (Sánchez, Rosales & Suárez, 1999; del Río, Sánchez & García, 2000; García, Rosales & Sánchez, 2003; Sánchez, García, Rosales, de Sixte & Castellano, 2008 y Sánchez, García & Rosales, 2010), pero con ejemplos de nuestro trabajo, que ilustran la utilidad que el sistema ha tenido para nuestro estudio.

Lo primero que se debe considerar es que, aunque la primera transcripción de una clase ya expresa, por sí misma, opciones metodológicas sobre lo que se desea interpretar (por ejemplo, al considerar la opción de registro de los turnos de habla de los participantes), el primer desafío para el análisis y la interpretación de los datos del aula consiste en "«romper» ese flujo ininterrumpido de voces y acciones en segmentos que resulten manejables para identificar las «regularidades» que están presentes en el material analizado y que, a la postre, nos permitirán entenderlo" (Sánchez *et al.*, 2008: 108). De esta manera, el principal reto en esta fase de la investigación consiste en "simplificar y encontrarle sentido a toda la complejidad contenida en las notas de campo y las transcripciones textuales" (Patton, 2002, citado en Fernández, 2006: 4)

En nuestro trabajo realizamos esta primera segmentación de los datos operando con tres unidades o dimensiones propuestas por el modelo de análisis, que no sólo resultan muy útiles para reducir la uniformidad del contenido textual de la transcripción, sino que además posibilitan segmentarlo de manera integrada (si es que se ha decidido considerar, como en nuestro caso, una visión de conjunto de la interacción en el aula en torno a las actividades escolares).

La primera de estas unidades son las llamadas *Actividades Típicas de Aula* (ATAs, en adelante), expresión acuñada por Lemke (1997) para referirse a "un cierto tipo de patrón o estructura que se repite en distintos momentos de diferentes lecciones o sesiones: «revisión de tareas», «explicación» y «discusión»" (Sánchez *et al.*, 2008: 110).

Aunque Lemke propone una tipificación de dichas actividades, en nuestra identificación hemos operado con algunas de las ATAs aportadas por él (tales como “Diálogo de texto externo”, “Asuntos de clase” o “Resumen de profesor”) y con otras que, siendo muy reconocibles como actividades típicas de aula, no figuran en dicha tipificación (como, por ejemplo, “Recapitulación de contenidos de la clase anterior”, “Trabajo individual de lectura”, “Resolución de actividades del texto escolar” o “Cierre de sesión”, entre otras).

En el caso de la investigación educativa, existe, así, una relativa flexibilidad para decidir que lo que está ocurriendo en determinado momento de la acción en el aula es una *planificación de la sesión* o una *contextualización del contenido*. Ello, tomando en cuenta que una clasificación de ATAs representa una guía orientadora del marco de actuación docente, pero que no pierde de vista el dinamismo propio de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Como evidencia de ello, presentamos aquí una clasificación ofrecida por Villalta y Martinic (2013), que se basa en la propuesta de Lemke, pero ampliando su propuesta a doce ATAs:

ATA	Descripción
Normalización	Se ordena el inicio de la clase, el ambiente (fase de inicio de la clase) o disciplina. No tiene relación directa con el contenido que se va a pasar en la clase.
Planificación de la sesión	Presenta meta de aprendizaje u objetivo de la clase y cómo se desarrolla. Esta puede aparecer al inicio de la clase. Puede reformularse, profundizarse o explicitarse nuevos contenidos, explicitando el método de trabajo o actividad.
Explicación de contenido	Presentación de contenido por el profesor o exposición (el tiempo que ocupa el profesor para pasar la materia).
Cierre y síntesis pedagógica	Se realizan preguntas de aprendizaje, conceptos, preguntas y respuestas, fija tareas o genera expectativas de continuidad.
Revisión de tareas o contenidos	Anteriores a la clase (repaso) cumple la función de traer un contenido anterior, es decir, el profesor realiza un repaso de lo visto en clase, generalmente mediante preguntas-respuesta y evaluación simple. Puede ocurrir que el profesor sea quien realice la actividad solo.
Evaluación del contenido	Revisión de contenidos revisados en la misma clase, en donde el profesor emite un <i>feedback</i> simple o elaborado. Puede ser individual o grupal.
Lectura	Segmento de la clase dedicado a la lectura del texto y presentaciones. En silencio o en voz alta.
Experimento	Segmento de la clase donde se realizan experimentos utilizando especímenes o instrumentos.
Resolución de guía o taller	El profesor señala a los estudiantes la resolución de una guía o taller. Puede ser individual o grupal y se hace dentro de la sala, generalmente con la supervisión del profesor.
Anuncio de tarea	El profesor señala las actividades a desarrollar fuera de la sala de clase.

Repaso	El profesor solicita recordar el contenido visto en la sesión de la clase anterior. Generalmente, este se presenta al inicio de la clase o en el intermedio de esta.
Contextualización de contenido	El profesor o el estudiante presenta situaciones cotidianas o hipotéticas que permiten comparar o hacer público el contenido aprendido en clase o conectan un concepto.

Tabla 07: Actividades Típicas de Aula (ATAs)

Fuente: Villalta y Martinic (2013, citados en Álvarez, 2019: 4).

Más importante, entonces, que una clasificación estrictamente ajustada a los modelos de ATAs propuestos por Lemke (1997) o Villalta y Martinic (2013), es ver, así, que lo que mejor define a las ATAs es que todas estas se hallan en el centro del *núcleo pedagógico*, que Hawkins (1974, citado en Elmore, 2010) retrata como el encuentro de un *yo* (profesor), un *tú* (alumno) y un *ello* (contenidos). Y tienen las ATAs esta determinante función, porque, en definitiva,

la tarea educativa es el *trabajo efectivo* que se le pide a los alumnos que realicen en el proceso de aprendizaje: *no* lo que los profesores *piensan* que le están pidiendo a los alumnos que hagan, o lo que el currículo oficial *dice* que deben hacer, sino lo que están *efectivamente haciendo* (Doyle, 1983, citado en Elmore, 2010: 19).

Esto no quiere decir, es claro, que otras variables de la acción educativa en el aula, como las creencias del profesorado o las determinantes curriculares del proceso educativo, resulten prescindibles o menos importante. Pero para una investigación como la nuestra, en la que lo que se busca es constatar y valorar lo que termina siendo *efectivamente* la enseñanza de la poesía en el aula, las actividades y tareas escolares son un paso obligatorio. Más aún, si pensamos que esta evidencia no sólo puede ser indagada en el nivel macro de las ATAs, sino también, en el nivel meso y micro de la interacción, que es, precisamente, lo que hemos hecho en esta investigación.

Con miras a ello, la segunda unidad de análisis (es decir, las unidades en las que se pueden subdividir las ATAs) que consideramos para cortar el *continuum* de la interacción discursiva en el aula es el *episodio*, cuya ocurrencia en el contexto de las ATAs se manifiesta como un “conjunto de acciones que tienen un objetivo reconocido por quienes intervienen en él” (Sánchez *et al*, 2008: 111). En este sentido, los episodios expresan la singularidad de unas estrategias específicas que, al presentarse en el transcurso de las ATAs, contribuyen a reducir su complejidad. En el análisis de los datos, la identificación de dichas estrategias no sólo permite observar lo que los estudiantes deben hacer para alcanzar los propósitos generales de una ATA, sino que además revela los pasos que, a manera de propuesta didáctica, el profesor ha estimado necesarios para la construcción de los aprendizajes en una determinada actividad.

Finalmente, la tercera unidad de análisis para la segmentación inicial de las clases es el *ciclo*, que opera en un nivel aún más específico que el de los episodios, al tratarse del “conjunto mínimo de intercambios que son necesarios para que las partes implicadas (en este caso, alumnos y profesor) alcancen un acuerdo sobre lo que hay que decir, pensar o hacer” (Sánchez, García & Rosales, 2010: 30). Al ser el nivel más micro de nuestro análisis, puesto que las ATAs se dividen en episodios y los episodios se subdividen en ciclos, es en los ciclos donde se expresan los turnos e intercambios de la interacción,

desde unos “patrones discursivos” y “estructuras de participación” que reflejan, correspondientemente, “la descripción formal de cuanto ocurre en un determinado segmento (sea ciclo o ATA)” y las “cuestiones como los derechos de hablar y los valores culturales o epistemológicos asociados a ellos” (Sánchez *et al*, 2010: 77).

Para ilustrar esta segmentación, consideremos el siguiente ejemplo: en la unidad de género dramático, una profesora pide a sus estudiantes organizarse de manera grupal, para representar una escena de *Bodas de sangre*, pero en un contexto distinto a la Andalucía rural. Esta ATA podría incluir varios episodios: adaptación escrita de la escena, lectura dramática del nuevo guión, etc. Y en el contexto de estos episodios, podremos observar interacciones de gran grupo y demandas, que deben ser resueltas. Estas demandas pueden tratarse de cosas que los estudiantes deben *saber*, o cosas que deben ser *capaces de hacer*, etc. Tal vez la profesora realiza preguntas sobre contenidos conceptuales del género dramático: *¿Cuál es la principal característica del conflicto en una obra dramática?* E inicia con ello un ciclo de interacción (en el contexto de una ATA y de un episodio). Y como se trata de una pregunta declarativa, lo más seguro es que luego de la interrogación de la profesora, una alumna responda y reciba a cambio una evaluación simple (“sí”, “muy bien”). Y este tipo de intercambio estará proponiendo, simultáneamente, una estructura de participación: la profesora es quien sabe lo que hay que saber y decir en la participación. En definitiva, es ella quien controla, en gran medida, lo pensable y expresable en la ID del aula. Pero si su pregunta hubiese sido algo como: *¿Qué vigencia tienen los conflictos de Bodas de sangre en nuestra época? Argumenta*, estaríamos frente a una pregunta que requiere elaboración. Y en la que la profesora no impone, tan decisivamente, lo que hay que pensar, decir o hacer. Y como se trata de una pregunta plena de sentidos y de posibilidades de discusión, seguramente concitaría diversas aproximaciones y tentativas de respuestas. Y la evaluación para el contenido que se elabore ya no podría (o no “debería”) ser sólo un “sí, muy bien”.

En una mirada de conjunto, tenemos, así, una primera segmentación de las clases en estas tres unidades de análisis o “unidades de registro” (Rodríguez, Gil & García, 1996: 207) que hemos considerado relevantes para la presentación inicial de los datos de nuestra investigación: ATAs, episodios y ciclos.

Al segmentar de este modo la realidad de los datos del aula, no perdemos de vista que “Podría llegarse a pensar que todas estas posibles «unidades de análisis» son simples artefactos del analista para hacer su trabajo, pero no realidades sociales y mentales para quienes las emplean” (Sánchez, García, Rosales, de Sixte & Castellanos, 2008: 112). No obstante, coincidimos también con los autores en que, a la luz de la compleja y dinámica realidad del aula

Las distintas estructuras tienen un valor real para alumnos y profesores: les ayudan a organizar sus acciones y a saber lo que se espera de ellos, quiénes son o qué es lo importante. En otras palabras: no sólo son útiles para analizar la interacción educativa, sino también para desarrollarla; mejor aún, son sus elementos constituyentes (2008: 112).

Para facilitar la recuperación y referencia de ATAs, episodios y ciclos, en esta primera segmentación hemos usado códigos alfabéticos y numéricos, que identifican el tipo y número de unidad y la clase a la que corresponde. Por ejemplo: “ATA 01 C1R”,

corresponde a la primera ATA de la clase n°1 de la profesora Rocío, mientras que “EPI 03 C3R” se refiere al tercer episodio de la clase n°3 de la profesora.

En este sentido, es importante mencionar que la secuencia numérica de estos códigos se reinicia en cada clase, ya que, al no contar siempre con disponibilidad de agenda de la profesora informante para observar sesiones consecutivas durante el trabajo de campo, se optó por analizar cada una de las clases desde su coherencia interna, renunciando al análisis de la progresión entre dichas sesiones.

Del trabajo de segmentación en ATAs, episodios y ciclos obtuvimos, así, una primera plantilla de registro de cada una de las tres clases, que ilustramos en el siguiente fragmento de ejemplo:

ATAs		EPISODIOS		CICLOS	
Cód. ATA	Tipo de ATA	Cód. Episodio	Tipo de Episodio	Cód. Ciclo	Tipo de Ciclo
ATA 01 C1A	SALUDO E INICIO DE CLASE (1 episodio)	EPI 01 C1A	Refuerzo de normas de conducta (1 ciclo)	CI 01 C1A	Monologal
ATA 02 C1A	ASUNTOS DE CLASE (1 episodio)	EPI 02 C1A	Información y recomendaciones para evaluación (1 ciclo)	CI 02 C1A	Monologal
ATA 03 C1A	CONTEXUALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE LA SESIÓN EN LA UNIDAD (1 episodio)	EPI 03 C1A	Planificación (1 ciclo)	CI 03 C1A	Monologal
ATA 04 C1A	LECTURA COMPRENSIVA DE UN TEXTO (4 episodios)	EPI 04 C1A	Lectura en voz alta (3 ciclos)	CI 04 C1A	Ciclo frustrado (IRE procedimental)
				CI 05 C1A	Monologal
				CI 06 C1A	IRE (procedimental)
		EPI 05 C1A	Comentario de lectura (1 ciclo)	CI 07 C1A	Monologal
EPI 06 C1A	Lectura en voz alta (1 ciclo)	CI 08 C1A	IRE (procedimental)		

Figura 04: Captura de plantilla de segmentación de las clases en ATAs, episodios y ciclos.

Esta primera forma de ordenación de los datos nos permitió contar con una representación esquemática de las clases, en la que se sintetiza la estructura general y modos de organización del trabajo de aula. Se trata, no obstante, de una primera delimitación y forma preliminar de codificación que, aun aportando una valiosa visión de conjunto sobre las actividades y el uso del tiempo en el aula, no sustituye al análisis, sino que es “su materia prima” (Coffey y Atkinson, 2003, citados en Borda, Dabenigno, Freidin & Güelman, 2017: 35). Entre otras cosas, porque esta estructura general nos muestra *qué* actividades, episodios y ciclos se presentan en las clases (información que resultaría relevante para una investigación descriptiva, aunque con un cierto trasfondo, es cierto, de análisis en la identificación de los episodios y los ciclos) pero no *cómo son* dichas actividades ni *el modo* en que la interacción favorece o dificulta la construcción del conocimiento en el aula.

Para poder servirnos *a posteriori* de dicha “materia prima” en un nivel interpretativo dimos, entonces, un siguiente paso y operamos con una combinación de macrocategorías, categorías y subcategorías de análisis. Para ello nos remitimos en primer término a la propuesta de Sánchez, García, Rosales, de Sixte & Castellanos (2008), poniendo la mirada en las tres dimensiones que su modelo considera relevantes para el estudio de la interacción en el aula, a partir de la segmentación de las clases en ATAs,

episodios y ciclos. Estas tres dimensiones, que constituyen nuestras macrocategorías de análisis, son el *qué*, el *cómo* y el *quién* de la interacción.

¿En qué consisten estas tres dimensiones?

En primer término, al hablar del *qué* de la interacción se hace referencia al “producto o contenido elaborado en cada unidad de análisis (...), según las ideas y los procedimientos desarrollados en ellas” (Sánchez et al, 2008: 113). Es decir, que se trata de una dimensión centrada en los conocimientos que se logran construir en la interacción entre profesores y estudiantes, así como en los procesos o niveles de pensamiento que dicha construcción implica.

En segundo término, si la dimensión *qué* se ocupa de los contenidos y procedimientos implicados en la interacción, la dimensión *cómo*, en tanto, se refiere al “tipo de contexto que se crea para el desarrollo de la tarea” (Sánchez, García & Rosales, 2010: 28), respondiendo a la pregunta por la manera en la que “se organiza la interacción de alumnos y profesores” (Sánchez, García, Rosales, de Sixte & Castellanos, 2008: 113) en el transcurso de las actividades. De esta manera, la dimensión *cómo* se relaciona particularmente con los patrones discursivos y estructuras de participación que se ponen en juego en la interacción. Lo que implica considerar los *tipos de ciclos* que se constatan en las clases; esto es, los *tipos de patrones discursivos que caracterizan a los ciclos en la interacción en el aula*. Observémoslos brevemente:

El patrón de interacción en el aula más elemental, cuyo origen se halla, como explican Sánchez, García, de Sixte & Castellanos (2008:) en los estudios de Sinclair y Coulthard (1975), Mehan (1979) y Cazden (1991) es, como hemos hecho breve referencia en el marco teórico, la “estructura tripartita” o IRE (*Indagación-Respuesta-Evaluación*), que presenta tres momentos muy claros:

Un profesor pregunta algo que el alumno *debe* conocer y *ha de recordar*, o sugiere la necesidad de llevar a cabo una acción (I= Indagación). Un alumno, elegido por el propio profesor, contesta o lleva a cabo esa acción (R= Respuesta) y, finalmente, el mismo profesor evalúa lo sucedido (E=Evaluación) (Sánchez, García, de Sixte & Castellanos, 2008: 109).

Ya sea que se trate de un *IRE de contenido* (el estudiante debe *saber algo*) o de un *IRE procedimental* (el estudiante debe *hacer algo*), la interacción se limita a una pregunta o instrucción breve de la profesora, que luego de ser satisfecha por el estudiante, recibe una valoración. Dicha valoración se expresa, generalmente, de manera muy simple (“Sí”, “correcto”, “muy bien”, “ok”), en concordancia con el carácter también recitativo de la respuesta y de los tipos de contenidos y procesos que usualmente presentan dichos intercambios (identificación de hechos, recuerdo de definiciones, repetición de conceptos, entre otros).

Aunque en general los ciclos caracterizados por el patrón discursivo IRE resultan muy reproductivos, al no promover instancias de reflexión o argumentación, su concurrencia resulta ineludible en el trabajo de aula para, por ejemplo, observar el dominio básico de conceptos o establecer los cimientos de saberes fácticos, que luego posibiliten la realización de actividades de mayor exigencia cognitiva.

Un segundo tipo de patrón discursivo que hemos considerado para la identificación de los ciclos es el IRF (*Indagación - Respuesta - Feedback*), en el que las

preguntas y demandas docentes no buscan una respuesta única, sino involucrar a los estudiantes en “aproximaciones sucesivas” (Sánchez, García & Rosales, 2010: 39) e interpretaciones sobre los contenidos y saberes trabajados, en base al diálogo y la retroalimentación o *feedback* complejos que el propio profesor les ofrece. A diferencia de la estructura IRE, el patrón IRF revela que “el conocimiento es el resultado de sucesivos procesos tentativos” (...) por lo que “hay diferentes modos de decir una misma idea”, a pesar de que, finalmente, “se encontrará un modo canónico según la autoridad del maestro o del libro” (2010: 38).

Estrechamente ligado a lo anterior, el tercer tipo de estructura de participación que consideramos es la *IRF incompleta*, en las que la demanda inicial busca abrir los significados con preguntas abiertas que invitan a la interpretación y la reflexión, pero el diálogo pedagógico no se desarrolla en toda su potencialidad, ya que no hay aproximaciones sucesivas ni *feedbacks* complejos (Sánchez, García & Rosales, 2010)

Un cuarto tipo de patrón discursivo que hemos considerado en la segmentación e identificación de los ciclos es el que los autores refieren como “bisagra” (2010:74), una estructura a medio camino entre la IRE y la IRF, en la que “no se persigue un aprendizaje memorístico y recitativo” (...) pero tampoco “(...) se aprovecha la oportunidad que ofrece el *feedback* para tomar conciencia de la información que se va elaborando y ponerse de acuerdo en torno a su significado” (2010:74). Aunque este tipo de patrón de interacción se manifiesta muy esporádicamente en nuestro análisis, su presencia no debe considerarse menor, ya que cualitativamente se asocia a importantes relaciones de conjunto, tales como las decisiones estratégicas que los profesores toman ante las diversas formas de participación de los estudiantes.

Un quinto patrón con el que hemos operado en nuestro análisis es el *patrón simétrico*, caracterizado por la iniciativa que toma el alumno “al iniciar el intercambio (I) o contribuir activamente en el proceso de confirmación (F)”. (Sánchez, García, de Sixte & Castellanos, 2008: 110). Como se verá más adelante, este carácter más abierto del patrón simétrico no sólo expresa una mayor iniciativa de los alumnos en la dinámica de la interacción en el aula, sino que se relaciona, en definitiva, con “(...) el derecho a iniciar, responder y coevaluar el producto de las interacciones. Consecuentemente, sus identidades como participantes van cambiando” (Sánchez, García & Rosales, 2010: 77).

Un sexto patrón discursivo que hemos considerado son los ciclos *monologales*, que en estricto rigor parecieran expresar una paradoja, al referirse a ciclos en que sólo hace uso de la palabra el profesor o la profesora. Pero su consideración en nuestro estudio responde especialmente a su relevancia para valorar, por ejemplo, los estilos de enseñanza de los profesores y los modos de representación de los saberes en el contexto de las actividades de aula.

Finalmente, hemos identificado también los momentos de interacción en que las cosas no resultan, incluyendo los *ciclos frustrados*, que “(...) no conducen a un ‘acuerdo’ compartido sobre lo que se sabe, se piensa o se hace (...) porque “el profesor desiste de la indagación sin haber obtenido una respuesta satisfactoria” (2010: 124). En relación a estos ciclos, hemos estimado conveniente registrar, además, el tipo de patrón discursivo o estructura de participación que *proyectaban ser*, identificándolos, por ejemplo, como “ciclo frustrado (IRE de contenido)”, para poder valorar los tipos de interacción que inicialmente habían considerados los profesores.



El siguiente cuadro, adaptado de Sánchez, García & Rosales (2010: 71), sintetiza los criterios que hemos tomado en cuenta, en definitiva, para la clasificación de cada uno de los ciclos de nuestras clases, de acuerdo a los siete tipos de patrones discursivos y estructuras de participación descritos anteriormente:

<b>CICLOS</b>	<b>CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN</b>
<b>IRE</b> <i>Indagación- Respuesta- Evaluación</i>	Pregunta que no requiere elaboración (intención evaluativa o recitativa)  <b>Opcionalmente, puede darse además alguna de estas situaciones:</b>  -No hay aproximaciones sucesivas en la respuesta / <i>Feedback</i> simple (sí/no, bien/mal...).
<b>IRF</b> <i>Indagación- Respuesta- Feedback</i>	Pregunta que requiere elaboración (la intención es construir conocimiento)  <b>Debe darse, además, alguno de estos elementos:</b>  - Aproximaciones sucesivas / <i>Feedback</i> complejo
<b>IRF incompleta</b>	Pregunta que requiere elaboración (la intención es construir conocimiento)  <b>Pero no aparece ninguno de estos elementos:</b>  - Aproximaciones sucesivas / <i>Feedback</i> complejo
<b>“Bisagra”</b>	Estructura “a medio camino” entre la IRE y la IRF. No se busca un aprendizaje reproductivo, pero tampoco se aprovecha la oportunidad del <i>feedback</i> para construir conocimiento
<b>Simétrico</b>	<b>Debe cumplirse al menos uno de estos criterios:</b>  El alumno inicia el intercambio (se hace responsable de la I)  El alumno evalúa la adecuación de la respuesta (se hace responsable de la E/F)
<b>Monologal</b>	Sólo el profesor o profesora hace uso de la palabra
<b>Ciclo frustrado</b>	El profesor hace una pregunta (o solicita realizar una acción) pero desiste sin haber obtenido una respuesta satisfactoria.

Tabla 08: Tipos de ciclos y los criterios usados para su identificación.

Fuente: adaptado de Sánchez, García & Rosales (2010: 71).

Si la valoración de los contenidos y procesos cognitivos puestos en juego en las actividades en el aula (dimensión *qué*) se enriquece muchísimo al tomar en cuenta los patrones de discurso y estructuras de participación que dichas actividades implican

(dimensión *cómo*), la tercera dimensión del análisis resulta igual de importante. Como su nombre lo sugiere, la dimensión *quién* se ocupa de “averiguar *quién* es el responsable de los contenidos elaborados y, por tanto, de determinar el grado de contribución o autonomía mostrado por los alumnos a la hora de generar el contenido público de la interacción” (Sánchez, García, Rosales, de Sixte & Castellanos, 2008: 113-114).

De acuerdo con Sánchez, García & Rosales (2010), la dimensión *quién* de la interacción permite valorar las contribuciones del docente y los estudiantes, considerando la calidad de los contenidos que se han hecho públicos y los patrones discursivos y estructuras de participación, desde los modos de mediación y ayudas que los profesores ponen en juego: “Dado el carácter interactivo de estas actividades, el grado o nivel de responsabilidad que finalmente asuma un alumno depende del número y, especialmente, del tipo de ayudas que reciba del profesor (2010: 114).

Como se puede ver, la noción de “participación” a la que se hace referencia en esta dimensión no se refiere al número de veces que los estudiantes intervienen en las clases (como se suele connotar en afirmaciones del tipo: “los estudiantes tuvieron *una alta participación*, opinando y preguntando *con frecuencia* durante la clase”), sino al grado de contribución real de los alumnos a la elaboración del contenido hecho público en la interacción. Es decir, a la *calidad de sus intervenciones*, valoradas a la luz de las ayudas proporcionadas por la profesora.

Para identificar los tipos de ayudas docentes y, consecuentemente, valorar la participación de los estudiantes en la elaboración de los contenidos de las clases observadas, hemos recurrido, entonces, a la clasificación de las ayudas propuestas por Sánchez, García, Castellano, De Sixte, Bustos y García-Rodicio (2008, citados en Sánchez, García & Rosales (2010: 129), cuyo detalle se presenta en el siguiente cuadro:

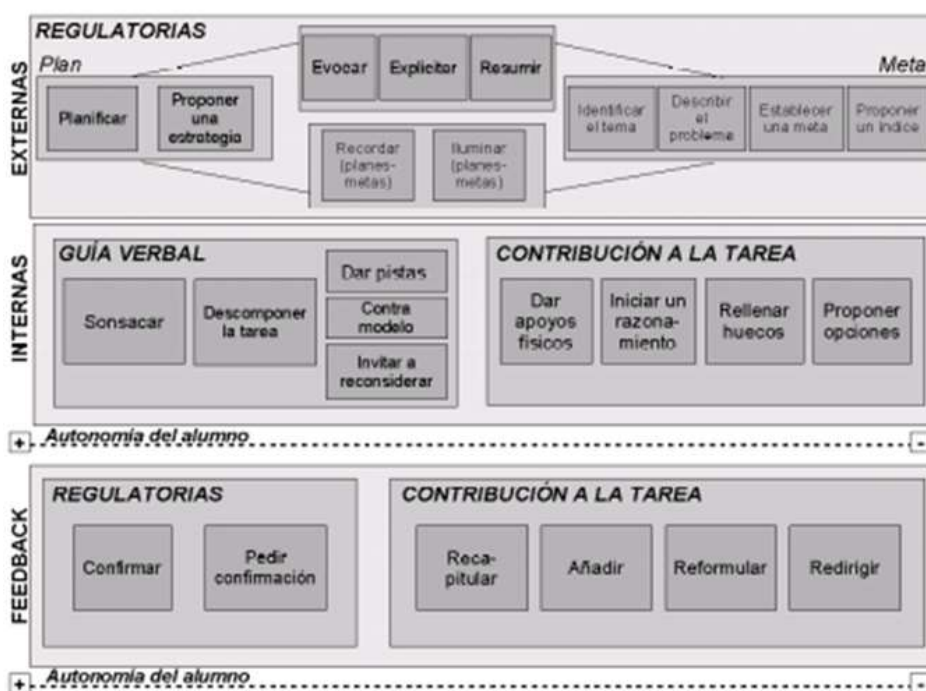


Figura 5: Clasificación de las ayudas docentes

Fuente: tomado de Sánchez, García, Castellano, De Sixte, Bustos y García-Rodicio, 2008

Como podemos observar en este cuadro, las ayudas se organizan en tres grandes categorías: Externas, Internas y de *Feedback*. Las primeras no resultaban *invasivas*, sino más bien *necesarias*, ya que se presentan como delimitadoras de los alcances y sentidos de las demandas y tareas. Se llaman *Externas* precisamente por ello: porque crean las condiciones para la realización de la tarea o la elaboración de los contenidos. En el caso de las ayudas Internas, en tanto, ya estamos en el desarrollo de la tarea o de la construcción de un contenido. Y el grado de injerencia docente dependerá de si éste ofrece ayudas de *Guía verbal* o de *Contribución a la tarea*, ya que las primeras “animan al alumno a seguir buscando una respuesta o restringen el espacio de búsqueda”, mientras que las segundas “proporcionan una pieza del resultado final” (2010: 125). Las ayudas de *Feedback*, en tanto, corresponden a la retroalimentación de las respuestas o tareas de los alumnos. Y dichas retroalimentaciones pueden ser sólo *Regulatorias*, confirmando las respuestas correctas de los estudiantes o de *Contribución a la tarea*; esto es, retroalimentaciones o evaluaciones que, por ejemplo, completan el sentido de las respuestas (incompletas) de los alumnos.

En base a esta taxonomía, hemos identificado los tipos de ayudas que presta la profesora y determinado el grado de participación de los alumnos en las clases. Siguiendo los indicadores de esta tabla, hemos clasificado la participación de los estudiantes como Baja (1), Media (2) o Alta (3), constatando, también, cuando la profesora “lo hace sola” (0) y cuando el alumno “lo hace solo” (4).

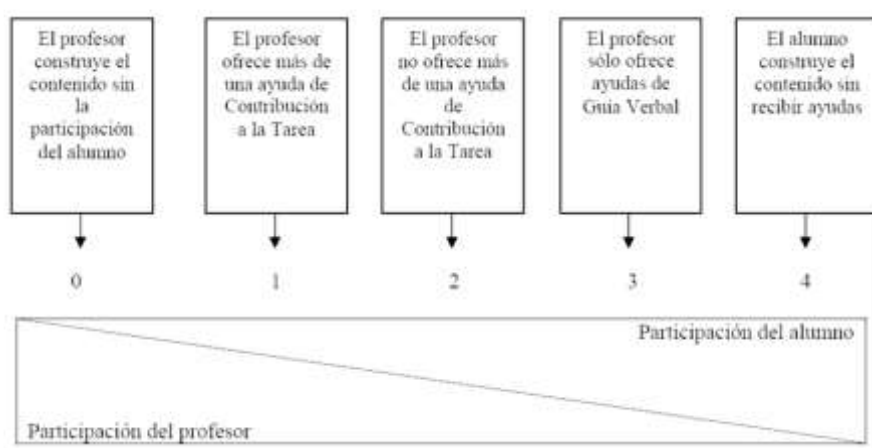


Figura 6: Escala para calcular el nivel de participación de los alumnos de acuerdo al tipo de ayudas ofrecidas por los profesores

Fuente: Sánchez, García & Rosales (2010: 126)

Tal como vemos, las ayudas resultan entonces de diversa relevancia para valorar el grado de participación de los alumnos. Pero ya sea que se trate de ayudas Internas, Externas o de *Feedback*, su valoración depende, estrechamente, de la calidad del contenido que se ha hecho público (dimensión *qué*) y de los patrones discursivos y estructuras de participación que caracterizan a cada ciclo (dimensión *cómo*).

Esta interrelación permite valorar los aportes de los estudiantes en una multiplicidad de situaciones, que generalmente escapan a las posibilidades interpretativas de otros modelos de análisis. Por ejemplo: en un ciclo del tipo IRE, los alumnos elaboran el contenido sin recibir ayudas (alta participación), pero dicho contenido es, apenas, una respuesta de identificación simple (una pregunta cerrada

como “¿cuántos versos tiene la primera estrofa del poema?”, recibe una respuesta correcta de parte de los estudiantes y es confirmada como tal por la profesora con un “sí, muy bien”). O en un ciclo del tipo IRF, los alumnos elaboran un contenido de calidad, pero con muchas ayudas de guía verbal de la profesora (una pregunta de interpretación como “¿De qué manera influye el tipo de narrador en la perspectiva histórica del relato?”, es respondida de forma parcial por los estudiantes, por lo que el profesor “*Rellena huecos*”, “*Propone opciones*” y, finalmente, realiza una “*Recapitulación*” a manera de *feedback*).

De este modo, las dimensiones *qué*, *cómo* y *quién* de la interacción ofrecen muchas posibilidades para el análisis de lo que ocurre en el aula, permitiendo “elaborar un juicio diferente sobre una misma práctica concreta” (Sánchez *et al* 2008: 116), independientemente de la unidad o unidades de análisis (ATAs, episodios o ciclos) en las que se decida centrar la mirada.

En síntesis, el sistema de análisis de la interacción en el aula presentado en Sánchez, García, Rosales, de Sixte & Castellanos (2008) y en Sánchez, García & Rosales (2010) posibilita una interpretación de una clase, o de un conjunto de clases, desde sus ATAs, episodios y ciclos, considerando dichas unidades de manera particular o en una integración de conjunto. Y ya sea que se opte por la primera modalidad o por la segunda, el modelo permite trabajar con unas macrocategorías muy relevantes para la comprensión de la enseñanza – aprendizaje, como son el *qué*, el *cómo* y el *quién* de la interacción. A su vez, estas unidades y macrocategorías dan cuenta de los contenidos y procesos que se han hecho públicos durante el trabajo en el aula, de los patrones de interacción y estructuras de participación que han caracterizado dicho trabajo y de las contribuciones que los participantes han hecho, en términos de las ayudas del profesor y la calidad de las intervenciones de los estudiantes.

Así, con la base de este modelo, que metodológicamente representa el polo deductivo de nuestra investigación y que nos ha aportado las unidades y macrocategorías generales de análisis, hemos operado, en definitiva, de la siguiente forma:

a) Comenzamos por segmentar el material textual de las clases observadas y analizadas en ATAs, episodios y ciclos, identificando con sus nombres cada una de las ATAs y reconociendo luego los episodios y ciclos que la componen, presentando así el material completo de la interacción entre docente y estudiantes en el transcurso de las tareas de clase centradas en el género poético.

b) A continuación determinamos el *cómo* de la interacción de cada uno de los ciclos de las clases, de acuerdo a los patrones discursivos y estructuras de participación que los caracterizan (IRE, IRF, Monological, etc.).

c) Luego analizamos el *Qué* de la interacción, elaborando el mapa conceptual de contenidos y procesos que se han hecho públicos en cada uno de los ciclos, episodios y ATAs.

d) Seguidamente, registramos las ayudas prestadas por la profesora en cada uno de los ciclos de interacción (señalándolas con una secuencia numérica en paréntesis para simplificar su identificación y recuperación).

e) Tipificamos luego dichas ayudas, en base a la taxonomía propuesta en el modelo de análisis.

f) Finalmente, identificamos el *quién* de la interacción, determinando el grado de participación de la profesora y de los alumnos en la elaboración de los contenidos que se han hecho públicos en cada uno de los ciclos, episodios y ATAs.

Como resultado de este proceso de codificación del material textual de las tres clases, organizamos los datos en una plantilla de tabulación, con un registro de las ATAs, episodios y ciclos, así como de los contenidos y procesos elaborados en la interacción, los patrones discursivos y estructuras de participación, y los tipos de ayudas y contribuciones de los participantes. De manera complementaria, registramos también en dicha plantilla los medios, materiales y/o recursos presentes en cada ciclo de la interacción en el aula y dejamos un casillero de comentarios, para apuntar ideas que, ya desde esta etapa descriptiva, fueron proyectándose como significativas para la interpretación. Esta es la plantilla de tabulación de la fase descriptiva del análisis, de la cual ofrecemos un fragmento, pero cuya versión íntegra, con los ciclos y el *Qué, Cómo* y *Quién* de la interacción puede ser consultada en la sección de Anexos del trabajo.

EPI 12 (2R) - Evaluación – Interpretación (# ciclos)							
ATA 02 (2R) - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o recursos	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<p><b>Ciclo 24 – C2R</b>            22. Renata: ¿Quién es el hablante del poema y a quién se dirige? ¿Silencio ¿Quién es el hablante de un poema? ¿Quién es el hablante lírico? (al curso). (1)            Alumno: un... un...            Profesora: ¿Es el poeta? ¿Es quién lo escribe? (2)            Alumno: No. (a curso).            Profesora: No. ¿Quién es? (3)            Alumno: la voz ficticia...            Profesora: la voz ficticia... del poema ¿cierto? Es como un narrador en una obra narrativa ¿cierto? (varios estudiantes asientan). (4)</p>	IRE (de contenido)	<p>El hablante lírico es la voz ficticia del poema, parecido al narrador en una obra narrativa.</p> <p>Se recuerda la definición de "hablante lírico".</p>	<p>(1) Descomponer la tarea            (2) Contro – modelo            (3) Sosacar            (4) Añadir</p>	MEDIA 2 La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea	<p>interacción verbal +            útiles (ápices, cuadernos, estuches) +            Poema "No quisiera que llorara" (C. Peri Rossi), la pregunta y actividades en pag. 265 de texto escolar de Lengua y Comunicación de 1 Medio Santillana (2017).</p>	
	<p><b>Ciclo 25 – C2R</b>            Ya, entonces ¿quién es el hablante del poema y a quién se dirige? (1)</p>	IRF	<p>El hablante del poema es una persona triste y que extraña a alguien</p>	<p>(1) Establecer la meta</p>	MEDIA 2	idem ciclo anterior	

Figura 07: Captura de plantilla de tabulación de la fase descriptiva del análisis.  
 Fuente: Elaboración propia.

La definición de estas categorías y subcategorías se tradujo en la siguiente base general para el análisis e interpretación de la enseñanza – aprendizaje de la poesía en el aula de secundaria, desde la interacción de la profesora y los estudiantes en torno a las actividades y tareas escolares:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
<p><b>QUÉ</b>            Contenidos y procesos cognitivos</p>	<p>- Tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) trabajados en las clases.            - Niveles de pensamiento y habilidades movilizados en el</p>	<p>Contenidos que se hacen públicos y procesos cognitivos que implica la interacción de profesores y</p>

	<i>trabajo con dichos contenidos (identificación de conceptos, interpretación de textos, etc.).</i>	estudiantes en torno a las actividades y tareas en el aula.
<b>CÓMO</b> Patrones discursivos y estructuras de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tipos de ciclos de interacción (IRE, IRF, Monological, etc.).</i></li> <li>- <i>Estrategias y técnicas de enseñanza a las que remiten las estructuras de participación</i></li> <li>- <i>Roles del/a profesor/a y de los estudiantes a los que se asocian los patrones discursivos de la interacción.</i></li> </ul>	Patrones discursivos y estructuras de participación que caracterizan la interacción de profesores y estudiantes en el desarrollo de las actividades y tareas.
<b>QUIÉN</b> Contribución de los participantes a la construcción de los saberes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Grados de participación de los estudiantes en la construcción de los saberes.</i></li> <li>- <i>Tipos de ayudas brindadas por los profesores.</i></li> </ul>	Calidad de los aportes del profesor y los estudiantes en la construcción de los saberes en el contexto de las actividades del aula.

*Tabla 09: Categorías y subcategorías de análisis de la investigación.*

*Fuente: Elaboración propia (en base a Sánchez et. al. 2008; Sánchez et. al. 2010)*

Estas categorías y subcategorías de análisis nos proveyeron, así, de una base organizada de información, predominantemente cualitativa, a partir de la cual realizamos (...) la transformación de los datos codificados en datos significativos” (Coffey y Atkinson, 2003: 55).

En este proceso de interpretación de los datos consideramos la recomendación de Coll y Sánchez (2008) acerca de la necesidad de identificar con claridad “(...) el marco o marcos conceptuales de referencia empleados para la observación y el análisis de la práctica educativa” (2008: 29), reconociendo en nuestro caso al menos tres marcos conceptuales desde los cuales realizamos el análisis e interpretación de los datos correspondientes a las prácticas de aula.

Por una parte, el marco del constructivismo educativo y, en particular, el de la corriente socio-cultural, para la cual el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Las propuestas de este modelo acerca de las funciones de la educación, los procesos de construcción de los conocimientos y, especialmente, los principios explicativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula desde la realidad social y cultural de los sujetos y la acción mediadora del lenguaje (Coll, 1996; Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 1999; Cubero, 2010) constituyeron un referente importante para nuestra interpretación de la práctica educativa.

Junto a ello, nos apoyamos también en una comprensión del acto didáctico como un proceso de “transposición didáctica” (Chevallard, 1997), en el que el profesor y los estudiantes participan en una reconstrucción de los significados y sentidos de la cultura, desde la transformación de unos “saberes sabios” en “saberes enseñados”, en el marco general de la propuesta formativa curricular.

Finalmente, nuestro marco de interpretación de los datos se sustentó en el conjunto de líneas de avance de la didáctica literaria y sus propuestas de innovación en torno a la formación de la competencia interpretativa, el desarrollo del hábito lector y la educación literaria de los estudiantes (Sánchez Corral, 2003; Mendoza, 2004; Colomer, 2005; Margallo, 2012; Cerrillo, 2016; Munita, 2017). Tal como hemos comentado anteriormente, en la integración del marco de esta didáctica específica consideramos, especialmente, sus aportes acerca de la programación de las actividades y tareas escolares en el aula de enseñanza secundaria en relación a la educación poética de los estudiantes.

Particularmente, esta transición desde el análisis descriptivo a la interpretación de significados implicó, por una parte, una recuperación y exploración de los datos y de sus posibles relaciones para construir “(...) generalizaciones empíricas y descriptivas de la realidad” (Mejía, 2011: 57) y por otra, una definición de regularidades temáticas y propuestas de sentidos guiada por las preguntas y propósitos de la investigación y por el marco conceptual de referencia, en un proceso de análisis inductivo y deductivo que Huberman y Miles (1994) explican con precisión: “Cuando un tema, hipótesis o patrón es identificado inductivamente, el investigador entonces avanza hacia una forma de verificación, para tratar de confirmar o calificar el hallazgo. Esto inicia un nuevo ciclo inductivo” (1994:264).

Al disponer de una gran cantidad de datos proveniente de las unidades y categorías de análisis, el principal desafío de esta etapa fue orientar la interpretación hacia una valoración de conjunto, que nos permitiera responder a la pregunta de cómo enseñamos poesía en el aula. En palabras de Wolcott (1990, citado en Stake, 2005: 77), necesitábamos “(...) descubrir lo esencial para revelarlo después en un contexto suficiente, pero sin llegar a enredarse pretendiendo incluir todo aquello que se podría describir”.

Esto implicó, en primer término, organizar los segmentos de datos de acuerdo a las categorías y explorar “(...) la composición de cada conjunto codificado” (Coffey y Atkinson, 2003: 54). En esta exploración operamos no sólo con criterios de análisis cualitativos, sino también con cuantificaciones: por ejemplo, al determinar *el predominio* de un tipo de estructura de participación en las actividades de aula, realizamos una suma categórica (Stake, 1999) y calculamos las veces que dicho modo de participación se presentaba en los episodios y actividades.

En segundo término, pasamos de la exploración y organización de cada conjunto de categorías a la interpretación propiamente tal, buscando “(...) patrones, temas y regularidades, pero también contrastes, paradojas e irregularidades” (Delamont, 1992, citado en Coffey y Atkinson, 2003: 55).

En esta última fase del análisis interpretativo, recurrimos con frecuencia al conjunto de “tácticas” para generar significados descritas por Huberman y Miles (1994). En concordancia con dichas estrategias, seguimos una trayectoria desde “lo descriptivo a

lo explicativo y de lo concreto a lo más abstracto” (1994: 264), operando en primer lugar con el *establecimiento de patrones y temas* y la *clasificación por grupos conceptuales*, para luego pasar a la *elaboración de contrastes y comparaciones* y la *construcción de una cadena lógica de evidencias*, como base para la *coherencia conceptual/lógica* de los datos y la valoración de su sentido general.

En este proceso, nos resultó especialmente necesario recurrir, además, a lo que estos autores caracterizan como “la inclusión de particulares dentro de lo general, el ir y venir entre los datos de primer nivel y las categorías más generales” (1994:265), estableciendo, por ejemplo, el sentido del *corpus* de lecturas trabajados en las clases a partir de los tipos de textos y sus modalidades de uso o la contribución de los participantes al desarrollo de las actividades en función de las ayudas específicas brindadas por la profesora.

De igual modo, y tomando en cuenta la interdependencia de nuestras unidades y categorías de análisis, la determinación del significado de las prácticas de aula requirió de permanentes relaciones de complementariedad y contraste entre los datos generales y específicos. Ello porque, como hemos visto anteriormente, el valor de una estrategia de enseñanza o el sentido de una actividad de aprendizaje se expresa, en gran medida, en el conjunto de elementos y relaciones contextuales que las explican.

En definitiva, en el uso de estas tácticas y el análisis interpretativo de los datos del aula procuramos mantener una visión de conjunto y conservar las impresiones del contexto en que dichos datos se originaron, recordando junto con Stake (1999) que en los estudios de caso “(...) la tarea principal es llegar a entender el caso. El hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará, pero estos fines están subordinados a la comprensión del caso” (1999:71).

Dicho contraste consistió en un análisis de contenido, que se articuló en función de las unidades y categorías de análisis de la investigación, explorándose las relaciones de continuidad, complementariedad o contradicción presentes entre las propuestas de innovación didáctica y los significados de las prácticas de aula.

Aunque, tal como veremos en el siguiente capítulo de resultados, este contraste teórico entre las prácticas del aula y las propuestas del marco conceptual de la didáctica de la literatura presenta algunas valoraciones críticas sobre las relaciones de continuidad, complementariedad o contradicción entre dichos ámbitos, estas valoraciones no tienen como propósito “sancionar la efectividad” de las propuestas de clases desde la “acción normalizadora” de un marco conceptual, sino proponer una interpretación de sentido sobre cómo resulta ser, en el espejo de ambas dimensiones, la enseñanza de la poesía en la educación secundaria, en el caso de un aula concreta de Chile, y más específicamente del aula de 2° Año Medio del centro de educación pública de la comuna de Ñuñoa que ha parte en este estudio.



## 5.- Presentación, análisis y discusión de resultados

Tal como hemos venido anticipando, en este capítulo 5 entramos en el corazón de nuestra investigación. Un corazón que palpita, como es habitual, por dos grandes arterias: en primer término, la de la minuciosa vida de las aulas, con tres apartados iniciales (5.1.1., 5.1.2. y 5.1.3.) en los que accederemos, correspondientemente, al detalle de las tres clases que integran la muestra de nuestro estudio de caso. Nos guiaremos aquí por la descripción y análisis de las interacciones didácticas y actividades en torno a la enseñanza-aprendizaje de la poesía, con una relación interpretativa de los intercambios de gran grupo en el aula, a partir de la organización de cada clase en *Actividades Típicas de Aula (ATAs)*, *Episodios* y *Ciclos*. En segundo término, nos ocuparemos aquí de la discusión general de resultados, en la que terminaremos de poner la ID y actividades de estas clases al trasluz de nuestros propósitos, interrogantes y referencias teóricas, con una interpretación y valoración crítica de las dimensiones *Qué*, *Cómo* y *Quién* de la interacción, que nos permitirán constatar lo que efectivamente ha ocurrido luego de que una profesora y sus estudiantes abordasen el desafío de la poesía en el aula de la educación secundaria. En dicha valoración discutiremos, en primer término, los fundamentos didácticos y metodológicos en que se sustentan las tareas del aula, para argumentar luego sobre el aporte de dichas tareas a la formación poética de los alumnos, considerando los propósitos, contenidos, procesos cognitivos, patrones discursivos y estructuras de participación, así como las contribuciones y ayudas con que la profesora y los estudiantes interactuaron en estas clases.

### 5.1.- Descripción y análisis de las clases

Las descripciones y análisis que compartiremos en los siguientes apartados nos permitirán acceder, entonces, al pormenorizado detalle de la ID y ATAs de estas tres clases. Pero antes de ello, estimamos conveniente situar a los lectores en relación a dos principales aspectos: 1) la estructura general que seguirán las descripciones y análisis de los datos, considerando que éstas incluyen múltiples referencias a elementos del modelo de estudio de la ID del que nos hemos servido en esta investigación (Sánchez, *et. al.*, 2008; Sánchez, *et. al.*, 2010). En atención a ello, estimamos conveniente proveer aquí de una breve guía de lectura, que recomendamos tener a mano, para no necesitar volver permanentemente al capítulo de diseño metodológico de la investigación y 2) el contexto general en que se presentan estas clases, desde una breve relación del “momento didáctico” en que se hallaban la profesora y los estudiantes de los dos cursos de 2° año medio (4° de la ESO) al abrirnos las puertas para las observaciones de aula.

En relación a la estructura, descripciones y análisis de los datos, recomendamos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Las clases están organizadas en **ATAs, episodios y ciclos de interacción**. Estas son las “unidades de corte” del *continuum* del aula. **Las ATAs son las unidades mayores** (Ej.: *creación grupal de un radioteatro*). **Los episodios son actividades menores que apoyan el desarrollo de las ATAs** (Ej.: *planificación escrita del radioteatro*). **Y los ciclos, son las unidades mínimas de intercambios que se requieren para satisfacer una demanda, en el marco**

**de los episodios y las ATAs** (Ej: “¿Qué tipo de género discursivo es un radioteatro?” Y comienzan los intercambios hasta establecer un acuerdo y validar un contenido: “Sí, el radio teatro se concibe como un audio drama. Y, por tanto, pertenece al género dramático. Muy bien”).

- En nuestra intención de acceder al “minuto a minuto” de las clases, hemos desarrollado las descripciones y análisis en el **nivel micro de los ciclos de Interacción, pero enmarcando estos ciclos en las ATAs y episodios correspondientes** (ya que no es lo mismo unos intercambios en un ciclo de una ATA de *interpretación de textos poéticos* que en una de *creación grupal de un radio teatro*). Para mantener en mente, entonces, la estructura general de ATAs y episodios de las clases, hemos dispuesto al inicio de cada una de estas un cuadro con la estructura general de actividades y episodios. Y también, anunciamos al lector cuando se producen cambios de ATAs y episodios en el desarrollo del relato, marcando con negrita dichos cambios. Como hemos, además, anticipado, las ATAs, episodios y ciclos registran una identificación numérica y alfabética, en la que se registra el número de ATA y la clase a la que corresponde “ATA 02-C1R” (ATA dos, de la clase uno de la profesora Rocío). Y lo mismo, también, para episodios y ciclos.
- Los **ciclos son, entonces, las unidades más pequeñas en que veremos expresados el Qué, el Cómo y el Quién de la ID**. Ello, considerando que en cada ciclo se plantea una demanda y se **elabora un contenido**, que implica **distintos procesos cognitivos (el Qué)**. Y que cada ciclo expresa, por sí mismo, **un tipo de patrón discursivo y una estructura de participación**: la profesora pregunta por un concepto, un estudiante responde y ella valida la respuesta. Esto es un *patrón IRE*. Y la estructura de participación muestra que es ella quien ostenta el poder de decidir lo que hay que pensar o decir sobre algo (**el Cómo**). Y considerando, en definitiva, que en cada ciclo los participantes aportan de manera diferenciada a los contenidos elaborados, de acuerdo a los tipos de ayuda que brinda la profesora (**el Quién**).
- En el análisis, se verá, además, que con frecuencia **nos referimos a ayudas De Contribución a la tarea, o de Guía verbal o Sonsacar**. Esto hace referencia, como sabemos, a la **figura con los tipos de ayudas docentes** que comentábamos en el capítulo 4, del Diseño metodológico (*ver figura 5, en página 128*). Para evitar distraer posteriormente la lectura con su búsqueda, recomendamos tenerlo previamente a mano (tomándole, por ejemplo, una foto con el móvil).
- En el análisis, se verá también que con frecuencia aludimos a los ciclos como **“IRE” o “IRF incompleto”**. Esas son referencias a **los patrones discursivos de los ciclos**. Así es que, al igual que en el caso de las ayudas, recomendamos recuperar previamente el cuadro de criterios de identificación de los ciclos

(ver tabla 8, en página 127), para evitar las engorrosas revisiones durante la lectura.

- Considerando este conjunto de elementos, en el desarrollo de nuestro relato iremos realizando **observaciones descriptivas y análisis sobre los tipos de contenidos, procesos, patrones, estructuras, ayudas y aportes en cada uno de los ciclos de las clases** (a esto nos referimos con *la minuciosa vida de las aulas*). Y en ello, iremos realizando comentarios tales como: “Para la interpretación de esta imagen poética, lo esperable hubiese sido que la profesora ofreciese, primero, una ayuda de *Contribución a la tarea*, que guiara a los estudiantes sobre el intertexto de estos versos, aunque ello les restase participación en la elaboración del contenido de este ciclo. Pero la docente ha preferido *Descomponer* la tarea y llevar la discusión hacia el refuerzo de elementos del género lírico, priorizando la contribución de los alumnos, aunque con el resultado de un contenido de menor calidad”.
- **Estos comentarios se acompañan en cada caso con la transcripción literal de los ciclos analizados.** Y en esta transcripción, se identifica en general a la profesora y los alumnos como tales. En algunos casos, no obstante, hemos necesitado destacar las intervenciones de algunos estudiantes, o explicitar que son ellos mismos quienes intervienen varias veces. En esas situaciones, **los alumnos han sido identificados con un nombre ficticio.** O también, **con una letra del abecedario (Alumna B, Alumno, D),** para mostrar la repetición de su participación en algún ciclo.
- En todos los ciclos, veremos, además, consignados los tipos de ayuda de la profesora, identificándolos **con un número al final del enunciado correspondiente.** Con frecuencia, las descripciones y análisis del cuerpo del trabajo harán referencias a estas ayudas, llamándolas por su nombre e identificándolas con el número correspondiente: “ofrecer contramodelos (3)”. Ello permitirá a los lectores observar los momentos específicos de los ciclos en que se brindan esos apoyos docentes. Pero esto no ocurre en todos los casos. Así es que, quien desee conocer la totalidad de las ayudas brindadas en cada uno de los ciclos de interacción de las tres clases, puede consultarlas, junto al resto de información de organización y análisis descriptivo de los datos, en la tabla correspondiente, en el apartado de Anexos (*Tabla de análisis descriptivo*).
- Finalmente, una última observación: aunque el conjunto de las descripciones y análisis de las clases se desarrolla “ciclo a ciclo” (minuto a minuto; o segundo a segundo, si se quiere), **en algunos casos hemos evitado reiteraciones innecesarias, tomando sólo “el caso ejemplar de un ciclo” que representa lo que está sucediendo en ese momento en dos o tres ciclos de un episodio.** Cuando ello ocurre, avisamos al lector y hacemos un comentario que justifica dicha decisión.

- En cuanto al contexto general de trabajo en que se presentan estas tres clases, consideremos lo siguiente:

Recordemos que se trata de dos cursos: 2° Año Medio A y 2° Año Medio B (4° de la ESO en España), pertenecientes a un liceo público de la comuna de Ñuñoa, en la Región Metropolitana, en Santiago de Chile. Al momento de las observaciones de las clases, ambos cursos se hallaban trabajando con la unidad N° 5 del texto escolar (*Lenguaje y Comunicación, II Medio, 2017*) titulada “Voces de la ciudad”. Una unidad en la que se esperaba que la lectura de poemas, ensayos y textos provenientes de los medios de comunicación permitiese a los alumnos reflexionar sobre su entorno, vinculando dichos textos con su contexto social y experiencias. En cuanto a contenidos, la unidad se centraba en el análisis del lenguaje poético, las características del ensayo y los elementos y función social de la publicidad. La secuencia de trabajo en las clases de la unidad había sido muy similar en ambos cursos. Una clase inicial de identificación de elementos del género lírico (motivo, objeto, hablante, actitud lírica, etc.), una segunda de análisis de métrica y de figuras literarias, para ejemplificar posteriormente, en una tercera clase, el uso de dichas figuras retóricas en textos publicitarios y trabajar posteriormente en una actividad grupal de refuerzo del contexto de producción y recepción de las obras (titulada *el facebook de los poetas*), que se proyectaba como un apoyo para la lectura e interpretación de los poemas. Con posterioridad a ello, los estudiantes iniciaron la fase de confrontación de los textos poéticos, con lecturas individuales y desarrollo de preguntas sobre el corpus de poemas del texto escolar.

Para orientarnos, también, en la descripción y análisis de las clases, recomendamos considerar las trayectorias del trabajo con la Unidad n°5 de ambos cursos (*ver tablas 10 y 11*):

2° Año Medio B						
<i>Observaciones de clases en la trayectoria del trabajo de Unidad n°5</i>						
Elementos del género lírico	Análisis métrica y figuras literarias	Figuras literarias en publicidad	Actividad grupal “facebook de los poetas”	Trabajo con poemas del texto escolar	Trabajo con poemas del texto escolar	Trabajo con poemas del texto escolar
			1era. clase observada		2da. clase observada	

Tabla 10: *Observaciones de clases en la trayectoria del trabajo de Unidad n°5, en 2° Año Medio B*

Fuente: *Elaboración propia.*

2° Año Medio A						
<i>Observaciones de clases en la trayectoria del trabajo de Unidad n°5</i>						
Elementos del género lírico	Análisis métrica y figuras literarias	Figuras literarias en publicidad	Actividad grupal "facebook de los poetas"	Trabajo con poemas del texto escolar	Trabajo con poemas del texto escolar	Trabajo con poemas del texto escolar
					3ra. clase observada	

*Tabla 11: Observaciones de clases en la trayectoria del trabajo de Unidad n°5, en 2° Año Medio A*

*Fuente: Elaboración propia.*

Como podemos ver, nuestra primera observación se realizó con el 2° Año Medio B, en la clase de trabajo grupal sobre el contexto de producción y recepción de las obras (el *facebook de los poetas*). La segunda y tercera, en tanto, corresponden a sesiones de trabajo con los poemas del texto escolar. En ello, lamentamos no haber podido contar con la disponibilidad horaria para asistir a la primera confrontación de los estudiantes de ambos cursos con los poemas del texto escolar. Aun así, la rutina de trabajo en dichas sesiones no difirió demasiado, empero, de las que pudimos observar, según los antecedentes compartidos por la propia profesora y las evidencias que tendremos de ello en las descripciones y análisis de las clases que presentamos a continuación.

### 5.1.1.- Clase 1: Enlace de contenidos. Introducción a los autores y contextos de producción de los poemas.

Esta primera sesión observada de la profesora Rocío corresponde a la clase de Lengua y Literatura del 2° Año Medio B, realizada el miércoles 2 de noviembre. La clase contempla tres módulos de cuarenta y cinco minutos, desde las 08:00 a las 10:15 horas. En la sesión se hallan presentes 39 estudiantes, de una matrícula total de 42 (de los cuales 27 son mujeres y 15, hombres).

La sala está ubicada en el segundo piso del establecimiento; es amplia, está iluminada con luz natural y cuenta con un proyector, un diario mural, un afiche sobre conectores discursivos, otro con ejemplos de ortografía acentual (acento diacrítico) y un tercero con ilustraciones sobre inteligencias múltiples. Junto a estos afiches se halla un mapa conceptual con forma de árbol sobre los tipos de mundos literarios. En el fondo de la sala hay una estantería con libros, compuesta por dos repisas de textos escolares, varios diccionarios de sinónimos y antónimos y algunas antologías literarias. A un costado de estas repisas hay, además, un pequeño teatro de marionetas.

El trabajo de la clase se organiza en base a la unidad Nº 5 del texto escolar (*Lenguaje y Comunicación, II Medio, 2017*) titulada “Voces de la ciudad”. En dicha unidad se espera que la lectura de poemas, ensayos y textos provenientes de los medios de comunicación permita a los estudiantes reflexionar sobre su entorno, vinculando dichos textos con su contexto social y experiencias. En cuanto a contenidos, la unidad se centra en el análisis del lenguaje poético, las características del ensayo y los elementos y función social de la publicidad.

En las clases precedentes, la profesora y los estudiantes han abordado la especificidad del lenguaje literario, analizando el uso de figuras literarias en el discurso publicitario. Junto a ello, han identificado las nociones de *contexto de producción* y *contexto de recepción* de las obras literarias. En una progresión lógica de estos últimos contenidos, trabajados hasta ahora de manera más bien conceptual, en la presente sesión la profesora ha propuesto una actividad de refuerzo del contexto de producción llamada “El *facebook* de los poetas”. Dicha actividad consiste en un taller grupal en el que los estudiantes deben crear una página de la red social en cartulina, con información biográfica sobre el corpus de poetas hispanoamericanos contemplado en la unidad: Ana Rossetti, César Vallejo, Cristina Peri Rossi, Gonzalo Millán, Norah Lange, Oscar Hahn y Pablo Neruda. Aunque este corpus de autores procede en su totalidad del texto escolar, para la actividad de esta clase los estudiantes han podido escoger de entre éstos al autor o autora de su preferencia, recopilando en sus hogares información biográfica desde diversas fuentes.

Coherentemente con ello, el objetivo de la clase, registrado por la profesora al comienzo de la sesión en la pizarra, es el siguiente: “Elaborar un *facebook* de los poetas con información biográfica de los autores leídos en clases”. Este propósito específico debe valorarse, no obstante, desde una función didáctica mayor, que la profesora y los estudiantes explicitarán posteriormente, durante la interacción verbal en la clase (y que reproducimos preliminarmente aquí): “Esta actividad nos servirá para conocer el contexto de producción de los poetas y así entender y analizar mejor los poemas”.

Con el propósito de motivar, entonces, un acercamiento al contexto de producción de los poemas del texto escolar y enriquecer su lectura con los antecedentes biográficos de los autores mencionados, esta primera clase de la profesora Rocío se presenta con la siguiente estructura de actividades típicas de aula (ATAs) y episodios:

ATAs	Episodios
INICIO DE CLASE (ATA 01 C1R)	<i>Recapitulación de contenidos de la clase anterior</i> (EPI 01 C1R – 2 ciclos)
CONTEXTUALIZACIÓN DE ACTIVIDAD “El Facebook de los poetas” EN EL TRABAJO DE LA UNIDAD (ATA 02 C1R)	<i>Identificación del propósito de la actividad de clase</i> (EPI 02 C1R) <i>Refuerzo de contenidos</i> (EPI 03 C1R) <i>Revisión del propósito de la actividad de clase</i> (EPI 04 C1R) <i>Evaluación</i> (EPI 05 C1R)
TRABAJO GRUPAL (ATA 03 C1R)	<i>Planificación</i> (EPI 06 C1R) Desarrollo de trabajo grupal (EPI 07 C1R)

Tabla 12: Actividades Típicas de Aula (ATAs) y Episodios - Clase n°1  
Fuente: Elaboración propia.

Tal como se muestra en el cuadro, el **inicio de la clase** (ATA 01 C1R) se compone de un breve episodio de **recapitulación de contenidos de la sesión anterior** (EPI 01 C1R). Aunque esta recapitulación favorece el *continuum* del proceso de enseñanza aprendizaje, al evitar que la clase sobrevenga como un hecho aislado, en su conjunto resulta poco provechosa,

ya que se limita a ser una interrogación oral sobre los contenidos trabajados en la última sesión.

El primer ciclo de este episodio es una evidencia muy clara de ello. Bajo el esquema básico de “indagación, respuesta y evaluación” (IRE), la profesora pregunta por lo realizado en la clase anterior y los estudiantes recuerdan, con ayudas de su parte, haber trabajado en una actividad del texto escolar sobre la publicidad:

**Profesora:** ya, silencio. Mucho fin de semana y mucho tiempo sin mí (*risas de complicidad con el curso*). Ya... ¿qué hicimos en la última clase? (1)

**Alumno (a):** ¡una clase! (*ríe él solo, mientras se forma el característico silencio de inicio de clase*).

**Profesora:** no, no, la última clase... ¿qué fue lo que hicimos?

**[Alumno (b):** una actividad de una página de Lenguaje (*el alumno se refiere al texto escolar*) y otra de...]

**[Alumno (c):** la publicidad]

**Profesora:** noooo, cómo qué... ¿una página del texto... de Lenguaje? (2)

No ¿Qué vimos la última clase? Pedro, ¿Qué vimos? (3)

**Pedro:** eso mismo..., porque estuvimos trabajando en el texto...

**Profesora:** ¿Cómo? ¿No se acuerdan? (4)

**Alumna (d):** [la publicidad...]

**Profesora:** La publicidad...] (5)

(Ciclo 01 - C1R)

Como vemos, en este primer ciclo (C1 01 C1R) la profesora *establece la meta* del diálogo (1) mediante una pregunta esperable para un episodio de recapitulación de contenidos (“¿Qué hicimos en la última clase?”). Consideremos, no obstante, que esta forma de inicio de la interacción no sólo explicita los contenidos o procedimientos sobre los que se busca alcanzar un acuerdo, sino que también incluye una *modalidad discursiva*, que por sí misma proyecta muchas de las posibilidades para el diálogo de aula.

En este sentido, la pregunta estrictamente informativa con que la profesora inicia el diálogo es una opción metodológica más bien limitada, en la que se prescinde del uso de recursos distintos al estricto intercambio verbal. O de un aprovechamiento más rico de éste, como sería el caso de la formulación de preguntas del tipo: “¿Qué relaciones hemos estudiado entre la publicidad y la poesía?”, “¿Cómo influye el lenguaje poético en la intención comunicativa de un afiche publicitario?”. Es decir, preguntas que vincularían el trabajo inminente al realizado en la clase precedente e inducirían a la reflexión sobre la especificidad de la poesía como contenido escolar. Pero recapitular buscando sólo el dato sobre “lo hecho”, establece unos límites muy claros en la discusión de contenidos y la comprobación de su dominio por parte de los estudiantes.

Lo anterior queda de manifiesto en el curso que toma el diálogo y en el carácter estrictamente declarativo de los saberes que se hacen públicos en este inicio de clase. Como resultado de esta pregunta, los alumnos recuerdan “haber hecho una actividad de una página de Lenguaje”, en alusión al trabajo con el texto escolar, pero sin referencias al contenido o los propósitos de dicho trabajo. Ante esto, la profesora interviene con ayudas de *Guía verbal*, *sonsaando* (2) e *invitando a reconsiderar* en dos oportunidades (3 y 4). Como sabemos, las ayudas de guía verbal “acotan las posibles respuestas de los alumnos y los animan a seguir buscando” (Sánchez, García & Rosales, 2009: 134), pero



sin ofrecer una parte de la respuesta, como en el caso de las ayudas de *Contribución a la tarea*. Gracias a ello, son los propios alumnos quienes recuerdan haber trabajado en la clase anterior con la publicidad (algo que el Alumno C había anticipado en los primeros intercambios del ciclo, pero sin llegar a ser escuchado por la profesora).

En el segundo ciclo (C1 02 C1R), no obstante, se presenta una primera oportunidad de enriquecimiento del diálogo pedagógico, con una pregunta de la profesora que ya no sólo implica una recapitulación de contenidos, sino una *exploración de sentidos* en torno a las actividades de la clase anterior:

**Profesora:** ¿y por qué vimos la publicidad? (1)

**Alumno (a):** porque estamos en el género lírico...

**Profesora:** porque estamos viendo el género lírico... ¿Y por qué vimos la publicidad? (2)

**Alumno (b):** porque tenía figuras literarias.

**Profesora:** porque utiliza figuras literarias ¿cierto? Recursos de la poesía... (3)

(Ciclo 02 - C1R)

Pero como vemos, esta tentativa de enriquecimiento del diálogo no se concreta. En primer término, porque la pregunta es respondida con una generalización de parte del alumno (a) (“porque estamos en el género lírico...”). Y aunque la profesora reitera la pregunta y anima a los alumnos a ser más específicos, el progreso es muy poco. La respuesta del estudiante (b) se acerca un poco más al sentido de la pregunta (“porque tenía figuras literarias”), pero sin desarrollar las relaciones de sentido que se esperarían para esta recuperación de aprendizajes.

En este momento, el diálogo requeriría seguramente un giro de profundización, que permitiera explicitar los vínculos entre el lenguaje poético y la publicidad. Se proyectarían aquí, nuevamente, preguntas del tipo: “¿Y por qué el discurso publicitario incorpora figuras literarias?” “¿Qué diferencias hay entre el uso de estos recursos retóricos en un poema y en la publicidad?”. Pero la profesora termina priorizando el acuerdo y validando las respuestas generales de los alumnos, en las que dichas relaciones (y la comprensión que éstos tienen de ellas) sólo pueden *suponerse*.

En síntesis, esta breve ATA de inicio de la clase presenta una estructura muy básica de interacción discursiva, en la que la profesora Rocío regula la totalidad de las intervenciones, mientras que la contribución de los estudiantes se limita a informar sobre los contenidos trabajados en la clase anterior. El peso de la actividad recae, así, en la habilidad de la profesora para conducir el diálogo hacia los acuerdos de las “respuestas correctas”, lo que se ve facilitado por la confianza en su trato con los alumnos.

Luego de esta recuperación inicial de contenidos, la profesora propone una **contextualización de la actividad de un “Facebook de los poetas” en la unidad** (ATA 02 C1R). Aunque dicha contextualización mantiene la estructura de participación de la actividad anterior, desarrollándose también a través de un estricto intercambio verbal de preguntas y respuestas, es una decisión que seguramente busca no sólo comprobar la perspectiva que los estudiantes están logrando sobre los contenidos de la unidad, sino también involucrarlos de manera más activa en las actividades de aprendizaje. Y como tal, presenta nuevas opciones de enriquecimiento del diálogo y una singular decisión “sobre la marcha” de la profesora Rocío, que comentaremos un poco más adelante.

Observemos, entonces, el detalle de esta segunda actividad de la clase.

La ATA se inicia con un episodio de identificación del propósito de la clase (EPI 02 C1R), en el que se busca que los alumnos reconozcan el sentido del trabajo grupal que se realizará en la sesión. Para ello, la profesora retoma el diálogo con una pregunta abierta, que sugiere una construcción conjunta del contenido:

**Profesora:** Ya, ¿por qué creen ustedes... *schiiist (a un par de alumnos que conversan, aunque el clima general es de atención) ¿Por qué creen que vamos a hacer una página de Facebook (dirigiéndose al curso)? (1)*

**Alumno (a):** porque Facebook...

**Profesora:** cállate un poco, Marcelo, por favor... (a un alumno que conversa en el fondo de la sala).

¿Por qué? (dirigiéndose al estudiante que comenzaba a responder).

**Alumno (a):** porque Facebook está... como que... la... (hace un gesto de cercanía, tocándose el pecho con las dos manos).

**Profesora:** ya, porque Facebook está más cerca de ustedes, pero ¿por qué vamos a hacer este trabajo? (2) No por Facebook... (3)

**Alumno (b):** porque los artistas se publicitan a través de Facebook.

**Profesora:** No, no tiene nada que ver con la publicidad en este caso (4)

**Alumno (c):** ¡Y la trajo lista! (con tono de broma para el compañero que acaba de responder).

**Profesora:** no, trajo información, no la trajo lista.

(Fragmento ciclo 03 C1R)

Como vemos, aquí encontramos una nueva tentativa de ruptura del patrón discursivo IRE de contenido, con una proyección del diálogo hacia la argumentación. Dicha proyección se expresa claramente en la pregunta con que la profesora Rocío inicia este ciclo (C1 03 C1R) y episodio (EPI 02 C1R) de esta segunda actividad: “¿Por qué creen que vamos a hacer una página de Facebook?”. Se trata de una pregunta que apela a las atribuciones de sentido que los estudiantes podrían realizar, en base a su comprensión de los saberes trabajados en las últimas clases. Sin embargo, este nuevo intento por encaminar el diálogo desde el patrón discursivo básico de los IREs de contenido hacia la mayor riqueza de los ciclos IRFs (en los que, recordemos, se suscitan diversas aproximaciones de la profesora y los estudiantes a la demanda y retroalimentaciones complejas de parte de esta última), tampoco se concreta, a pesar de las ayudas de *Guía verbal* ofrecidas por la profesora: *sonsacar* (2) y *dar pistas* (3 y 4). Y cuando el diálogo no prospera, es natural que suceda lo siguiente: la profesora interviene con ayudas más decisivas, que controlan mejor los resultados de la interacción, pero reducen la participación de los alumnos en la elaboración del contenido:

**Profesora:** Ya, ¿por qué? ¿Por qué será? (5) ¿Por qué son sacados del texto estos autores? (6) (se hace un silencio total en la sala).

Porque vamos a leer... poemas de... de estos poetas ¿O no? (7) Y para analizarlos va a ser más fácil si sabemos... (8)

**Alumno:** [quiénes son...]

**Profesora:** ¿si conocemos qué...?] Su vida, su historia... (9)

(Fragmento final ciclo 03 C1R)

En este fragmento final del ciclo (03 C1R), la profesora ha comenzado ofreciendo un par de ayudas de *Guía verbal*, como lo son *sonsacar* (5) y *dar pistas* (6), pero rápidamente ha pasado a las ayudas de *Contribución a la tarea*. Estas últimas ayudas no se limitan a “animar al alumno a seguir buscando”, sino que aportan con una parte de la respuesta, por lo que aquí es la profesora quien termina explicitando el sentido de la actividad central de la clase, como lo evidencian los turnos en los que *inicia un razonamiento* (7), *rellena huecos* (8) y, finalmente, *añade* (9), en un *feedback* que completa el sentido de la respuesta que comenzaba a desarrollar el alumno.

Nos encontramos aquí en un punto de inflexión de la clase. Luego de dos intentos de apertura del diálogo de parte de la profesora, en los que los estudiantes han demostrado poca capacidad de argumentación sobre los saberes de la unidad, la profesora Rocío inicia un episodio de reforzamiento de contenidos conceptuales (EPI 03 C1R), enfocado en el recuerdo de las nociones de *contexto de producción* y *contexto de recepción* de las obras literarias.

Esta decisión implica una importante suposición de base: la de que el bajo desempeño de los alumnos ante las preguntas más abiertas es un problema de dominio conceptual. Y que el recuerdo de estas nociones les permitirá mejorar su cometido ante las relaciones de sentido solicitadas en la actividad.

Aunque esta suposición no pueda ser automáticamente confirmada, el primer ciclo de este “giro sobre la marcha” muestra que la profesora ha leído correctamente la necesidad del refuerzo conceptual:

**Profesora:** ¿Y cómo se llama eso? (en referencia a conocer la vida y la historia de los autores, como un factor relevante para la interpretación de los textos) (1)

**Alumno (a):** biografía.

**Profesora:** no, cuando contextualizamos al poeta con las obras ¿cómo se llama? ¿Al autor con las obras...? (2)

(La sala está en completo silencio).

Tiene un nombre... Oigan, chicos, ¿qué les pasó?

**Alumno (b):** profe, el fin de semana largo (se producen risas y conversaciones).

**Profesora:** No sé si reír o llorar... (Silencio nuevamente). No sé si reír o llorar...

**Alumno (b):** [ambas...]

**Alumno (c):** [ambas...] (la broma es repetida casi al unísono y varios ríen).

(Ciclo 04 C1R)

La evidencia de este “ciclo frustrado” (esto es, un ciclo en el que se desiste de responder a la demanda) es muy clara. Es posible que en clases anteriores los estudiantes hayan comprendido las nociones de *contexto de producción* y *contexto de recepción* de las obras literarias. Pero su capacidad de recuperación de este contenido y, especialmente, la posibilidad de relacionarlo con la nueva tarea, no les resulta todo lo transparente que se podría esperar. Es decir, que su comprensión de estos conceptos es aún muy dependiente del contexto inicial del aprendizaje.

En este momento de inflexión de esta primera parte de la clase, nos parece importante realizar una pequeña síntesis, con proyección a nuevas consideraciones.

Hasta aquí, la propuesta didáctica de la sesión ha contemplado una secuencia muy lógica de recapitulación de contenidos y de contextualización de las actividades en el conjunto de propósitos de la unidad. Pero el hecho de limitar las actividades a las posibilidades de la interacción verbal, prescindiendo de otros recursos de apoyo y modos de representación del conocimiento, como hace aquí la profesora, ha restringido el diálogo a un intercambio de preguntas y respuestas de escasa complejidad, centrado básicamente en la identificación del trabajo realizado en la sesión anterior y la nominación de algunos conceptos implicados en él. Con todo, en dicho intercambio los estudiantes han demostrado un bajo nivel de dominio de los saberes trabajados en las clases precedentes y una capacidad aún menor para otorgar sentido a dichos saberes. Lo anterior se expresa no sólo en el predominio de ciclos “IREs de contenido” que caracterizan a esta primera parte de la sesión, sino también en la preponderancia de las ayudas del tipo “Contribución a la tarea” que la profesora ha debido prestar cuando los diálogos han requerido razonamientos valorativos o críticos.

Al considerar la situación desde la categorización general de ayudas de Sánchez, García, Castellano, De Sixte, Bustos y García-Rodicio (2008), esta decisión de la profesora de “girar” hacia un reforzamiento de contenidos puede considerarse como una *descomposición de la tarea*. Esto es, una estrategia de “descomposición de la complejidad de la demanda”, que en el caso particular de este episodio responde a la siguiente lógica: recordar las nociones de contexto de producción y contexto de recepción, en el marco general de la ATA de contextualización de la clase en los propósitos de la unidad (ATA 02 C1R), permitirá a los alumnos asumir la importancia de los antecedentes contextuales y biográficos en la interpretación de las obras literarias y, consecuentemente, identificar el sentido de la actividad de creación de un “Facebook de los poetas”.

Pero esta descomposición de la tarea lleva aparejada además otra importante implicancia metodológica: la del giro definitivo de la profesora hacia el patrón discursivo IRE de contenido. Porque es en este momento cuando la docente desiste de formular preguntas interpretativas, optando por el camino menos pedregoso de las preguntas cerradas y los diálogos estrictamente reproductivos. Esto sucede, por demás, en un momento en el que el clima de aula ha comenzado a variar, desde la atención absoluta de los primeros quince minutos a una mayor distensión y conversaciones entre pares, como queda de manifiesto en el ciclo de inicio del refuerzo de contenidos conceptuales (inmediatamente posterior al que comentábamos antes):

**Profesora:** Ya, existen dos tipos de contextos ¿cierto? ¿Sí o no? (1)

**Varios alumnos:** síiiii... (con tono de “por supuesto”)

**Profesora:** Sí ¿Y cómo se llaman?... (2)

Oye, atrás, el grupito, se calla un ratito (*dirigiéndose a tres estudiantes del fondo de la sala*).

Hola, pase, pase... (*La profesora saluda a un alumno que llega atrasado*).

Ya, ¿se acuerdan cuando...? (*hace schiiist, pidiendo silencio*) ... contexto de producción... Después se saludan (*dirigiéndose al alumno que acaba de llegar tarde y a su compañero*).

**Profesora:** Contexto de producción y contexto de... (3)

(*Se hace nuevamente el silencio en la sala*).

**Alumno:** recepción.

**Profesora:** recepción. (4)

(Ciclo 05 C1R)

En este ciclo vemos a la profesora hacer al menos cuatro cosas simultáneamente: conduce un diálogo de refuerzo de conceptos, recibe en la sala a un estudiante atrasado (y procura que su ingreso no distraiga a sus compañeros), llama al orden a algunos de los alumnos del fondo de la sala y valida el contenido hecho público en la interacción. Como podemos ver, no es un momento para disquisiciones interpretativas, sino más bien para “recuperar el control del diálogo”. Y en este ciclo (05 C1R), ello sucede con el apoyo de ayudas de *Guía verbal* y, especialmente, de una ayuda de *Contribución a la tarea: el relleno de huecos* (3). Dicha ayuda resulta decisiva para el contenido hecho público en la interacción, porque cuando la profesora dice “Contexto de producción y contexto de...”, a los estudiantes no les queda sino “completar la oración” para llegar a la respuesta solicitada.

Esto es lo que podríamos llamar, entonces, un ciclo de “recuperación del control del diálogo”. Un ciclo de baja contribución de los alumnos, en el que la profesora brinda ayudas decisivas para la elaboración de un contenido muy simple (aquí sólo se ha recordado el nombre de los dos tipos de contextos asociados con la creación y difusión de las obras literarias).

Pero junto con regular el clima de aula y recuperar la atención de los estudiantes, este giro hacia el refuerzo de contenidos actúa también como un refuerzo del rol pasivo que los alumnos han mostrado hasta ahora. Como anticipábamos, la propuesta de descomposición de la tarea de la profesora proyectaba una secuencia muy clara: al recordar estos contenidos, los estudiantes podrán reconocerlos como relevantes para la interpretación de los textos poéticos y, por tanto, identificarán el sentido de la actividad de creación de un “Facebook de los poetas”.

Pero una vez que el diálogo toma el rumbo de la identificación simple de conceptos, no parece tan sencillo darle densidad, como lo demuestra el ciclo en que la profesora regresa a la pregunta por el sentido de la actividad:

**Profesora:** ¿Entonces, para qué nos va a servir hacer este *Facebook* de los poetas? (1)

**Alumno:** para hacer el contexto de producción.

**Profesora:** de producción... ¿cierto? (2) ¿qué está ligado con...? (*silencio absoluto en la sala*) (3)

Vamos a darle vuelta a la cosa para que les quede bien clara (*escribiendo en la pizarra “contexto de producción”*).

¿Con que está ligado el contexto de producción? (4)

**Alumno:** con el contexto en que se producen los poemas.

**Profesora:** Ya... (5)

(Ciclo 06 C1R)

El parafraseo que observamos en los intercambios finales de este ciclo (“¿Con qué está ligado el *contexto de producción*? Con *el contexto* en que *se producen* los poemas”) es una clara evidencia de la baja productividad del diálogo. Un diálogo que tendría que haber pasado a un nivel distinto de discusión, pero que finalmente mantiene la lógica reproductiva de los IREs de contenido.

Este tipo de diálogos resultan característicos de la interacción en esta parte de la clase. La profesora pregunta y los estudiantes responden, sin observarse problematizaciones, análisis, reflexiones o discusiones sobre las implicancias de los contenidos. Y, más importante aún, sin observarse evaluaciones complejas (distintas de

los “muy bien”, “Ya”, “Cierto”), con que la profesora valida la corrección estricta de las respuestas de los estudiantes, concebidas para confirmar lo que la profesora ya “tiene en mente”.

Con el predominio de esta modalidad de interacción, el contenido que se logra hacer público durante estas dos primeras ATAs de la clase es, esencialmente, declarativo y reproductivo. Los alumnos reconocen, finalmente, que la actividad de creación de un “Facebook de los poetas” servirá para trabajar aspectos biográficos de los autores leídos en las clases, ayudándoles a incorporar elementos contextuales para la interpretación de los poemas. Pero este reconocimiento es sinónimo de una aceptación pasiva, que surge más bien de las ayudas de la profesora y no de sus propios razonamientos, como sería esperable que ocurriera en unas actividades introductorias a un trabajo de creación grupal.

En este sentido, nos parece que la participación de los alumnos no expresa un afianzamiento muy consistente de los saberes tratados en esta parte de la unidad. Ello no implica, claro, que los estudiantes no comprendan “de qué va el diálogo de aula”. Pero sí que en sus intervenciones observamos muchos parafraseos, generalizaciones y apoyos en las ayudas de la profesora y muy pocos aportes de contenido de calidad.

Los ciclos con los que finaliza esta primera parte de la clase presentan evidencias muy claras de esto. Hasta aquí, la profesora Rocío ha incentivado la identificación del propósito de la actividad de creación de un “Facebook de los poetas”, desde su relación con el contexto de producción de las obras literarias. Resulta muy coherente, entonces, que, antes de cerrar esta ATA, proponga un breve episodio de evaluación, (EPI 05 C1R), para comprobar el sentido que los alumnos les han dado a estos diálogos. Para ello, la profesora elige interrogar a Tristán, un estudiante de la cuarta fila que hasta este momento no ha tomado parte en los diálogos de la clase. Y sucede lo siguiente:

**Profesora:** ya, entonces, Tristán, ¿para qué va a servir hacer esto? (1)

**Tristán:** para... eeh...

**Alumnos (risas):** dale, dale...vai bien, vai bien...

**Profesora:** Ya, a ver...

**Tristán:** para... ¿lo podría escribir en la pizarra?

**Profesora:** ¿para...? No, a ver, dígame usted, yo quiero saber... (2)

**Tristán:** no sé, para observar a los... ¿a los poetas?

**Profesora:** para conocer a los poetas... (3)

(Ciclo 10 C1R)

Como vemos, la comprensión de Tristán sobre los asuntos que se han estado discutiendo en esta primera parte de la clase es muy limitada. Ante ello, la profesora decide buscar un poco de profundización, con una nueva pregunta:

**Profesora:** ¿y eso nos va a servir para...? (1)

**Tristán:** para entender y analizar mejor los poemas (*ahora sí con seguridad*).

**Profesora:** pase no más, adelante (*a un estudiante que llega atrasado*).

Para entender y analizar mejor los poemas. Muy bien ¿Ya? (2)

Oye, estuvo parece que... mortal el fin de semana...

**Alumnos:** ¡Síiiii! (*a coro, con tono de “por supuesto”*)

**Profesora:** mucho... alcohol... en la sangre (*con tono de fingido reproche*).

**Alumnos:** ¡Noooo! (*con tono de “nosotros, jamás”*).      Ciclo 11 C1R

En lugar de “comprensión del contenido”, esta nueva respuesta del alumno demuestra más bien mucho “sentido común”, limitándose a reproducir lo dicho por la profesora unos minutos atrás. Aquí sería conveniente, entonces, abrir el diálogo y evaluar la comprensión que otros estudiantes del curso han logrado sobre esto. Hay tiempo disponible (recién estamos en los primeros diez minutos de la clase, con la perspectiva de otros dos módulos por delante). Pero a pesar de ello, la profesora opta por validar la escueta respuesta de Tristán y pasar a otra cosa (aunque el reproche cómplice con que finaliza este ciclo demuestra su parcial conformidad con el desarrollo de estos diálogos).

Tras cerrar de este modo esta primera parte de la clase, la profesora organiza el trabajo de aula para el desarrollo de la actividad central de la sesión. **Esta tercera y última ATA de la clase (ATA 03 C1R) es la propuesta de elaboración del *Facebook de los poetas*.**

Considerando que durante esta actividad de trabajo grupal la interacción de gran grupo se limitó a las explicaciones introductorias de la profesora y a los diálogos entre pares, optamos por presentar aquí una síntesis general de lo observado, dando cuenta de los aspectos que, a nuestro juicio, resultan relevantes para la valoración de la propuesta.

La ATA se compuso de un primer episodio de planificación y entrega de instrucciones (EPI 06 CR1) y de un segundo episodio de desarrollo del trabajo propiamente tal (EPI 07 CR1). Como hemos anticipado, la tarea consistía en la elaboración en cartulina de una página de *Facebook*, con los antecedentes biográficos recopilados por los estudiantes sobre el autor o autora de su preferencia, a partir de un ejemplo compartido por la profesora en la clase anterior. Esta organización de antecedentes biográficos incluyó el uso de imágenes, la selección de fragmentos de textos y la adaptación de elementos decorativos, que buscaban recrear la organización espacial y contenidos de la red social.

En la primera parte de la actividad, la profesora pidió a los estudiantes reunirse en los grupos de trabajo asignados en la clase anterior, para ella “pasar revisando el material que trajeron”. El curso se organizó rápidamente, disponiendo mesas y sillas para el trabajo colaborativo. Se conformaron, en total, ocho grupos; seis de los cuales estuvieron integrados por una cantidad de entre 4 y 5 estudiantes. Los otros dos grupos correspondieron al de un estudiante con necesidades educativas especiales, con quien la profesora formó “una pareja de trabajo”, y al de una alumna que optó por trabajar individualmente (explicando que “prefiero hacerlo así”).

Tras la conformación de los grupos, la profesora supervisó el inicio del trabajo, constatando los roles asignados a sus integrantes y los materiales con los que contaba cada grupo. En esta instancia, se observó que sólo la mitad de los grupos contaba con información biográfica recopilada en sus hogares, mientras que la otra mitad se dedicó a buscarla en el texto escolar y en Internet durante el propio desarrollo de la tarea (recurriendo para ello a sus teléfonos móviles).

En el conjunto de esta supervisión, la docente realizó dos comentarios al curso: “Hoy día se termina y se entrega” (algunos alumnos protestaron tímidamente) y “Por si quieren recordar, hay un poquito, poquito de información en las páginas 278 y 279 del texto de clases. Voy a pasar revisando”.

El segundo y tercer bloque de clases se dedicaron por completo al trabajo en la actividad. Desde las 09:00 de la mañana (a una hora del inicio de la clase) se observó una mayor regularidad en el desarrollo de la tarea, con la mayoría de los estudiantes dedicados a recortar, dibujar, asignar pestañas, redactar breves simulaciones de mensajes de chats, etc., mientras la profesora recorría la sala, observando la progresión del trabajo.

Como cierre de esta última actividad, y de la clase en su conjunto, tres de los ocho grupos entregaron su trabajo terminado a la profesora, quien los recibió comentando que “la próxima clase haremos una exposición, en la que cada grupo comentará sus propuestas”. Luego de lo cual, los estudiantes guardaron sus útiles y salieron a recreo.



### 5.1.2.- Clase 2: Confrontación de los poemas. Lectura, comprensión y comentario textual (I)

Esta segunda sesión observada de la profesora Rocío corresponde a la clase de Lengua y Literatura del miércoles 09 de noviembre, realizada con el mismo curso de la sesión anterior: el 2° Año Medio B. El horario y duración de las actividades son, por tanto, los mismos que los del miércoles de la semana pasada. Tres módulos de 45 minutos, desde las 08:00 a las 10:15 horas. La sala también es la misma; un lugar amplio e iluminado del segundo piso del establecimiento, que cuenta con los recursos ya descritos (pizarra blanca, proyector, diario mural, afiches didácticos en las paredes, estantería con libros y un pequeño teatro de marionetas en el fondo de la sala). En la sesión se hallan presentes 40 estudiantes, de una matrícula total de 42.

Entre ambas clases existe una sesión de 90 minutos, del día martes, que nuestro propio horario de clases nos impidió observar. En dicha sesión, los estudiantes iniciaron la lectura de poemas de la unidad, trabajando con los textos *Amanecer*, de Norah Lange, y *No quisiera que lloviera*, de Cristina Peri Rossi. De acuerdo a lo comentado por la profesora, este primer contacto con los poemas del texto escolar se realizó mediante la lectura individual y el desarrollo de preguntas y actividades de las páginas 284 y 285 del libro, que más adelante revisaremos en detalle. Luego de esta tarea, los estudiantes debían compartir sus respuestas con la clase. Pero el tiempo sólo alcanzó para el inicio de dicha puesta en común, por lo que ésta quedó pendiente para la presente sesión de este miércoles.

En cuanto a contenidos y propósitos, esta segunda clase analizada de la profesora Rocío mantiene la secuencia de trabajo de las dos últimas semanas en torno a la unidad N°5 del texto escolar. Como se ha visto, en dicha secuencia los estudiantes comenzaron explorando aspectos formales del lenguaje poético, tales como la métrica y las figuras literarias, para luego ejemplificar el uso de dichas figuras en textos publicitarios y trabajar en la actividad de creación de un *facebook de los poetas*, con la que se buscaba reforzar la comprensión de los contextos de producción y recepción de las obras literarias, como apoyo para la lectura de los poemas de la unidad.

En concordancia con lo anterior, la presente clase tiene como propósito interpretar poemas de autores hispanoamericanos, mediante la resolución de preguntas y actividades del texto escolar. Con este objetivo (que no fue explicitado en la clase, pero que interpretamos del desarrollo de las actividades), la sesión se organiza en torno a una estructura muy clara de cinco actividades: en primer lugar, un breve inicio de clase (ATA 01 C2R), seguido de la revisión de lecturas y preguntas del texto escolar que había quedado pendiente en la sesión anterior (ATA 02 C2R). A continuación, una nueva lectura individual y resolución de actividades del libro, incluyendo los poemas *Walking around*, de Pablo Neruda, *Where is my man*, de Ana Rossetti y *En una estación del metro*, de Oscar Hahn (ATA 03 C2R), al término de la cual se realiza una revisión colectiva de respuestas (ATA 04 C2R) y una lectura dirigida y resolución conjunta de preguntas sobre los poemas de Rossetti y Hahn (ATA 05 C2R), como se puede observar en el detalle de ATAs y episodios de la siguiente tabla:

ATAs	EPISODIOS
<p>INICIO DE CLASE (ATA 01 C2R)</p>	<p><i>Recapitulación de contenidos de la clase anterior</i> (EPI 01 C2R – 1 ciclo)</p>
<p>REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR (poemas <i>Amanecer</i>, de N. Lange y <i>No quisiera que lloviera</i>, de C. Peri Rossi)  (ATA 02 C2R)</p>	<p><i>Asignación de tarea</i> (EPI 02 C2R - 1 ciclo) <i>Lectura en voz alta</i> (EPI 03 C2R - 1 ciclo) <i>Refuerzo de contenidos</i> (EPI 04 C2R – 2 ciclos) <i>Evaluación – Interpretación</i> (EPI 05 C2R – 12 ciclos) <i>Lectura en voz alta</i> (EPI 06 C2R - 1 ciclo) <i>Evaluación – Interpretación</i> (EPI 07 C2R - 12 ciclos)</p>
<p>LECTURAS Y RESOLUCIÓN DE PREGUNTAS DEL TEXTO ESCOLAR (poemas <i>Walking around</i>, de P. Neruda, <i>Where is my man</i>, de A. Rossetti y <i>En una estación del metro</i>, de O. Hahn)  (ATA 03 C2R)</p>	<p><i>Asignación de lecturas y actividades del libro</i> (EPI 08 C2R - 1 ciclo) <i>Lectura de poemas y desarrollo de actividades del libro</i> (EPI 09 C2R - 2 ciclos)</p>
<p>REVISIÓN DE ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR (Poema <i>Walking around</i>, de P. Neruda)  (ATA 04 C2R)</p>	<p><i>Lectura en voz alta</i> (EPI 10 C2R - 1 ciclo) <i>Evaluación – Interpretación</i> (EPI 11 C2R - 4 ciclos) <i>Planificación</i> (EPI 12 C2R - 1 ciclo) <i>Evaluación – Interpretación</i> (EPI 13 C2R - 3 ciclos)</p>
<p>RESOLUCIÓN CONJUNTA DE PREGUNTAS DEL TEXTO ESCOLAR (Poemas <i>Where is my man</i>, de Ana Rossetti y <i>En una estación del metro</i>, de Oscar Hahn)</p>	<p><i>Lectura en voz alta</i> (EPI 14 C2R - 1 ciclo) <i>Planificación</i> (EPI 15 C2R - 1 ciclo) <i>Interpretación colectiva</i> (EPI 16 C2R - 5 ciclos) <i>Lectura en voz alta</i></p>

(ATA 05 C2R)	(EPI 17 C2R - 1 ciclo) Interpretación colectiva (EPI 18 C2R - 3 ciclo)
--------------	--

Figura: XX: Actividades Típicas de Aula (ATAs) y Episodios - Clase n°2, profesora Rocío.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, esta segunda sesión de la profesora Rocío se apoya casi íntegramente en el texto escolar. Si bien es cierto la profesora establece las rutinas de trabajo de la clase, organizando los momentos de lectura individual y de diálogos grupales, tanto el *corpus* de poemas para dichas lecturas, como las actividades y preguntas en torno a las cuales se realizan los diálogos de gran grupo de la clase, proceden del libro de Lengua y Literatura de Segundo Año Medio.

A continuación conoceremos, entonces, el desarrollo y características de esta clase - que pudiéramos llamar *de asignación y revisión de tareas del libro* -, desde nuestro foco de interés por el *qué*, el *cómo* y el *quién* de la interacción en torno a las actividades en el aula.

Al igual que la primera sesión observada, esta segunda clase presenta un inicio (ATA 01 CR2) basado exclusivamente en la interrogación oral:

**Profesora:** Daniel, ¿qué hicimos ayer? (1)

**Carlos:** Una actividad (*responde otro estudiante*)

**Profesora:** Carlos, le estoy preguntando a Daniel... Una actividad ¿cómo de qué? (2)

**Daniel:** como de analizar unos poemas con unas preguntas del texto...

**Profesora:** ya, analizar unos poemas. (3)

**Profesora:** ¿y cómo los analizábamos... (4) a través de qué? (5)

**Daniel:** de...

**Profesora:** de unas preguntas que había en... (6)

**Daniel:** en el texto...

**Profesora:** en el libro, ¿cierto?... Ya. (7)

**Profesora:** ¿alcanzamos a...? ...pasé no más (*saluda a un estudiante que acaba de entrar*)  
... ¿alcanzamos a revisar todo?

*Algunos alumnos comienzan a sugerir que sí, pero son refutados por la mayoría del curso.*

**Profesora:** no, a ver...

(Ciclo 01 – C2R)

Sin estrategias de motivación ni recursos distintos al diálogo verbal, este inicio de clase sirve para recordar lo realizado en la sesión anterior, pero sin proponer, por ejemplo, problematizaciones, que permitan explorar la comprensión que los estudiantes tienen de dichos saberes, o la relevancia y sentidos que les han otorgado desde sus experiencias de aprendizaje. Luego de una clase de lecturas individuales de poemas y desarrollo de preguntas y actividades del libro, sería conveniente iniciar la clase con algunas impresiones generales sobre los textos, recuperando, por ejemplo, posibles intertextos discursivos que los estudiantes reconozcan en ellos. O tomar alguna de las actividades del texto escolar y compartir algunas de las respuestas de los alumnos, iniciando desde allí un modelamiento y profundización de aspectos relevantes del poema. Pero este inicio no ofrece nada distinto a una estricta “constatación de lo hecho”,

que refuerza el rol más pasivo de los discentes en la interacción ya constatado en la clase anterior: la profesora pregunta y los alumnos responden.

Luego de este breve inicio, la profesora organiza al curso para la **revisión de lecturas y actividades del texto escolar** (ATA 02 CR2) que había quedado pendiente en la clase del día anterior. Esta actividad reviste un especial interés, porque se trata de la primera muestra de lecturas y comentario de textos literarios a la que asistimos. Se trata, por tanto, de una instancia muy rica para observar no sólo las experiencias de recepción e interpretación lectora de los alumnos, sino también las estrategias y recursos didácticos que se ponen en juego en el trabajo de aula en torno a la poesía.

En el análisis de esta actividad hay dos decisiones metodológicas de la profesora Rocío que se deben tomar en cuenta. La primera es que las intervenciones de los estudiantes se distribuyen mediante la realización de un sorteo, de acuerdo al número de lista de cada alumno. La profesora saca un número de una pequeña bolsa y solicita al estudiante sorteado que presente su respuesta. Esta modalidad de asignación de turnos no significa, claro, que sólo dicho alumno pueda tomar la palabra durante el diálogo de revisión de las preguntas y actividades del libro. Pero sí que las interpretaciones se desarrollen, en general, *a partir de dichas respuestas*. Por lo que, si bien es cierto, se trata de una rutina que contribuye al buen clima de aula y fomenta una participación diversificada, nos parece que resulta, en definitiva, una distribución de turnos mecánica, aleatoria y obligada, que obliga a los estudiantes a estar atentos, pero no porque les interesen los temas, sino porque les puede tocar responder. Y en ese orden de cosas, es una estructura de participación poco favorable para la necesaria apertura del diálogo en una actividad de comentario de textos poéticos y, en definitiva, poco propicia para el fomento del gusto por la lectura.

Estrechamente relacionado con lo anterior, una segunda cuestión a considerar es que las intervenciones de los estudiantes son registradas por la profesora en una plantilla de cumplimiento. Los alumnos que han hecho la actividad reciben un “visto bueno” y los que no, una “equis”. De la acumulación de este registro surge una de las notas sumativas del semestre en la asignatura. En estricto rigor, este registro cumpliría la función de una instancia de evaluación, pero en el desarrollo de la actividad veremos que lo que evalúa es, fundamentalmente, la cantidad de cumplimiento, antes que la calidad del trabajo realizado por los alumnos.

En primera instancia, estas decisiones metodológicas buscan garantizar la participación y la realización de la actividad de parte de los alumnos. En ese sentido, se trata de instrumentos que atienden a necesidades y objetivos específicos de la situación didáctica. Como nos compartió la propia profesora Rocío, aportando el dato de contexto que justificaría el uso de estas estrategias: “en realidad, ambas cosas buscan comprometer a los estudiantes en la lectura e interpretación de los textos, porque si no hiciéramos el sorteo y el registro de cumplimiento con nota, sólo algunos trabajarían en las actividades”.

¿Una rutina de asignación de turnos por sorteo como incentivo de la participación? ¿Una plantilla de cumplimiento “con nota” como sustituto de estrategias de motivación para la lectura?

De momento, dejaremos estas interrogantes en suspenso, para ver el modo en que estas posibilidades se proyectan en el conjunto de los datos de la clase. Y

comenzaremos el análisis de esta ATA de revisión de lecturas y actividades, que da cuenta del trabajo individual con dos poemas del texto escolar realizado el día anterior por los estudiantes. Considerando la centralidad de este recurso, reproducimos aquí dichos poemas y actividades, en torno a los cuales se organiza la interacción en esta ATA. El primero de estos textos es *Amanecer*, de la autora argentina Nora Lange:

LECTURA LITERARIA

Conexión Cultural

Nora Lange pertenece al movimiento vanguardista del Ultraísmo. Como toda corriente de vanguardia, consistió en la búsqueda por renovar la forma de hacer literatura. Si bien su origen fue español, en Argentina tuvo un importante desarrollo durante la década del 20 con escritores como Jorge Luis Borges, Oliverio Girondo y la misma Nora Lange. Entre los principios de esta corriente estaba la reducción del lenguaje poético al uso de la metáfora y la síntesis de dos o más imágenes en una que las englobara, para así crear un mensaje más sugerente.

\*1 ¿Cómo interpretas la personificación presente en esta estrofa?

\*2 ¿En qué sentido la ciudad se abre como una carta?

## Amanecer

Nora Lange

En el corazón de cada árbol  
se ha estremecido la medianoche.

La noche se desmenuza  
en lenta procesión de niebla.

Todas las tardes terminan su cansancio.

Los letreros luminosos duermen  
el asombro de sus colores  
y anticipan la contemplación de cada pobre. \*1

En toda esquina vigila el sueño  
y es tu recuerdo la única pena  
que humilla la altivez de las aceras.

Lejos, el primer mendigo,  
traiciona el portal donde ha dormido.

Y la ciudad se abre como una carta  
para decirnos la sorpresa de sus calles. \*2

Lange, N. (1926). *Amanecer*. En *Los días y los meses*. Buenos Aires: Publicaciones El Iaca.

---

altivez: orgullo, soberbia.

Actividades

1. ¿Qué aporta el título del poema para la construcción de su sentido? Fundamenta considerando lo mencionado en el apartado **Conexión cultural** de esta página.
2. ¿En qué situación crees que se encuentra el hablante lírico? Explica apoyándote en versos del poema.

Figura 8: poema *Amanecer* (N. Lange), preguntas y actividades

Fuente: Texto escolar de Lenguaje y Comunicación de II Año Medio, p. 284

Como se puede observar, el texto escolar propone cuatro preguntas sobre este poema. Dos de ellas relacionadas con la interpretación local de figuras literarias (identificadas con un número 1 en la cuarta estrofa y con un número 2 en la última estrofa) y las otras dos, referentes a los posibles sentidos generales del texto, que los estudiantes deben interpretar a partir de su comprensión de la función del título del poema y de la situación del hablante lírico en el texto. Atendiendo a su mayor complejidad, estas dos últimas preguntas han sido identificadas en la página del texto escolar como “actividades”, presentando además un par de condicionantes, que explicitan su carácter procedimental: “Fundamenta *considerando* lo mencionado en el apartado Conexión cultural de esta página”. “Explica, *apoyándote* en versos del poema”.

El trabajo en esta ATA se introduce con un breve episodio de *asignación de tareas* (EPI 02 C2R), en el que la profesora detalla las actividades que se realizarán en la clase, seguido de una *lectura en voz alta* del poema *Amanecer*, a cargo de un estudiante (EPI 03 C2R) y un breve *refuerzo de contenidos* (EPI 04 C2R), considerando elementos del género lírico. Luego de ello se inicia la puesta en común, con un diálogo que ofrece muchos datos de interés para nuestro análisis:

**Profesora:** Cuarenta y dos, Daniel Serrano (*sacando un nuevo papel del sorteo*). ¿Cómo interpretas la personificación presente en esta estrofa donde sale el número 1?... Los letreros luminosos duermen / el asombro de sus colores / y anticipan la contemplación de cada pobre... (1)

Primero, ¿Qué es personificación? (2)

**Daniel:** darle características humanas a un objeto que no sea...

**Profesora:** es inerte, ¿cierto? (3) ¿Y qué personificación hay ahí? (4)

**Daniel:** los letreros luminosos duermen.

**Profesora:** ¿Duermen, cierto? Duermen es la cualidad (5). Entonces.... ¿cómo interpretas la personificación presente en esta estrofa? ¿Qué quiere decir? (6)

**Daniel:** (*leyendo de su cuaderno*) que... la personificación se usa como para dar a entender que, después de estar encendidos toda la noche, al amanecer los letreros se apagan y por eso caen en el sueño.

**Profesora:** muy bien. Excelente (*registra el visto bueno en la plantilla*). (7)

(Ciclo 06 C2R)

Como se ve, este ciclo de inicio del diálogo presenta un apoyo a los razonamientos que ya se observaba como tendencia en las interacciones de la primera clase de la profesora Rocío: *la descomposición de la tarea* (2). En este caso, dicha ayuda se ofrece cuando la profesora aprovecha la pregunta de interpretación del texto escolar para afianzar el dominio conceptual de una figura literaria como la personificación (“primero, ¿qué es personificación?”). A partir de ello, la interacción sigue una secuencia muy clara de *identificación, reconocimiento e interpretación*, en la que la profesora orienta de manera progresiva los razonamientos de Daniel, ofreciendo sólo ayudas de *Guía verbal*, que posibilitan una alta participación del estudiante en la elaboración del contenido.

Al considerar, empero, esta secuencia desde los contenidos que se han hecho públicos y desde las posibilidades interpretativas del texto, nos encontramos con un panorama menos alentador. Daniel sabe lo que es una personificación. La define conceptualmente y la reconoce en la imagen “Los letreros luminosos duermen / el asombro de sus colores”. Pero el sentido que propone para el uso de dicha figura en la cuarta estrofa del poema es sólo una reiteración lógica de los significados explícitos del texto; un comentario que no trasciende la denotación de cualidades del objeto lírico (“... después de estar encendidos toda la noche, al amanecer los letreros se apagan y por eso caen en el sueño”). En esta respuesta, el alumno no ha tomado en cuenta, por ejemplo, que lo que los letreros luminosos duermen es *el asombro de sus colores*. Los letreros luminosos cierran sus ojos para no ver. Pero al cerrarlos inician, paradójicamente, un *acto de contemplación* (el de la pobreza). La noche ha sido un espacio propicio para la fantasía de sus luces. Pero el amanecer los convierte en forzados testigos del drama humano en la ciudad.

Con todo, el comentario de Daniel resulta en gran medida esperable para el inicio de un diálogo interpretativo en el aula. Su lectura es un buen punto de partida para comenzar a discutir el sentido de esta personificación. Pero la rutina de revisión de la profesora no considera esta posibilidad, limitándose a validar la respuesta con una *confirmación simple* (“muy bien. Excelente”).

¿Qué implicancias tiene esto, en este primer diálogo de acercamiento al poema *Amanecer*?

Una primera cuestión importante es que una pregunta que proyectaba la estructura de un ciclo IRF (¿Cómo *interpretas* la personificación presente en esta estrofa?), ha recibido un tratamiento propio de un ciclo IRE. Idealmente, la descomposición de la tarea debiese haber servido para acercarse progresivamente a la complejidad de una interpretación, pero lo que ha pasado es que los intercambios de este diálogo reproducen el mismo patrón discursivo básico (IRE de contenido), abordándose de igual manera las demandas de identificación y reconocimiento conceptual que el paso final de la interpretación.

Tan importante como lo anterior es lo que ha sucedido con la retroalimentación simple de la profesora. Aunque la propia actividad de revisión de lecturas sea una tarea que requiere consolidar las respuestas de los estudiantes (ya que se trata, precisamente, de una puesta en común de un trabajo autónomo de los alumnos, en una secuencia del tipo: “lean, respondan y luego revisamos”), ello no debería impedir la realización de retroalimentaciones más complejas, que propicien el comentario e interpretación de los textos. Aquí sucede, no obstante, lo contrario. La respuesta del estudiante es validada como “excelente”, pero sin que se compartan los criterios de dicha valoración.

Y lo anterior conecta con una tercera cuestión muy relevante. Como la rutina de revisión propone una certificación de respuestas correctas, sin expandirse hacia el diálogo interpretativo, los estudiantes recurren a estrategias de apoyo que los orienten sobre *lo que debe ser aprendido*. Un ejemplo muy claro de ello es lo que muestra el ciclo inmediatamente siguiente a la revisión de la respuesta de Daniel, cuando un compañero realiza una singular solicitud a la profesora:

**Yuri:** (*levantando la mano*) profesora, que igual me distraje un poco... ¿podría repetir cómo se interpreta esa personificación?

**Profesora:** ah, ¿te la digo?

**Yuri:** sí

**Profesora:** ya, que después de estar toda la noche encendidos...

**Yuri:** ah, ¿lo interpreto como...?

**Profesora:** sí, lo interpreto como (*Dictándole al alumno, quien escribe en su cuaderno*) ... que los letreros al estar toda la noche encendidos... al amanecer, se apagan.

(Ciclo 07 – C2R)

Al no contar con los criterios orientadores que se propiciarían mediante una retroalimentación compleja de la profesora y el comentario entre pares, Yuri, el alumno que protagoniza este diálogo, interpreta la pregunta sobre el poema como *materia que debe ser aprendida*, registrando en su cuaderno la versión validada por la profesora, sin siquiera plantearse si la entiende y, mucho menos aún, si concuerda con ella.

Algo similar es lo que ocurre en la revisión de la segunda pregunta del libro: “¿En qué sentido la ciudad se abre como una carta?”. La interrogante sobre esta comparación que se halla en la estrofa de cierre del poema es asignada por sorteo a Gabriela, una alumna de la quinta fila que hasta ahora no ha intervenido en la clase:

**Profesora:** Diez (*sacando un nuevo papel del sorteo*). Gabriela Barahona... ¿está?

**Alumna:** sí, está.

**Profesora:** ah, Gabriela, hola (*con tono cordial*) ¿hizo la actividad?

**Gabriela:** sí.

**Profesora:** ¿sí? Página 284.

¿En qué sentido la ciudad se abre como una carta? (1) (*leyendo directamente desde el texto escolar*). Tienen que tener su actividad abierta, chiquillos (*la alumna busca en el libro durante medio minuto, con la atención absoluto del curso*).

**Gabriela:** En el sentido de que... la ciudad se abre como una cosa de... de un nuevo comienzo...

**Profesora:** ya, de un nuevo comienzo...

¿Por qué? (2)

**Gabriela:** por el nuevo día, por... la luz que se inicia... por...

**Profesora:** ya, porque amanece ¿cierto? (3)

(Ciclo 08 – C2R)

La tardanza de Gabriela al buscar entre las páginas del libro y la entonación con que “lee” su respuesta permiten suponer que esta es más bien una improvisación, antes que el resultado de un trabajo individual de lectura. Esta posibilidad lleva a la profesora a *sonsacar* (“ya, de un nuevo comienzo... ¿Por qué?”), solicitando por primera vez en esta clase la fundamentación de una respuesta. Con todo, la relación inicial que sugiere la estudiante entre la ciudad que se abre como una carta y la idea de “un nuevo comienzo” es también una buena base para explorar posibilidades sobre el sentido de estos versos. Así parece entenderlo la profesora, al abrir un nuevo ciclo sobre la pregunta y explorar, también por primera vez en esta clase, las opiniones del colectivo del curso:

**Profesora:** ¿Y por qué más podría ser? Les pregunto a todos ahora... ¿y por qué más podría ser? (1)

**Alumno (a):** por la vuelta de... la sorpresa... como dice [la sorpresa de sus calles...

**Profesora:** ¿Qué hace uno cuándo tiene una carta? (2)

**Alumno (a):** abrirla.

**Profesora:** ya. ¿Y cuando uno la abre...? (*hace el gesto de apertura con las manos*) (3)

**Alumnas (b):** ¡la lee! (*a coro*)

**Profesora:** ya, entonces... ¿La ciudad de alguna forma... (*Atención absoluta del curso*) se puede leer también o no? (4)

**Alumno (c):** sí

**Profesora:** se puede interpretar también ¿verdad? Uno va caminando y va viendo y la va leyendo (*enfatisa la palabra “leyendo”*) de manera visual ¿cierto? (5)

Eh..., Gabriela (*registrando en la plantilla de cumplimiento*).

(Ciclo 09 – C2R)

Lo que ocurre en este instante es revelador. La profesora ha suspendido por primera vez la rutina del sorteo, para que los estudiantes puedan compartir impresiones sobre una imagen poética. El uso del condicional en su pregunta (“¿Y por qué más *podría*”



ser?") sugiere que no busca una respuesta única, proyectándose un ciclo IRF, de interpretaciones y aproximaciones sucesivas al contenido. Un alumno toma entonces la palabra, con un inicio de interpretación en el que asocia la comparación de la ciudad abriéndose como una carta con una "vuelta de la sorpresa", tal y como el propio último verso del poema sugiere. Pero la promesa de apertura del diálogo es interrumpida por la profesora (antes, incluso, de que el alumno termine de expresar su idea, como lo muestran los corchetes de sobreposición de turnos de habla entre las líneas 3 y 5 del ciclo), recuperando el control del diálogo con una nueva pregunta: "¿Qué hace uno cuando tiene una carta?". Dicha pregunta no es otra cosa que el inicio de un razonamiento inductivo, con el que la profesora *descompone la tarea* para *explicar* que lo que la imagen poética propone es que: "la ciudad puede leerse como una carta". Luego de que los estudiantes la siguen en este razonamiento, la profesora da por concluida la revisión de esta segunda pregunta y registra el cumplimiento de Gabriela en la plantilla.

Como podemos ver, en este ciclo han sucedido también varias cosas. La primera es la fallida promesa de apertura del diálogo, que sugería el inicio de una discusión de sentidos sobre los versos del poema. La segunda es el refuerzo de roles y de distribución de los aportes que esto implica, ya que una secuencia de opiniones y sucesivas aproximaciones al sentido del texto habría propiciado un mayor protagonismo de los estudiantes en el diálogo. La estrategia del razonamiento inductivo, en cambio, los ha devuelto al rol pasivo de "seguir las explicaciones", con una modalidad discursiva que ofrece todas las ayudas necesarias (*sonsacar, descomponer la tarea, dar pistas, proponer opciones, recapitular*) para evitar que los alumnos "tomen desvíos" y "se pierdan" en el camino de las interpretaciones. Y esto se opone a la reconocida idea de que un contenido como el análisis y comentario de textos poéticos lo que requiere es un mayor énfasis en el proceso que en los productos. (Barrientos, 1999; Gallardo Álvarez, 2010). Y una mayor atención a las tentativas, antes que a las explicaciones y respuestas cerradas.

En este ciclo (09 CR2), entonces, la profesora ha comenzado prometiendo diálogo y tentativas, para girar rápidamente hacia las explicaciones y respuestas. Y con ello refuerza la idea de que el propósito de esta puesta en común es la búsqueda de respuestas unívocas para las preguntas del texto escolar, tal y como la solicitud de aclaración de un estudiante lo ratifica, al cierre de la revisión de la pregunta n°2 sobre el poema *Amanecer*:

**Alumno:** entonces, en definitiva, el sentido es que...

**Profesora:** que se abre, o sea que la ciudad amanece y que se lee... que se puede leer también (*el alumno registra esta interpretación en su cuaderno*).

(Ciclo 10 – C2R)

Una evidencia muy clara de la convicción desde la cual participa el alumnado: aprender lo que la profesora dice, como estrategia de superación de las evaluaciones.

¿Cómo se proyectan estas características en la revisión de las otras dos preguntas del texto escolar? Como se recordará, se trata de los dos ítems identificados en el texto como "actividades", en atención a que sus condicionantes permiten no sólo ejercitar el análisis de rasgos textuales específicos del poema, sino también la capacidad para

proponer interpretaciones de conjunto sobre el sentido del poema, fundamentándolas en elementos centrales del texto.

Para revisar las respuestas de los estudiantes a estas actividades, la profesora mantiene la dinámica del sorteo. Pero requiere sortear cinco números, ya que tres de los alumnos escogidos reconocen no haber respondido el ítem solicitado. Ante ello, la docente registra los incumplimientos en la plantilla y se produce un diálogo de reproches (más cómplices que severos), en el que la profesora Rocío lamenta que hayan desaprovechado “una actividad simple” que les hubiera permitido “practicar para la prueba”, en referencia a la evaluación de género lírico que el curso tendrá dentro de dos semanas. La referencia a la prueba produce un momento de atención y silencio absolutos en la sala, confirmándose lo que comentábamos un poco antes: la evaluación es el foco casi exclusivo que organiza la atención y participación de los estudiantes.

El regreso a la puesta en común se realiza con un ciclo “IRF incompleto”, en el que se mantiene la tendencia a restringir los comentarios sobre los textos. Su carácter de IRF incompleto se basa fundamentalmente en tres cosas: la riqueza de la pregunta no genera tentativas ni aproximaciones al texto, el contenido que se hace público es de muy baja calidad y, estrechamente ligado con estas dos primeras cuestiones, la retroalimentación es sólo una validación de lo dicho por la estudiante:

**Profesora:** 27 (*sacando un nuevo número de la bolsa*). Constanza Parra

**Constanza:** ¿de nuevo?

**Profesora:** de nuevo, pero es un nuevo día, así es que está bien... ¿Qué aporta el título del poema para la construcción de su sentido? (*leyendo sólo la primera parte de la pregunta del texto escolar*) (1)

**Constanza:** Aporta información sobre qué es en general el poema y más significación a la aparición de las brutalidades que muchas veces... no se perciben en la ciudad.

**Profesora:** ya, aporta información sobre..., o sea, que van a hablar del amanecer... [Así de simple. (2)]

**Constanza:** eso].

**Profesora:** muy bien. Constanza completó un 7,0 (*mientras registra en la plantilla de cumplimiento*) ... por si acaso. (3)

(Ciclo 14 – C2R)

Como podemos ver, el consenso al que se llega en este ciclo muestra cosas importantes. En primer término, en él se ha pasado por alto el requerimiento de fundamentar las respuestas con la información del apartado *Conexión cultural*, de la página 284 del texto escolar. Dicho requerimiento resulta relevante no sólo por los antecedentes biográficos y estilísticos del contexto de producción del poema (que sitúan a la autora y su obra en el contexto de las vanguardias europeas y latinoamericanas de las primeras décadas del siglo XX), sino por el propio ejercicio de fundamentación que implicaba esta demanda y que, esperablemente, enriquecería el contenido de los diálogos.

¿Ha sido esta una omisión involuntaria? Todo parece indicar que no. Al revisar el ciclo se reconocen al menos dos momentos claves para esta desatención. Primero, en la propia lectura de la pregunta, cuando la profesora prescinde de enunciar esta parte de la consigna. Y luego, al no aprovechar dicho requerimiento para mejorar la calidad del

contenido que se hace público en la interacción. En este último caso, lo esperable habría sido, seguramente, solicitar a Constanza que aclarase su respuesta sobre el aporte del título al sentido del poema, con una contrapregunta del tipo: “¿A qué te refieres con que el título ‘aporta información sobre qué es en general el poema y más significación a las brutalidades...’?”, para luego apelar a los antecedentes del contexto de producción de la obra descritos en el apartado del texto escolar y contrastar opiniones con los demás estudiantes. En lugar de ello, la profesora opta por “dar por zanjado el asunto”, con un *feedback* de *reformulación* (2) que asigna al título una estricta función informativa y referencial (“ya, aporta información sobre..., o sea, que van a hablar del amanecer... Así de simple”), empujando a un rápido acuerdo sobre la demanda de este ciclo. Como se puede observar, este *feedback* desaprovecha en primer término la respuesta de la alumna, en la que se proyectaba una posibilidad interpretativa más amplia del texto. Porque en esa “aparición de las brutalidades que muchas veces no se perciben en la ciudad”, hay mucho paño que cortar: con la luz del día, se hacen evidentes las cosas que de noche no se ven. El poema ilumina la realidad. Y lo que aparece ante los ojos del lector es la ciudad sin el maquillaje de sus luces. Pero, en segundo término, este cierre “anticipado” desaprovecha también la oportunidad de que los estudiantes perciban la función estética y el uso connotativo del lenguaje en el discurso lírico (Cohen, 1982; Mansilla, 2020). Algo que se pasa por alto en la propia explicación de la profesora, cuando afirma que el aporte del título *Amanecer* es sólo “informar sobre aquello de lo que se va a hablar en el poema”.

Estrechamente relacionado con lo anterior, este ciclo muestra también algo que ya parecía proyectarse en la simplificación de los comentarios y la búsqueda de respuestas cerradas de los ciclos anteriores: *la sobrevaloración del acuerdo*. Aunque dicha búsqueda de acuerdos sea connatural a la relación pedagógica, lo que aquí parecería haber es, más bien, una limitación de la complejidad de los saberes en beneficio de una gestión efectiva y, en apariencia, productiva del diálogo de aula. En dicha limitación parecería confirmarse la idea de que, en algunos casos, los profesores negocian de manera más bien implícita con sus estudiantes, asignándoles tareas rutinarias a cambio de que estos tengan una participación más activa en las clases (Sedlak, Wheeler, Pullin y Cusick, 1986). Algo que explicaría que aquí no se busque tanto la exploración de las posibilidades de sentido de las respuestas, como que los alumnos *participen y respondan*; evitándose al máximo la inestabilidad de la discusión interpretativa y sus “impredecibles” opciones de solución.

Aunque tal vez sea pronto para afirmar categóricamente lo anterior, los ciclos en torno a la siguiente y última pregunta sobre el poema *Amanecer* parecen también confirmarlo:

**Profesora:** Veintiuno, Carlos Manríquez (*sacando un nuevo número de la bolsa*). Hola.

**Carlos:** Holi... (*cordialmente*).

**Profesora:** ¿En qué situación crees que se encuentra el hablante lírico? Explica, apoyándote en versos del poema. (1)

Y tiene cerrado su cuaderno... ahí lo abríó... ya. 284. Actividades. Pregunta dos.

(Fragmento Ciclo 16 – C2R)

Como vemos, en esta cuarta pregunta la profesora sí lee el enunciado completo, incluyendo el requerimiento de explicar la situación del hablante lírico *apoyándose en versos del poema*. Pero Carlos parece no haber realizado la actividad y su respuesta es más bien una interpretación improvisada, antes que el resultado del trabajo con el texto escolar:

**Carlos:** creo que el hablante lírico se encuentra en una situación como de... observando las ciudades. Es una persona que vive en la ciudad y que está...

(Fragmento Ciclo 16 – C2R)

Ante esta interpretación en desarrollo, la profesora interviene y propone dos ayudas. Aunque se trata de ayudas *internas* de *Guía verbal*, que no ofrecen una parte de la respuesta, por sí mismas evidencian mucho del rumbo que se desea dar a los razonamientos. Tanto en la primera de ellas, consistente en *dar pistas* (2), como en la segunda, que ofrece un *contra modelo* (3), el mensaje es muy claro: más que una exploración de sentidos, aquí estamos buscando una respuesta única, que identifique *circunstancialmente* la situación del hablante:

**Profesora:** ya, está observando la ciudad, pero... ¿En qué situación específicamente? (2)

**Carlos:** uhm...

**Profesora:** ¿Observando la ciudad porque la ciudad está en fiesta? ¿Observando la ciudad porque... están en una votación presidencial? (3)

(Fragmento Ciclo 16 – C2R)

Así lo comprende el alumno, quien toma de inmediato el rumbo sugerido:

**Carlos:** como proponen los versos, en la situación de que... de que está amaneciendo ya...  
(Mirando la página del libro en que se halla el poema)

(Fragmento Ciclo 16 – C2R)

Con la verbalización de la respuesta ya casi en la mano, la profesora vuelve a *dar pistas* una última vez (4), para que sea Carlos quien la exprese:

**Profesora:** ya, entonces,

¿Qué está observando este hablante lírico? ¿Qué observa él? (4)

**Carlos:** el amanecer.

**Profesora:** el amanecer ¿cierto? El traspaso de la noche al día (5). Ya (registrando la participación del estudiante en la plantilla).

(Fragmento final ciclo 16 – C2R)

Nos encontramos, así, con un nuevo tratamiento de ciclo “IRE de contenido” para una pregunta que proyectaba un ciclo interpretativo ¿Qué cosas han influido en la limitación de dicha riqueza? En primer término, la necesidad de la profesora de moderar una respuesta improvisada de parte del alumno. En este sentido, es posible suponer que si Carlos hubiese contado con una respuesta escrita, producto de su trabajo en la actividad individual de lectura del día anterior, la profesora no hubiese interrumpido su intervención ni influido de manera tan directa sobre sus razonamientos. Esta necesidad

de recuperar el control sobre “el devenir del discurso” ha podido llevar, así, al primer cierre de este diálogo, en una actividad que, como se ha dicho, lo que requiere es precisamente tentativas y aproximaciones.

Vinculado con lo anterior, una segunda cosa que ha simplificado aquí la tarea interpretativa es la nueva desatención del condicionante de la pregunta del texto escolar, que en este caso solicitaba a los estudiantes explicar la situación del hablante *apoyándose* en versos del poema. Aunque dicha solicitud pudiera percibirse como un requerimiento complementario, en realidad hay en ella una importante clave de trabajo para el análisis textual, al implicar un acercamiento a la unidad estilística del texto y, en particular, un ejercicio de contraste de las hipótesis de lectura de los estudiantes con los rasgos textuales del poema (Díaz-Plaja, 2002; Mendoza Fillola, 2017). Considerar, entonces, este requerimiento, hubiese dificultado seguramente el tratamiento puramente declarativo y circunstancial que se le ha dado a esta última pregunta sobre el texto.

El ciclo final de revisión del poema *Amanecer* sintetiza lo que hemos venido comentando en el conjunto de esta segunda ATA. En él se presenta por primera vez un ejemplo de *patrón simétrico* de interacción; esto es, un ciclo en el que no es la profesora sino una alumna quien inicia el intercambio (la escasa ocurrencia de este tipo de ciclos en las clases de la profesora Rocío es una muestra muy clara de su grado de control de la interacción y de los turnos de habla). Lo que se observa en este diálogo es la intervención espontánea de una alumna, que propone una respuesta distinta a la de Carlos sobre la situación del hablante en el poema:

**Alumna:** El hablante también tiene pena...

**Profesora:** ¿Tiene pena? ¿Por qué?

**Alumna:** “En toda esquina vigila el sueño / y es tu recuerdo la única pena / que humilla la altivez de las aceras” (*leyendo del texto escolar*).

**Profesora:** muy bien (1)

**Alumna:** ¿cierto...?

(Ciclo 17 – C2R)

Como vemos, en esta intervención la estudiante ha hecho lo que la pregunta del texto escolar solicitaba: proponer una interpretación sobre la situación del hablante, apoyándose en versos del poema. Aunque dicha interpretación es aún un poco restringida y literal, representa un buen punto de partida para el desarrollo de la tarea. Pero la escueta retroalimentación de la profesora (“muy bien”) confirma dos cosas que hemos venido proyectando hasta aquí: a) en esta ATA de revisión de lecturas y actividades del texto escolar, las respuestas de los estudiantes continuarán siendo tratadas como *productos*, que demuestran (o no) *cumplimiento*, en lugar de usarse como base para un diálogo de interpretación poética y b) sin la orientación de la actividad hacia dicho diálogo, no observaremos aquí evaluaciones complejas, que pongan en juego saberes y procesos importantes para el desarrollo de la competencia interpretativa de los alumnos. Y dicha falta de evaluaciones complejas puede ser una muestra, seguramente, de que tampoco se han hecho interpretaciones profundas del texto.

Extrañamos, en ese punto, la función modeladora y orientadora docente, que tan importante resulta no sólo para los aprendizajes, sino también para el conjunto de la interacción en el aula (Cazden, 1991; Mercer, 1996; Cros y Vilà, 1999). Principalmente, porque vemos a la profesora dirigir el diálogo, brindar ayudas y validar las respuestas.

Pero no brindar *las ayudas* que permitan a los alumnos dirigir la mirada hacia los aspectos de interés en la interpretación poética. Particularmente, evaluaciones cualitativas, que, por ejemplo, en el caso de este ciclo, permitan a la alumna saber que su impresión sobre la pena del hablante es un buen punto de partida, pero que de momento sólo está constatando un rasgo textual explícito. Y que ahora sería bueno comenzar a contrastar ese rasgo con otros aspectos de estos versos: para empezar, ¿cómo es esto de que las aceras son *altivas*? Pena y altivez. Humillación y dignidad. Sueño y vigilia. ¡Vaya contrastes! Parece que aquí hubiese algo más que *sólo* pena, ¿no?

En toda esquina vigila el sueño / y es tu recuerdo la única pena / que humilla la altivez de las aceras.

Llegados a este punto, es legítimo preguntarse, entonces, qué cosas estarían sustituyendo en la rutina de clase a dichos saberes y procesos. Y, también, si esta rutina ofrecerá en adelante algunas variantes significativas, que introduzcan elementos de interés para el trabajo con los poemas en el aula. Ello porque, a pesar de las debilidades apuntadas, la sesión presenta hasta aquí una clara secuencia de trabajo, la profesora y los estudiantes interactúan en un buen clima de aula y se observa, en general, una continua asignación de tareas para el desarrollo de las actividades. Si una persona extraña ingresara de improviso a la sala, su impresión sería la de un aprovechamiento muy riguroso del tiempo de clase. No obstante, el análisis cualitativo que se ha compartido hasta ahora muestra una realidad diferente.

Para abordar estas interrogantes, modificaremos un poco nuestra perspectiva de análisis. Hasta aquí nos hemos servido de una revisión secuencial de las actividades de la clase, pero en lo siguiente ampliaremos un poco la mirada, recurriendo de manera más selectiva a algunos ejemplos ilustradores. Con este cambio buscamos, principalmente, dos cosas: 1) explicar cómo se proyectan en el conjunto de la clase las decisiones y prácticas observadas en la primera parte de la sesión y 2) reconocer con mayor precisión las acciones que estarían afectando a la calidad del trabajo con los textos poéticos en esta clase. Mantenemos, es claro, nuestro foco de interés por el *qué*, el *cómo* y el *quién* de la interacción, pero ahora con la perspectiva que nos otorgan las explicaciones preliminares de esta primera parte de la sesión. Explicaciones que, principalmente, dan cuenta de rutinas de simplificación de la tarea interpretativa, con búsquedas de respuestas simples. Y aperturas de diálogos que, cuando parece que comienzan a tomar vuelo, son devueltos a la tierra por la profesora. E intentos fallidos de los alumnos por trascender a las observaciones de sentido común. Como piedritas que se pierden en el saco roto de las validaciones simples.

Recapitulando, entonces. En esta segunda ATA de la sesión el trabajo de aula se dedica a la revisión de lecturas y actividades del texto escolar, presentándose las respuestas de los estudiantes a las preguntas de un primer poema. Coherentemente con ello, la última parte de esta ATA se destina a la revisión de lecturas del poema *No quisiera que lloviera...*, de Cristina Peri Rossi, manteniendo la rutina de asignación de turnos por sorteo. En el caso de este poema, incluido en la página 285 del texto escolar (la siguiente a la del texto *Amanecer*), el libro de Lenguaje propone tres preguntas: una primera de identificación del hablante lírico y del interlocutor o interlocutora al que este se dirige en el poema; y otras dos, señaladas como “actividades”, que se distinguen de la primera por presentar requerimientos de fundamentación y de relación con el contexto de

producción del poema, respectivamente, como podemos ver en la siguiente imagen del texto escolar:

## No quisiera que lloviera...

Cristina Peri Rossi

No quisiera que lloviera  
te lo juro  
que lloviera en esta ciudad  
sin ti  
y escuchar los ruidos del agua  
al bajar  
y pensar que allí donde estás viviendo  
sin mí  
llueve sobre la misma ciudad. \*1  
Quizá tengas el cabello mojado  
el teléfono a mano  
que no usas  
para llamarme  
para decirme  
esta noche te amo  
me inundan los recuerdos de ti  
discúlpame,  
la literatura me mató  
pero te le parecías tanto.

Peri Rossi, C. (1976). No quisiera que lloviera. En *Didspora*.  
Barcelona: Lumen.

\*1 ¿Quién es el hablante del poema y a  
quién se dirige?



▲ Pierre Auguste Renoir. Los paraguas, 1886.  
(Detalle).

### Actividades

1. ¿Cómo interpretas los tres versos finales? Fundamenta.
2. Teniendo en cuenta el contexto de producción del libro *Didspora*, al cual pertenece este poema, y del que pudiste conocer algunos detalles en el apartado **Contexto de producción** (páginas 278 y 279): ¿qué interpretación se podría hacer del poema teniendo en cuenta dicho contexto?

Lenguaje y Comunicación II medio 285

Figura 9: poema *No quisiera que lloviera* (C. Peri Rossi) y actividades de la pág. 285 del texto escolar de *Lenguaje y Comunicación de II Año Medio*.

La revisión de estas preguntas y actividades sobre el poema de Cristina Peri Rossi presenta una secuencia de trabajo muy similar a la del texto anterior. La profesora solicita primero a un estudiante que lea el poema en voz alta (EPI 06 C2R) para luego pasar al episodio de “evaluación – interpretación” (EPI 07 C2R), con el sorteo de números y los diálogos acerca de las respuestas en doce ciclos de interacción (CI 19 C2R a CI 30 C2R). Aunque este episodio incluye, como hemos visto, la revisión de tres preguntas, nuevamente se necesita sortear cinco números, debido a que dos de los estudiantes escogidos declararon no haber realizado la actividad (aunque uno de ellos no estuvo presente en la clase anterior).

Junto a ello, en este episodio se comienzan a ratificar algunas otras tendencias que hemos ido constatando en el trabajo con los poemas. Para comentarlas, observemos un primer momento de diálogo, centrado en la revisión de la primera actividad del texto escolar sobre el poema *No quisiera que lloviera...* Dicha actividad (“¿Cómo interpretas los tres versos finales? Fundamenta”) propone un ejercicio de interpretación de tres versos del poema, de singular relevancia para la proposición de sentido en el conjunto del poema, ya que se trata de los versos de cierre del texto:

**Profesora:** Eh... Raquel Pérez (*la alumna escogida está ausente, así es que la profesora sorteó un nuevo número*). 32. Antonio Ramírez ¿Cómo interpretas los tres versos finales?

“Discúlpame, / la literatura me mató / pero te le parecías tanto”. Silencio. Schiiist. (1)

**Antonio:** la literatura la cambió... ¿o no? (*mirando su cuaderno*)

**Profesora:** ya, ¿por qué? (2)

**Antonio:** dejó de ser alguien para... ser otro. Por eso dice me mató. Renació como otra persona.

**Profesora:** “Discúlpame, / la literatura me mató / pero te le parecías tanto” (*leyendo del texto escolar*) ¿Dejó de ser alguien por la literatura... y lo mató?

No, no entendí nada, [nada... (3)

**Antonio:** el sujeto] al que se refiere...

**Profesora:** al sujeto al que se refiere el hablante lírico... (4)

**Antonio:** lo cambió tanto...

**Profesora:** ya... (5)

**Antonio:** que al... al ponerle fin..., fue otro.

**Profesora:** Ya. Sí. Puede ser ¿Y, pero por qué entra la literatura de por medio ahí? ¿Por qué hablan de literatura? (6)

**Antonio:** porque ella hizo lo mismo...

**Profesora:** no tendría nada que ver eso (7) ... ya... por ahí (*expresando duda con un movimiento de cabeza*).

(Ciclo 23 – C2R)

Como vemos, en este ciclo frustrado encontramos uno de los casos de respuestas improvisadas que comentábamos anteriormente. Antonio, el estudiante, no ha realizado la actividad, pero responde igualmente a la profesora, con una “interpretación en desarrollo” que influye mucho en el carácter fallido de este ciclo.

¿De qué manera se ha “construido” dicho carácter en la interacción? Estimamos que principalmente de la siguiente: en su primera intervención, la acción comunicativa de Antonio no posibilita tanto *la evaluación de un razonamiento* como el inicio de las acciones *para comenzar a construir un acuerdo*. Porque la respuesta sobre la marcha del alumno plantea más bien una contrapregunta, cuya fuerza ilocutiva podría dar lugar a la posibilidad de *empezar a conversar*, más que la de ofrecer una interpretación sobre el sentido de estos versos finales del poema: “La literatura la cambió... ¿o no?”. Aunque, en la dinámica que hemos analizado en el aula, es más seguro que ello corresponda al deseo del alumno de saber si está dando la respuesta correcta.

Pero lo más importante sucede luego, cuando la profesora le pide a Antonio justificar su afirmación: “ya, ¿por qué?”. Con ello no sólo se valida una interpretación improvisada, sino que se cambia el sentido del ciclo. Lo que originalmente era un diálogo



de evaluación de interpretaciones individuales escritas sobre las preguntas del texto escolar, adquiere aquí el carácter de *un diálogo de interpretación oral*.

Estas interpretaciones *in situ* no serían por sí mismas algo negativo. De hecho, mucho del trabajo de mediación lectora en el aula requiere, precisamente, de exploraciones colectivas de los textos, en las que los estudiantes expresen sus puntos de vista sobre los poemas (Barrientos, 1999; Cavalli, 2015). Pero en este caso, el episodio tiene un propósito distinto al de un diálogo de comentarios improvisados sobre los poemas: el de evaluar el trabajo individual de lectura y las respuestas de los alumnos a las preguntas y actividades del texto escolar. Y lo que las interpretaciones improvisadas producen, en gran medida, es una superposición de funciones y características de ambos tipos de actividades, al derivar en una solución intermedia de “evaluación – interpretación”, que no termina de concretar los propósitos didácticos de ninguna de ellas. Así, cuando la profesora valida estas improvisaciones como el resultado de un trabajo individual de lectura, el contenido que se hace público en la interacción es, naturalmente, de baja calidad, en unos diálogos que refuerzan el tratamiento estrictamente circunstancial y anecdótico de los poemas.

Observamos aquí, entonces, una superposición de funciones y propósitos, en la que la profesora pasa por alto el incumplimiento del estudiante para salvaguardar el diálogo de aula, pero prescindiendo también de sus objetivos de revisión y evaluación. Y en ese complejo equilibrio, la discusión sobre los versos finales del poema se diluye en un tratamiento más bien anecdótico de la pregunta, en el que tanto la profesora como el alumno se esfuerzan por sacar adelante la conversación.

Dicho esfuerzo se expresa con claridad en las ayudas que propone la profesora. Luego de *establecer la meta* (1), leyendo la pregunta desde el texto escolar, la docente ofrece seis ayudas más al estudiante: *sonsacar* (2), *invitar a reconsiderar* (3), *evocar* (4), *dar pistas* (5 y 6) e *iniciar un razonamiento* (7). A pesar de ello, la interacción finaliza sin que se logre hacer público un contenido de interés para el análisis del poema (aunque algunas de las improvisaciones del alumno – como la sugerencia de que “la muerte por la literatura” implicaría *un cambio de identidad en el sujeto* – hacen pensar que un trabajo responsable con el texto escolar le habría permitido a Antonio realizar aportes de valor en el trabajo con el poema).

Este ciclo confirma, también, otra tendencia que hemos observado en el trabajo con los poemas: la propensión de la profesora a interrogar sobre las actividades del texto escolar sin considerar los condicionantes. Como hemos visto, son precisamente dichos condicionantes los que les dan el carácter de actividades a algunos ítems del texto escolar, como en el caso específico de este ciclo, en el que la pregunta “¿Cómo interpretas los tres versos finales?” presentaba el requerimiento “Fundamenta”.

De este modo, nuevamente tenemos aquí una pregunta de análisis e interpretación, que en principio se proyectaba como un recurso de interés para explorar los sentidos del poema, pero que es tratada como un contenido de identificación simple, principalmente por una interpretación sobre la marcha de parte del estudiante y una validación de ésta de parte de la profesora, quien además prescinde de poner en juego los condicionantes que le dan el carácter de actividad a algunos de los ítems del texto escolar.

Un segundo caso de interés en este episodio de trabajo con el poema *No quisiera que lloviera...* se presenta en el ciclo inmediatamente posterior al que hemos comentado. En él, la profesora suspende por segunda vez en la clase la rutina del sorteo, para ofrecer al curso la palabra:

**Profesora:** ¿Alguien puso otra... otra interpretación? (1) (*una estudiante levanta la mano*). Ya, a ver, Patricia.

**Patricia:** Que, por su trabajo, la persona se gana el exilio de su país, que lo separa a ella y a su pareja...

**Profesora:** Schiiist ¡cállense! (*a tres estudiantes del fondo, cuya conversación interrumpe un poco el clima general de atención*).

**Patricia:** pero ella amaba tanto su oficio, su vocación, como amaba a esa persona.

**Profesora:** ya, sí, podría ser... ¿cierto? Sí, está bien (2) ¿Se dan cuenta que ahí Patricia está contextualizando? (3) Lo que hicieron en las exposiciones ¿cierto? La vida del autor..., con lo que está leyendo... (4) Muy bien.

(Ciclo 24 – C2R)

Como vemos, en este ciclo Patricia, la estudiante, propone una entrada al texto desde un antecedente biográfico relevante del contexto de producción: el exilio de la autora. Algo que puede verse respaldado por el propio título del libro de Cristina Peri Rossi al que pertenece este texto: *Diáspora*. Y la alumna deriva desde ahí algunas consideraciones sobre la situación del hablante en el poema, relacionadas con el importante tópico de la separación. *No quisiera que lloviera...* es un texto que precisamente expresa la necesidad del sujeto de estar junto al ser amado, así como su deseo de ser también echado en falta.

A diferencia del ciclo anterior, en este caso el diálogo se desarrolla a partir de una respuesta leída directamente desde el cuaderno por Patricia, lo que da cuenta de su trabajo previo con el texto escolar (su intervención voluntaria es también, seguramente, una expresión de ello) ¿Influye esto en la calidad de la interacción y de los contenidos que se elaboran en el ciclo? En principio, no de manera significativa.

El aporte de la alumna es una buena base para comenzar a discutir sobre estos versos del poema. Su identificación del tópico de la separación se apoya en un dato extra textual de interés (recabado desde un apartado con información biográfica sobre la autora del propio texto escolar). Pero su interpretación de la referencia a la literatura en el poema es más bien una *sobre interpretación*, que evidencia la necesidad de volver un poco más al texto (“... pero ella amaba tanto su oficio, su vocación, como amaba a esa persona”). Cuando una generalización como esta aísla significados de la coherencia local y pasa por alto relaciones de conjunto del poema, es importante explicitarlo en el diálogo del aula.

Mediante estos diálogos de contraste entre los derechos del texto y los derechos del lector (Munita, 2017), se debería evidenciar, por ejemplo, que la alusión a la literatura en el poema no es “una declaración de amor al oficio, de un corazón dividido entre su vocación y el ser amado”, como sugiere la interpretación de Patricia, sino más bien una desengañada referencia al vínculo con dicho ser (“discúlpame / la literatura me mató / pero te le parecías tanto”). Porque en el texto, la posibilidad del encuentro del sujeto lírico con el ser amado es ya pura evocación en la palabra. Y es en esa enunciación de deseos y posibilidades donde la separación se hace más patente, pero también donde se

imagina vencida, por un sugestivo efecto de alteridad ("Quizá tengas el cabello mojado / el teléfono a mano / que no usas / para llamarme/ para decirme / esta noche te amo / me inundan los recuerdos de ti..."). Como prueba de ello, en los últimos versos, la voz de quien evoca y la de quien es evocado parecen reunirse en una sola, en la singular sintaxis de unas disculpas que bien pueden estar siendo *ofrecidas por el hablante o deseándose recibidas*.

Pero el diálogo en el ciclo no profundiza en ninguna de estas consideraciones (ni en otras, de ningún tipo). Y ante ello, resulta relevante observar que aquí también se ha prescindido del requerimiento de fundamentación de la actividad, por lo que la tarea ha perdido uno de sus importantes puntos de apoyo para la profundización del diálogo.

¿Cómo hubiese aportado este condicionante de *fundamentación* en estos intercambios? En primer lugar, evitando que la contribución de la estudiante se limitase a una respuesta simple. Pero también, obligando a redirigir la mirada de los participantes hacia el texto. Imaginemos brevemente la situación: la alumna comparte su interpretación sobre los tres versos finales del poema. La profesora valora su consideración del contexto de producción del poema (como de hecho sucede en este ciclo), pero de inmediato le pide fundamentar ¿A dónde irá esperablemente la estudiante a buscar dichos fundamentos? Es cierto que Patricia podría argumentar sólo desde sus impresiones generales sobre la pregunta, evocando su lectura inicial del poema, pero incluso en ese caso, el paso por el texto es ineludible. Por lo que sería muy esperable que la discusión se ocupase de los rasgos textuales que posibilitan dicha interpretación. Y es en este viaje de ida y vuelta entre el texto y el lector – o entre, por una parte, el intertexto discursivo, como propiedad formal de los textos y, por otra, el intertexto lector, como efecto del proceso de recepción literaria (Amo Sánchez-Fortún, 2005) -, donde podrían comenzar a ponerse en juego cuestiones relevantes para la interpretación. Y donde incluso, la propia labor mediadora podría verse facilitada, ya que evaluar una respuesta simple sobre una imagen poética es más difícil que evaluar una respuesta compleja, con fundamentos. En primer término, porque los fundamentos muestran las garantías y relaciones lógicas entre lo que la alumna afirma o niega y sus porqués (Toulmin, 2007). Y, en segundo lugar, porque una respuesta simple deja abiertas todas las posibilidades de "interpretación de la interpretación". Y el "sitio" al que los profesores tenemos que ir a buscar el origen de los razonamientos interpretativos puede ser un espacio muy íntimo y privado, en la conciencia del alumno. O en el amplio foro de la plaza pública y el sentido común. O en un programa de televisión de su infancia. O en las tres cosas a la vez. En este sentido, los fundamentos no sólo mejoran la capacidad argumentativa y los razonamientos lógicos de los estudiantes (que ya es un grandísimo aporte a la formación escolar), sino que además *proveen de coordenadas para el apoyo docente*. Y, en el caso específico de la interpretación de poemas, los fundamentos muestran los ámbitos específicos en que los alumnos requieren apoyo, revelando en gran medida si el problema de una interpretación es de origen lingüístico, textual-discursivo, cultural, estético, histórico, etc. En definitiva: una respuesta simple sobre un contenido complejo es como pedir ayuda a un médico sin compartirles nuestros síntomas. Y en estos ciclos, lo que estamos viendo es que la profesora se comporta como un médico que evita que los pacientes le hablen de sus síntomas.

De esta manera, a pesar de la buena participación de la alumna en la elaboración del contenido, en la que la profesora sólo ofrece ayudas de *guía verbal y regulatorias*,

pero no de *contribución a la tarea*, la interpretación inicial de Patricia es muy poco aprovechada, diluyéndose en la validación simple de respuestas que ya conocemos.

Lo anterior parece sugerir que, para efectos de la calidad del contenido hecho público en la interacción, la responsabilidad de los estudiantes en el trabajo individual de lectura no introduce demasiadas diferencias. O mejor: los ciclos en que los alumnos improvisan sus respuestas, *reciben una atención distinta*, derivando en contrapreguntas y exploraciones de posibilidades. Pero estas exploraciones se circunscriben a lo meramente anecdótico de los significados textuales, expresando razonamientos de sentido común sobre los significados explícitos del texto. Por contraparte, en el caso de los estudiantes que, como Patricia, han trabajado responsablemente en las actividades y ofrecen respuestas “completas”, la revisión de la profesora se limita a *certificar la validez de las respuestas*, pero sin una valoración cualitativa ni aperturas a la profundización interpretativa, que permitan comprender las razones de dicha validez (como vemos que sucede precisamente en el caso del breve ciclo de Patricia).

Sobre esto último, cabe sin embargo una mención. Aunque también aquí la profesora ha realizado una retroalimentación simple de la respuesta de la alumna (“ya, sí, podría ser... ¿cierto? Sí, está bien”), este ciclo presenta el primer caso de la provisión de un criterio orientador para la lectura de los textos poéticos. Ello sucede en las últimas dos ayudas de la docente, en las que *propone una estrategia* (3) y *evoca* (4), destacando la importancia del contexto en la interpretación de los poemas (“¿Se dan cuenta que ahí Patricia está contextualizando? Lo que hicieron en las exposiciones ¿cierto? La vida del autor..., con lo que está leyendo...”). Aunque esta explicación se circunscribe al caso particular de esta pregunta, por sí misma tiene un importante efecto de contraste, al mostrar lo que esta ATA de revisión del trabajo con los poemas podría comenzar a evidenciar.

En síntesis, este episodio de trabajo con el poema *No quisiera que lloviera...* (EPI 07 C2R) continúa proyectando las características que apuntábamos en la primera parte de la clase. La rutina del sorteo otorga a la profesora un importante grado de control sobre la interacción, limitando el diálogo a las restringidas posibilidades didácticas de una *revisión de cumplimiento*. Aunque se observa aquí una mayor apertura al diálogo y una mayor valoración del proceso y de las tentativas antes que de las respuestas únicas (evidenciada en las novedosas contrapreguntas de la profesora: “ya, ¿Por qué?”, “¿Alguna otra interpretación?”) los ciclos continúan sin mostrar evaluaciones complejas, que identifiquen las cualidades de los desempeños individuales y provean de criterios orientadores para la lectura de los poemas.

Algo que refleja mucho de estas características es un breve hecho ocurrido casi al término del episodio. Luego de haber explorado otras respuestas sobre el sentido de los versos finales del poema, la profesora realiza una singular solicitud a Patricia, la estudiante del diálogo que comentamos un poco antes: “diga de nuevo su interpretación, para que sus compañeros la escuchen y la anoten”. La alumna lo hace y la profesora la felicita, con una breve valoración: “muy bien. Está bien. Esa interpretación es... es válida. Ya (*tres o cuatro compañeros inician aplausos*). Bien, Patricia (*registrando la participación en la plantilla*)”. Como es fácil ver, estas evidencias no hacen sino reforzar la búsqueda de respuestas “breves y definitivas” para los poemas. Reforzando, también, con ello, lo que habría que saber y decir en la prueba.

Al cierre de esta segunda ATA, entonces, el panorama del trabajo con los poemas y las actividades del texto escolar resulta poco alentador. Fundamentalmente, porque lo que aquí se observa es una *revisión de lecturas*, en el sentido más restringido del término. Y en dicha revisión parecen obviarse muchas de las consideraciones didácticas que resultarían esperables para el análisis y comentario de poemas en el aula, tales como la activación de intertextos lectores (Mendoza Fillola, 1996) y la implicación afectiva de los estudiantes con los textos (Sanjuán, 2014). En lugar de ello, el diálogo transcurre en un estricto nivel de revisión de lecturas y respuestas, con una visión más bien restringida de los significados de los poemas, que se compensa con algunas referencias y vínculos conceptuales a contenidos tratados en la unidad.

No resultará extraño, entonces, que el resto del tiempo de clase se destine a un nuevo trabajo de lectura individual y desarrollo de preguntas del texto escolar, seguido de la revisión por sorteo que ya hemos conocido en la primera parte de la sesión. Como hemos dicho, esta es una clase de *asignación y revisión de actividades del libro*, cuyos únicos recursos de aprendizaje son, precisamente, el texto escolar y los diálogos orales.

Considerando, entonces, que estas tres últimas ATAs de la sesión presentan una rutina metodológica muy similar a la hasta aquí observada, abordaremos esta última parte del análisis desde una perspectiva también general, comentando los aspectos de mayor interés para nuestras conclusiones de la sesión.

Como anticipábamos en el esquema introductorio de la clase, las últimas tres ATAs de esta sesión son las siguientes: *Lectura individual y desarrollo de preguntas del texto escolar* (ATA 03 C2R), *Revisión de actividades del texto escolar* (ATA 04 CR2) y *Resolución conjunta de preguntas del texto escolar* (ATA 05 C2R).

**En la primera de estas actividades (ATA 03 C2R)**, los estudiantes trabajan con los poemas *Walking around*, de Pablo Neruda, *Where is my man*, de Ana Rossetti y *En una estación del metro*, de Oscar Hahn, en las páginas 286 a 289 del libro de Lenguaje de Segundo Año Medio. Se trata de una ATA compuesta por dos episodios: uno de *Asignación de lecturas y actividades del libro* (EPI 08 C2R), en el que la profesora entrega las instrucciones, asigna el tiempo de trabajo y anticipa el modo de revisión de las respuestas, y un segundo episodio, *Lectura silenciosa de poemas y desarrollo de actividades del libro* (EPI 09 C2R), en el que los alumnos desarrollan propiamente la actividad.

Para este trabajo, los estudiantes disponen de una hora y diez minutos; es decir, un poco más de la mitad del tiempo total de la clase (de dos horas y cuarto de duración). Aunque en principio esta asignación de tiempo pudiera parecer suficiente o, incluso, excesiva, lo cierto es que la extensión y características de la tarea están poco reguladas. Ello porque, en rigor, los alumnos deben leer tres poemas y desarrollar un total de trece preguntas, de las cuales siete corresponden a “actividades”, según la caracterización que hemos hecho de este tipo de ítems del texto escolar. A pesar de que estos tres poemas dialogan en torno al tema común de la vida en la ciudad (en una unidad de aprendizaje titulada, precisamente, *Voces de la ciudad*), pertenecen a autores y corrientes estéticas muy distintos de la poesía hispanoamericana del siglo XX. Por lo que, cualitativamente, estimamos que la tarea interpretativa requeriría unos tiempos y tratamientos también distintos de cada uno.

Durante el episodio de *Lectura silenciosa de poemas y desarrollo de actividades del libro* (EPI 09 C2R9), la profesora supervisa el trabajo, paseando entre los bancos y respondiendo algunas consultas. Mientras ello sucede, el clima de aula varía entre un tono de conversación moderada y momentos de silencio. No es un clima de desorden, pero tampoco expresa *lectura individual* (aunque ocho o diez estudiantes efectivamente leen de manera concentrada). A partir de los cuarenta minutos de trabajo, se comienzan a observar contrastes de respuestas entre compañeros. A los cuarenta y tres minutos de iniciada la actividad, la profesora pregunta: “¿alguien ya terminó?”, pero sin respuestas afirmativas. Y luego, dos minutos más tarde, advierte: “Les quedan 25 minutos, por si acaso, así es que los que vayan en el primer poema, vayan apurando la situación”.

Como se ha anticipado, la puesta en común de este trabajo se concreta en las últimas dos ATAs de la clase. En ellas se reiteran en general las rutinas de trabajo y modalidades de interacción que se han identificado hasta ahora, aunque con una importante diferencia entre ambas ATAs: La *Revisión de actividades del texto escolar* (ATA 04 CR2), dedicada al poema *Walking Around* de Pablo Neruda, presenta la acostumbrada secuencia de lectura en voz alta del texto y posterior revisión de respuestas. La *Resolución conjunta de preguntas del texto escolar* (ATA 05 C2R), dedicada a los poemas *Where is my man*, de Ana Rossetti y *En una estación del metro*, de Oscar Hahn, en cambio, consiste en una “interpretación colectiva”, en la que la profesora y los estudiantes participan en un diálogo de análisis conjunto de dichos poemas en base a las preguntas del texto escolar.

El giro en esta última ATA (05 C2R) hacia dicha interpretación colectiva es, en gran medida, una vía de solución para la superposición de actividades y propósitos didácticos que comentábamos anteriormente. Como se recordará, dicha superposición era ocasionada por respuestas improvisadas de los estudiantes que, al ser validadas por la profesora, derivaban en diálogos de análisis *in situ* de las preguntas, contrarios al propósito original de una revisión de interpretaciones individuales escritas.

Pero este cambio sobre la marcha en la secuencia didáctica de la clase es, también, una decisión tomada con sentido de realidad, en la que se garantiza el cumplimiento de la tarea, pero se descuida en alguna medida la calidad del proceso. Ello porque el hecho de asignar un extenso trabajo individual a los alumnos - como lo es la lectura de tres poemas y resolución de trece preguntas del libro -, para luego reemplazar *la evaluación* de dicho trabajo por su *resolución conjunta* - como lo es este diálogo de interpretación colectiva de los textos -, permite “cubrir” las actividades del libro, pero no necesariamente atender a las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes.

¿Qué características presenta, entonces, la ID de la profesora y los alumnos en estas dos últimas ATAs de la clase?

**La *Revisión de actividades del texto escolar* (ATA 04 CR2)**, dedicada al poema *Walking Around* (P. Neruda), se organizó en torno a las seis preguntas y actividades que podemos observar en las siguientes reproducciones de las páginas del libro de Lenguaje:

## Palabra en estudio

## Impenetrable

El verbo "penetrar" significa "introducir o atravesar un cuerpo con otro", por ejemplo, un clavo que penetra la madera o el agua que penetra la piel. La calidad de que algo penetra se llama penetrante y penetrables, que significa que algo puede atravesar o penetrar.

- 1 ¿A qué se refiere el hablante con "un descanso de piedras o de luna"?
- 2 ¿Cómo se siente el hablante en la ciudad?
- 3 ¿Cómo caracteriza el hablante "las espacios por donde transita"? Para qué sirve solo comenzar su percepción de la ciudad.

fièvre: fiebre, fiebre.

atraso: retraso, retraso.

ataque: malestar de color amarillo que da al olor agrio muy característico; enfermedad por la medicina que estudia los dolores de cabeza; humano y al modo de conseguir a través del uso de aparatos o aparatos.

## Walking around

Pablo Neruda

Sacude que me canso de ser hombre.  
Sacude que entro en las manzanas y en los cinco  
marchito, impenetrable, como un conejo de fieltro  
navegando en un agua de origen y cenizas.

El olor de las pesquerías me hace besar a gritos.  
Solo quiero un descanso de piedras o de luna,  
solo quiero no ver establecimientos ni jardines,  
ni mercados, ni atrejos, ni sucesores. ➤1

Sacude que me canso de mis pies y mis uñas  
y mi pelo y mi jorinda.  
Sacude que me canso de ser hombre.

Sin embargo sería delicioso  
masajear a un notario con un libro cerrado  
o dar muerte a una mujer con un golpe de oreja.  
Sería bello  
ir por las calles con un cuchillo vendido  
y dándole gritos hasta morir de frío.

No quiero seguir siendo raíz en las trincheras,  
viscarme, extendido, tratando de saber,  
hacia abajo, en las tripas tejadas de la tierra,  
absorbentado y presionado, contentado cada día. ➤2

No quiero para mí tantas alegrías.  
No quiero combates de café y de tibia,  
de sufrimiento solo, de hodge, con sucesores  
ateridos, manifiestamente de pena.

Por eso el día harás arde como el patético  
cuando me ve llegar con mi cara de caracol,  
y anda en su transcurso como una rana herida,  
y de pueros de sangre caliente hacia la noche.

Figura 10: poema *Walking around* (Pablo Neruda) y actividades de la pág. 286 del texto escolar de *Lenguaje y Comunicación de II Año Medio*.



5

T me empuja a ciertos ritmos, a ciertas cosas hechas,  
a hospitales donde los brazos salen por la ventana,  
a ciertas zapaterías con olor a vinagre,  
a calles españolas como grietas.

Hay paperos de color de azul y horribles tentáculos  
colgando de las puertas de las casas que están,  
hay demasiadas abejas en una caldera,  
hay espejos  
que deberían haber llenado de vergüenza y espanto,  
hay paraguas en todas partes, y venetas, y arbolitos. ➤1

Tu pensamiento calma, con ojos, con zapatos,  
con boca, con el pelo,  
gato, con los ojos y tendidos de carpentería,  
y puntos donde hay copos volando de un alambre:  
calzoncillos, medias y camisas que llevan  
letras ligadas sueltas.

Neruda, P. (2008). *Walking around. An Antology* (Edición bilingüe). Santiago: El Financiero.  
© Fundación Pablo Neruda, 2007.

**Actividades**

1. ¿Con qué intención el poema hace referencia a palabras como "suciosos", "dentaduras", "calzoncillos" y "medias", entre otras? Explica qué comienza esta clase de términos.
2. Tradicionalmente, el frío es interpretado como símbolo de la inocencia y de la pureza. ¿Cómo interpretas entonces las frases "Sin embargo sería delicioso / masajear a un notario con un libro cerrado"?
3. ¿Por qué el hablante se califica de "raíz en las trincheras"? Explica cómo interpretas esta imagen de la quinta estrofa.

de Park Wetlands, Gough Island, noviembre 1996

287

Figura 11: poema *Walking around* (Pablo Neruda) y actividades de la pág. 287 del texto escolar de *Lenguaje y Comunicación de II Año Medio*.

Como vemos, se trata de preguntas y actividades de diversa complejidad. No obstante, en esta revisión de lecturas fueron tratadas en general como preguntas de identificación simple. Esto se refleja en un dato muy claro: los seis ítems del texto escolar sólo generaron siete ciclos de interacción. Es decir, casi un ciclo por pregunta, en una secuencia de “interrogación – respuesta – evaluación simple” con predominio del patrón discursivo “IRF incompleto”. A continuación observaremos entonces dos de estos momentos, correspondientes a la revisión de preguntas sobre el poema *Walking around*, de Pablo Neruda, que resultan muy representativos de lo que sucede en los apoyos con este poema.

El primero de estos casos corresponde precisamente a un ciclo IRF incompleto, y es además el diálogo con el que se inicia la revisión de estas seis preguntas (CI 35 C2R), en el episodio número 11 de “evaluación – interpretación”. Para introducir dicha revisión, la profesora ha propuesto una lectura en voz alta del poema (EPI 10 C2R), en la que las primeras cuatro estrofas son leídas por una estudiante y las otras seis, por ella misma. Dicha lectura es seguida con atención por el curso, con el apoyo del texto escolar. Luego de esta lectura, se reinicia de inmediato la rutina del sorteo:

**Profesora:** Ya, 38. Serrano (*sacando un nuevo número de la bolsa y leyendo el apellido en el libro de clases*). ¿A qué se refiere el hablante con un descanso de piedras o de lana? (1)

**Serrano:** (*se ríe brevemente, pero recupera la seriedad y responde, leyendo desde su cuaderno*). Se refiere a que el hablante ya no quiere estar en la ciudad y prefiere irse al campo.

**Profesora:** prefiere irse al campo ¿cierto? A un lugar... más relajado. Muy bien (2) (*mientras la profesora registra la participación del estudiante en la plantilla de notas acumulativas, dos o tres compañeras discuten brevemente entre sí sobre el sentido de la respuesta*).

¿Qué pasó? ¿Qué pasó...? ¿Consultas?

**Alumna:** Naaada... (*Con tono de “no se preocupe”*).

(Ciclo 35 C2R)

Como vemos, este ciclo se inicia con una pregunta que requiere interpretación y que ofrece una vía de entrada a una de las matrices de sentido del poema: la tensión entre los mundos urbano y natural, como expresión de la desazón existencial del sujeto. “Un descanso de piedras o de lana” sugiere, en este texto nerudiano, el deseo del hablante de regresar al orden primordial de la naturaleza, como alivio para su fragmentaria experiencia de la ciudad moderna.

En su interpretación, el alumno percibe la tensión entre ambos mundos, aunque todavía de forma literal y circunstancial. Con todo, su respuesta ofrece un punto de partida para la exploración de posibilidades. Pero ello no ocurre. Porque en un IRF incompleto como este, dicha respuesta es un punto de partida y de llegada. No hay expansión del conocimiento ni *feedbacks* complejos. La retroalimentación simple de la profesora es sólo una paráfrasis, que valida el carácter anecdótico de la interpretación inicial del estudiante (“prefiere irse al campo ¿cierto? A un lugar... más relajado”).

Este caso de IRF incompleto ilustra, con pocas variantes, las características del diálogo en torno a cuatro de las seis preguntas del texto escolar sobre este poema. Y se trata de un patrón de interacción tan restrictivo para el comentario de textos poéticos, que en algunos casos son los propios estudiantes quienes buscan abrir un poco la



discusión de sentidos, como vemos que precisamente ocurre al término de este ciclo, cuando algunas alumnas se quedan comentando entre sí la respuesta del compañero. Cabe, en este sentido, preguntarse, si la renuncia de estas estudiantes a compartir sus apreciaciones con la clase se debe a una falta de seguridad sobre dichas apreciaciones. O, en el peor de los casos, a tener internalizada una dinámica de trabajo en la que, lo prioritario, sería tener *la respuesta correcta*, para saber qué decir el día del examen.

Este predominio de IRFs incompletos no hace, así, referencia a ciclos de interacción fallida, en los que no se elaboren contenidos (lo que correspondería a los llamados ciclos frustrados). Se trata, más bien, de ciclos originados por preguntas que requieren algo más que una respuesta simple, pero en los que no se presentan aproximaciones sucesivas ni *feedbacks* complejos de evaluación, como sería esperable que sucediera. Es decir, rutinas de interacción en las que no se desarrollan las posibilidades didácticas de las preguntas ni se evalúan de manera compleja las respuestas.

Si bien es cierto que este tipo de ciclos presenta una alta participación de los alumnos en la elaboración del contenido, ya que la profesora no interviene más que con una validación simple de sus intervenciones, se trata de un patrón en el que nos parece reconocer al menos cuatro aspectos poco favorables para el trabajo en el aula: 1) desatención del proceso y de la exploración de posibilidades para los significados de los contenidos escolares, 2) elaboración de contenidos de baja calidad, al verse limitados por el rápido acuerdo entre los participantes del diálogo 3) poca atención a las diferencias didácticas que implica el trabajo con distintos contenidos y procesos de aprendizaje, otorgándoles a todos el tratamiento de saberes declarativos de identificación simple y 4) ausencia de criterios de evaluación, que permitan a los estudiantes revisar su comprensión de los saberes y contar con puntos de apoyo para mejorarlos.

A diferencia de este caso, que muestra el tipo de diálogo predominante en los ciclos de revisión de las tareas vinculadas a la lectura de este poema, el segundo ciclo que mostraremos ilustra una excepción. Se trata, como hemos comentado, del único IRF (completo) de la ATA; esto es, un ciclo en el que una pregunta que requiere elaboración (como lo son las seis preguntas del libro sobre el poema *Walking around*) es abordada con aproximaciones sucesivas, o bien evaluada de manera compleja.

El diálogo corresponde al momento de revisión de la penúltima pregunta, contenida en el apartado *Actividades* del texto escolar. Luego de sortear el número de un alumno que reconoce no haber hecho la tarea, la profesora solicita a una compañera de la segunda fila que presente su respuesta:

**Profesora:** Renata. Tradicionalmente, el lirio es interpretado como símbolo de la inocencia y de la pureza (*leyendo la pregunta del libro*). ¿Qué es un lirio? (1)

**Alumnos (a):** [¡una flor! (*varios responden al unísono*)

**Alumno (b):** ¡un árbol!] (*en tono de broma, que nadie secunda*).

**Profesora:** ¿Cómo interpretas entonces los versos “Sin embargo sería delicioso / asustar a un notario con un lirio cortado”? (2)

**Renata:** eh...

**Profesora:** ¿No la tiene hecha? Lea lo que tiene.

**Renata:** (*diciéndolo, pero sin leer*) que... un notario sería como una vida de rutina, en cambio un lirio es como una flor bonita, que representa algo bueno, como que... oooh (*hace un gesto de arrobamiento, tocándose el pecho con las manos*).

**Profesora:** sí, sí, causa un contraste, ¿cierto? Porque estamos contrastando la vida de la ciudad con la del campo, entonces a esa persona que es tan... eh... ¿cómo podríamos decir?... correcta, que lleva una rutina, de repente se sorprende, lo sorprenden con... algo que lo saca de sus casillas ¿cierto?... que sería en este caso el lirio. (3)

Renata... (*repite la profesora para sí, mientras registra la participación de la estudiante en la plantilla de notas acumulativas*).

Ciclo 41 – C2R)

Como vemos, en este diálogo el patrón discursivo IRF no se relaciona con aproximaciones sucesivas al contenido, sino con la retroalimentación más completa, que aquí ofrece puntos de apoyo para la interpretación del poema. Este tipo de retroalimentación es, también, una excepción. En el conjunto de la clase se presentan sólo uno o dos casos más como este, en los que la profesora evalúa con un comentario distinto a una validación simple o a una paráfrasis de la respuesta de los estudiantes.

En el caso de este ciclo IRF, el *feedback* de la profesora contextualiza la respuesta de la alumna, relacionándola con los opuestos que hemos identificado antes como vía de entrada al poema *Walking around*: el lirio, un símbolo del mundo natural, representa la posibilidad del desajuste del orden racional burgués, encarnado en estos versos por la figura del notario.

Esta ayuda de la profesora que *añade* contenidos relevantes en el *feedback* es, sin embargo, la única ayuda de *Contribución a la tarea* del ciclo, por lo que Renata, la alumna, tiene una *participación media* en la elaboración de los saberes que se hacen públicos en estos intercambios (si la profesora ofreciese más de una ayuda de *Contribución a la tarea*, estaríamos frente a una *participación baja* de la estudiante, de acuerdo a la escala de valoración de las ayudas que hemos compartido anteriormente). En este sentido, tanto la respuesta improvisada de Renata, como la retroalimentación de la profesora, ofrecen una base para comenzar a discutir las implicancias de dichos opuestos en el poema, con preguntas que podrían ayudar a consolidar algunos de los contenidos trabajados en la unidad, tales como: ¿Qué sabemos del contexto histórico en que el poeta plantea esta oposición entre los mundos natural y urbano? ¿Qué aspectos biográficos de la vida de Neruda se podrían relacionar con esta oposición de mundos? ¿Qué imágenes poéticas usaríamos hoy para representar la rutina de nuestra vida en la ciudad?

Pero lo anterior tampoco ocurre ¿Por qué? En gran parte, porque la propia secuencia de revisión oral de las respuestas funciona como una dinámica de contención del diálogo, eludiendo la discusión y, especialmente, *la digresión* en la presentación de resultados. Ello no significa, claro, que una estrategia metodológica como esta condicione *a priori* todas las posibilidades de la ID, pero sí que resulta particularmente rígida para la activación de saberes y la implicación de los estudiantes en el comentario de los textos. Como hemos dicho, las respuestas (improvisadas o no) de los alumnos son el punto de partida y de llegada en esta puesta en común de lecturas, limitándose también este trabajo con el poema *Walking around* a una muy estricta *revisión* de preguntas del texto escolar.

Junto con representar las diferencias entre los ciclos IRFs incompletos y los IRFs, estos dos casos que hemos comentado resultan muy representativos del tratamiento didáctico de las preguntas en el conjunto de esta ATA. El primero, al mostrar el tipo de diálogo predominante en la revisión de preguntas y actividades del texto escolar. El

segundo, en tanto, al ilustrar sobre el tipo de evaluaciones complejas que ofrecería la profesora si es que el patrón discursivo IRF fuera la tendencia en la interacción.

Algo muy similar es lo que se sucede en la última ATA de la clase. Aunque en la *Resolución conjunta de preguntas del texto escolar (ATA 05 C2R)* que esta propone, la profesora y los estudiantes desarrollan juntos las preguntas sobre los poemas *Where is my man*, de Ana Rossetti y *En una estación del metro*, de Oscar Hahn, ello no modifica sustancialmente el modo de organización de las actividades observada hasta ahora. Al igual que en el caso de los tres poemas anteriores, el trabajo con estas preguntas es antecedido por una lectura en voz alta de los textos (realizada esta vez por dos alumnos), a la que le sucede el habitual diálogo de preguntas y respuestas, aunque ya no con la asignación de turnos por sorteo, sino mediante el ofrecimiento de la palabra.

En este sentido, la particularidad más interesante de esta ATA no se presenta en la organización de sus episodios, sino en el patrón discursivo de sus ciclos. Ello, porque la resolución conjunta de preguntas, en una “interpretación colectiva” de dos textos poéticos, implica un pequeño cambio en la tendencia de respuestas únicas y evaluaciones simples, como veremos un poco más adelante.

Tratándose de los diez minutos finales de la clase, el ambiente de aula ha variado un poco. Aunque los estudiantes continúan mostrándose atentos al desarrollo de las actividades, tanto ellos como la profesora interactúan con la evidente inminencia del primer recreo de la mañana. Esto se nota, especialmente, en el tono relajado de los diálogos y en algunas de las bromas que se comparten sobre el sentido de los textos. Si bien este clima expresa la complicidad y confianza que existen entre la docente y los estudiantes, para el desarrollo particular de esta actividad resulta un poco disruptivo, al reforzar el tratamiento más bien anecdótico de los significados textuales que hemos identificado como tendencia en esta clase.

El primer poema a revisar en esta ATA es *Where is my man*, de Ana Rossetti. Este texto se halla en la página 288 del libro escolar; esto es, en la página siguiente al poema *Walking around*, de Pablo Neruda. Sin embargo, a diferencia de las seis preguntas y actividades que se presentaban en relación a este último, para el trabajo con el poema de la autora española se proponen sólo cuatro ítems, como podemos observar en la siguiente imagen del libro de Lenguaje y Comunicación:

**LECTURA LITERARIA**

**Palabra en estudio:**

**Reconocer:**  
Se compone del prefijo re- (repetición) y de la palabra "conocer", que proviene del latín *agnoscere* (conocer completamente). Un sentido con que se emplea esta palabra es con la de "volver a conocer" algo o alguien, es decir, aplicar lo que se sabe sobre ese algo o alguien para identificarlo dentro de un nuevo contexto.  
El pronombre personal "se" indica en quien recae la acción del verbo, en este caso, el hombre a quien busca la hablante del poema.

**¿1. ¿A qué diáfana se enfrenta el hablante lírico?**

**¿2. ¿Cómo describirías el tipo de amor que el hablante siente por el hombre?**

### Where is my man?

Ana Rossetti

Nunca te tengo tanto como cuando te busco  
sabiendo de antemano que no puedo encontrarlo. **¶1**  
Solo entonces consiento estar enamorada.  
Solo entonces me pierdo en la esmaltada jungla  
de coches o riovivos, café abarrotados,  
lunas de escapatales, laberintos de parques  
o de espejos, pues como tras de todo  
lo que se te parece.  
De continuo te acecho.  
El alquitrán derrite su azabache,  
es la calle movible taracea  
de camisas y niquis, sus colores comparo  
con el azul celeste o el verde malaquita  
que por tu pecho yo desabrochaba.  
Deliciosa congoja si creo reconocerte  
me hace desfallecer: toda mi piel nombrándote,  
toda mi piel alerta, pendiente de mis ojos. **¶2**  
Indaga mi pupila, todo atisbo comprueba,  
todo indicio que me conduzca a ti,  
que te introduzca al ámbito donde solo tu imagen  
prevalece y te coincide y funde,  
te acerque, te inaugure y para siempre esté.

Rossetti, A. (2007). Where is my man? En *Poemas poéticos por-Abadía*. Centro de Estudios Andaluces (Comp. J. Gamboa). Centro de Estudios Andaluces.

**esmaltado:** cubierto de esmalte, es decir, de colores y matices.  
**liovivo:** carrusel.  
**escapatales:** vitrina de una tienda.  
**azabache:** color negro.  
**taracea:** técnica para realizar mosaicos.  
**niqui:** tipo de piedra.  
**malaquita:** mineral de color verde.

**Actividades**

1. ¿Por qué el hablante define la ciudad como una "esmaltada jungla"? Explica.
2. "La hablante se convierte en una suerte de detective, que deambula por las calles de la ciudad en busca de su enamorado". ¿Qué palabras o versos del poema permiten justificar una lectura como esta? Mencionalos y explica.

**388** Unidad 5 | Vozes de la ciudad

Figura 12: poema *Where is my man* (A. Rossetti) y actividades de la pág. 288 del texto escolar de Lenguaje y Comunicación de II Año Medio.

Como vemos, estas dos preguntas y dos actividades interrogan principalmente por la situación del hablante lírico, como un medio para la activación de claves interpretativas del poema. En el caso de las preguntas, dichas claves se relacionan con la comprensión del motivo lírico y el tema formulados en el texto, mientras que, en el caso de las actividades, estas proponen un contraste entre las hipótesis de significado del lector y los recursos retóricos presentes en el poema, solicitando a los estudiantes explicar en cada caso.

En la resolución conjunta de estas cuatro preguntas se presentaron cinco ciclos de interacción, lo que muestra que en este episodio de interpretación colectiva o guiada (EPI 16 C2R) el diálogo también se mantuvo estrictamente restringido a lo solicitado por los ítems del texto escolar. La única excepción a ello se presentó en el caso de la primera pregunta, en la que la profesora validó una primera respuesta de una alumna, pero luego exploró otras opciones ("¿Alguien tiene algo distinto?"). Dicha exploración de posibilidades es, como hemos visto, también algo poco frecuente en el conjunto de esta clase. Y en general ha derivado siempre sólo en validaciones simples de respuestas breves.

Para ilustrar lo anterior, a continuación observaremos el caso de un ciclo "IRF bisagra" (CI 48 C2R) presente en este episodio de trabajo con el poema de Ana Rossetti. Como su nombre lo sugiere, se trata de un patrón discursivo intermedio, en el que, sin buscarse un aprendizaje reproductivo, tampoco se aprovecha la posibilidad del *feedback*

para construir conocimiento. De ahí su calificativo de “bisagra”, al hallarse a medio camino entre un IRE y un IRF.

Como se ha comentado, en esta última ATA de la clase las intervenciones han dejado de estar reguladas por la rutina del sorteo. Así es que las respuestas de los estudiantes que se observan en este momento corresponden a participaciones voluntarias, que responden al ofrecimiento de la palabra de parte de la profesora:

**Profesora:** ¿Por qué la hablante define la ciudad como una “esmaltada jungla”? (1)

**Alumna (a):** Porque está enamorada.

**Profesora:** Ya. Pero no. A la ciudad... (2)

**Alumna (b):** porque está llena de luces, de movimiento...

**Profesora:** ya, porque está llena de luces, de movimientos, colores, sorpresas... (3)

**Patricia:** porque la ciudad es caótica como la jungla, pero detrás es luminosa como un esmalte (*se producen exclamaciones de admiración y fuertes aplausos*).

**Profesora:** Patricia..., Patricia subió todos los escalones (*Los compañeros realizan exclamaciones de admiración, con comentarios que replican la afirmación de la profesora*). (4)

(Ciclo 48 – C2R)

En este IRF bisagra, la pregunta inicial interroga por una metáfora en particular (la ciudad como “esmaltada jungla”). Tratándose, no obstante, de un texto poético, dicha metáfora dialoga con el conjunto de relaciones estructurales que modulan el tema del amor idealizado en el poema. En la modulación de dicho tema, la anhelante voz del yo lírico reconstruye el sentido de los espacios por los que transita, con una serie de opuestos (“apariencia-realidad” / “deseo – satisfacción” / “presencia – ausencia” / “colorido – opacidad”) que se anticipa ya desde los versos iniciales del poema: “Nunca te tengo tanto como cuando te busco / sabiendo de antemano que no puedo encontrarte”. La ciudad como *esmaltada jungla* es, entonces, una metáfora que participa de dicha modulación y que, por tanto, requeriría ser valorada desde el conjunto de relaciones del poema.

En este sentido, la respuesta de la primera alumna aporta una base para explorar la relación entre el temple de ánimo de la hablante y su visión de los espacios que habita (la ciudad es una esmaltada jungla para la hablante “porque está enamorada”). Pero al *sonsacar* (2) la profesora dirige el diálogo hacia un foco distinto al de dicha relación, con una ayuda del tipo “ya, está bien eso, pero ahora nos estamos preguntando por esto otro”. Suspender la discusión sobre la interioridad del yo lírico y su visión sobre los espacios por lo que transita no es, en principio, algo negativo. La profesora podría estar queriendo garantizar, *primero*, una interpretación particular de la metáfora, para *luego* abordar el modo en que este tropo expresa relaciones de conjunto en el poema. Pero el caso es que ello no sucede. Cuando la segunda estudiante percibe la reorientación de la pregunta y propone una respuesta estrictamente ajustada a las connotaciones semánticas de esta figura retórica (la ciudad es una esmaltada jungla “porque está llena de luces, de movimiento...”), la profesora valida dicha respuesta y la complementa con acepciones de similares características (“ya, porque está llena de luces, de movimientos, colores, sorpresas...”), para cerrar finalmente el diálogo con la celebrada interpretación de Patricia, la última alumna que interviene en este ciclo.

Como decíamos anteriormente, el carácter de “bisagra” de este IRF se refiere, especialmente, a la falta de un *feedback* que aproveche las posibilidades para enriquecer del diálogo. Aquí, la retroalimentación se ha limitado a destacar la buena intervención de la última estudiante, pero sin aportar elementos de juicio sobre el valor de su respuesta y, especialmente, sin servirse de ella para profundizar en las relaciones de conjunto del poema.

Con todo, este IRF bisagra es sólo un caso, en un episodio que presenta acercamientos al texto de Rossetti de similares características a los observados en el caso del poema de Neruda. Aquí también se presenta un predominio de ciclos IRFs incompletos, de los cuales el último ciclo del episodio resulta una clara evidencia:

**Profesora:** (*leyendo desde el texto escolar*) “La hablante se convierte en una suerte de detective, que deambula por las calles de la ciudad en busca de su enamorado. ¿Qué palabras o versos del poema permiten justificar una lectura como esta? Mencionalos y explica. (1)”

¿Cuáles son las palabras que nos dan a entender que ella es un tipo de detective? (*se producen respuestas conjuntas y luego individuales, citando los versos... “todo atisbo comprueba, todo indicio que me conduzca a ti...”*). Ya, todo indicio, ¿cierto? (2) ¿Qué más? (3)

**Alumna (a):** Te acecho.

**Profesora:** Te acecho. Indagar. Sale la palabra “indaga” ¿Ya? Porque esas son palabras de... (4)

**Alumno (b):** rebuscadas.

**Profesora:** De novelas de detectives (5)

**Alumna (c):** como de todo lo que se parezca...

**Profesora:** ya, como de todo lo que se parece a ti, ¿cierto? Como buscar pistas. (6) Y esto lleva a que esta mujer... ¿Qué pasa con ella? ¿Qué está haciendo? (7)

**Alumno (d):** es medio acosadora (*risas*).

**Profesora:** no, no. Ella está buscando, ¿cierto? a esa persona, a su amor. (8)

(Ciclo 49 – C2R)

Como vemos, en este ciclo se presentan animadas intervenciones de varios estudiantes, pero su *participación* (en términos de contribución al contenido hecho público) es baja. En estricto rigor, los alumnos contribuyen sólo con la primera parte de la actividad, mencionando las palabras que permiten pensar en la hablante como una suerte de detective, que sigue las pistas de su amado por la ciudad. Pero la profesora es realmente quien terminando “explicando” en alguna medida el sentido de dicha identidad. Como evidencia de ello, el ciclo presenta numerosas ayudas de *Contribución a la tarea*, tanto *internas* como de *feedback*. La profesora aporta *rellenando huecos* (4), *redirigiendo* (5), *iniciando un razonamiento* (7) y volviendo a *redirigir* (8), ya en el final del ciclo, a manera de retroalimentación. Con esto, es ella quien relaciona estas palabras del poema con la estética de las novelas de detectives, quien identifica la búsqueda del ser amado en “todo lo que se le parece” y, finalmente, quien confirma esta búsqueda como una búsqueda amorosa.

Con todo, el contenido que se elabora en este ciclo resulta, en general, un parafraseo de elementos que, explícitamente, la premisa de la actividad ya proyecta: “La hablante se convierte en una suerte de detective, que deambula por las calles de la ciudad en busca de su enamorado”, afirma la premisa de la actividad en el texto escolar. Al contrastarla con el contenido surgido de la interacción, resulta que esta premisa bien podría ser una síntesis de dicho contenido.

En síntesis, el trabajo con el poema *Where is my man* de la poeta española resulta bastante similar en términos de patrones discursivos y de contribuciones al contenido de los diálogos que el observado en el caso del poema anterior de Neruda. Con la salvedad del IRF “bisagra”, la composición del episodio de interpretación colectiva del poema de Rossetti resulta muy semejante al anterior, como podemos observar en la siguiente tabla:

EPI 16 C2R	<i>Interpretación colectiva (5 ciclos)</i>	CI 45 C2R	IRF (incompleto)
		CI 46 C2R	IRF (incompleto)
		CI 47 C2R	IRF
		CI 48 C2R	IRF (“bisagra”)
		CI 49 C2R	IRF (incompleto)

**Tabla 14:** Detalle del episodio 16 de la segunda clase de la profesora Rocío.

A pesar de este predominio de IRFs incompletos, se debe destacar el hecho de que en este episodio de resolución conjunta de la tarea se evidencian mayores aproximaciones y tentativas de respuestas entre la profesora y los alumnos. Tal como se observaba en el caso del diálogo recién comentado, el contenido elaborado en el episodio es más bien de baja calidad, pero estos ciclos producen una mayor cantidad de intercambios y los estudiantes toman mucho más la palabra que en episodios anteriores.

Algo similar es lo que ocurre en el episodio de trabajo con el último poema de la clase, *En una estación del metro*, del chileno Oscar Hahn, para el que el texto escolar propone tres preguntas. Quedando pocos minutos para el primer recreo de la mañana, el desarrollo de estas tres preguntas se realiza en sólo tres ciclos de interacción – un ciclo por ítem –, aunque manteniendo la rutina de la *lectura preliminar en voz alta de los textos* (EPI 17 C2R), antes de la *interpretación colectiva* (EPI 18 C2R).

Al igual que en los poemas anteriores, dos de las tres preguntas sobre el poema de Oscar Hahn son presentadas como Actividades en el texto escolar. Pero en este caso, sólo la última de ellas presenta un condicionante (“Explica apoyándote en citas textuales”), que expresa de manera explícita su carácter procedimental. Junto a ello, se presenta nuevamente el apartado “Conexión cultural” (que anteriormente veíamos en el poema *Amanecer*, de Norah Lange). Dicho apartado ofrece aquí una interesante clave de activación intertextual, al relacionar la actitud enunciativa del hablante del poema de Hahn con las “Bienaventuranzas” del evangelio cristiano, como se observa en la siguiente imagen:

**En una estación del Metro**  
Oscar Hahn.

Disorientados los que divisan  
a una muchacha en el Metro  
y se enamoran de golpe  
y la siguen enloquecidos  
y la perduran para siempre entre la multitud

Porque ellos serían condenados  
a vagar sin rumbo por las estaciones  
y a llorar con las canciones de amor  
que los músicos ambulantes entonan en los túneles \*1

Y quizás el amor no es más que eso:  
una mujer o un hombre que desciende de un carro  
en cualquier estación del Metro  
y replantarse unos segundos  
y se pierde en la noche sin nombre.

Hahn, O. (1983). En una estación del Metro. En *Historia de la poesía*. Santiago, Chile: LOM.

**Palabra en estudio**

**Desentando**  
La palabra "desentando" (que se, borra) borra línea del Metro que aquí se borra, posición del libro, entando, que significa "de, cosas que han de ser" y que pueden ser perdidos o borrados.

\*1 ¿Quién es el hablante de este poema?

De Fandi (Guatemala) 1918 (Guatemala)



**Comprende**

De acuerdo con el Evangelio según San Mateo, fue en el sermón "Sermón de la montaña" que Jesús de Nazaret enseñó en largo discurso dirigido a sus discípulos y a la multitud presente de distintos lugares. En esa ocasión se incluye la "Bienaventuranza", una serie de enseñanzas y ejemplos que reflejan los valores éticos que se pueden conseguir con un comportamiento acorde a las enseñanzas cristianas. Por ejemplo: "Bienaventurados los que lloran humildes y sed de justicia, porque ellos serán consolados" (San Mateo, 5:4). Es a esta enseñanza a lo que se alude en el título del poema "En una estación del Metro".

**Actividades**

1. ¿En qué consiste la desventura señalada en el poema?
2. ¿Qué tema le interesa abordar al hablante lírico en este poema? Explícale apoyándote en citas textuales.

Lenguaje y Comunicación II Medio 256

Figura XX: poema *En una estación del metro* (O. Hahn) y actividades de la pág. 289 del texto escolar de *Lenguaje y Comunicación de II Año Medio*.

Los dos casos que veremos a continuación corresponden a los últimos cinco minutos de la clase. En este instante, el clima de aula es más bien distendido, aunque sin perder el tono cordial con que los participantes se han relacionado durante la sesión. Los estudiantes continúan en sus puestos y la profesora no tiene dificultades para regular las intervenciones. La impresión es la de un diálogo ágil, en una clase dinámica y productiva.

El primero de estos casos corresponde a un nuevo IRF incompleto, en el que el diálogo resulta también muy animado (como sabemos, en estos episodios de interpretación colectiva, las intervenciones son todas voluntarias), pero con poco provecho de la pregunta del texto escolar. Al igual que en los episodios anteriores, la entrada al texto aquí tampoco presenta preámbulos:

**Profesora:** Ya ¿Quién es el hablante de este poema? (1)

**Alumno (a):** un hombre [enamorado...]

**Alumno (b):** (*con fingida solemnidad, parodiando el concepto de "hablante"*): Es una persona que habla]

**Alumno (c):** Oscar Hahn

**Profesora:** A ver, espérense, espérense. Primero ¿dice que es un hombre o una mujer? (2)

**Alumnos:** (*tres o cuatro, al unísono*) ¡No!

**Profesora:** No puede ser Oscar Hahn, porque Oscar Hahn es el poeta (3). Dígame, Valentina (*a una estudiante de la segunda fila que levanta la mano*).

**Valentina:** es una persona que uno observa... que ha vivido eso.



**Profesora:** que ha vivido eso, pero que en este momento no está en el metro ¿cierto? Tiene experiencia de eso. Que ha pasado por la vida... (4) (*nuevos aplausos, celebrando la respuesta de la compañera*).

(Ciclo 51 – C2R)

Como se puede observar, el interés en este ciclo está puesto en identificar, estrictamente, *la identidad del hablante* (saber *quién es*), pero sin considerar aspectos relevantes de dicha identidad, que podrían abordarse desde los rasgos textuales del poema. Por ejemplo: ¿Por qué el hablante usa ese tono bíblico en la enunciación? ¿Cómo se relaciona ese modo enunciativo con la expresión de un deseo terrenal, como el del amor a primera vista en una estación del metro?

Lo que se presenta, entonces, es una identificación estrictamente circunstancial, que distingue entre autor y sujeto lírico, pero sin profundizar en otros aspectos relevantes ni ofrecer puntos de apoyo para la interpretación del poema. Como ejemplo de esto, las ayudas que la profesora brinda en este ciclo resultan muy reveladoras: un *contra modelo*, cuyo propósito es distinguir el posible *género* del hablante (2), luego, una ayuda interna de *Guía verbal* como *sonsacar* (3), que les indica a los alumnos que deben seguir buscando, y finalmente un apoyo de *feedback* que podemos identificar como *añadir* (4), pero que en realidad agrega muy poco a lo expresado por la alumna Valentina.

El último ejemplo viene también a confirmar este tratamiento estrictamente circunstancial del texto. Se trata del penúltimo diálogo de gran grupo de la profesora con los estudiantes, a sólo dos minutos de la salida del curso a recreo:

**Profesora:** ¿En qué consiste la desventura señalada en el poema? Schiist. Ya pues, Alberto, estoy hablando (*a un estudiante de la quinta fila, que habla con su compañero*) ¿En qué consiste la desventura señalada en el poema? Tadeo. (1)

**Tadeo:** sería como la mala suerte de experimentar esa situación...

**Profesora:** de experimentar esa situación.

Porque ¿cuál sería esa situación? (2)

**Tadeo:** enamorarse, entre comillas, de alguien en el metro y no verlo [más.

**Profesora:** y no verlo] nunca más. Muy bien, Tadeo. Excelente. Te felicito (*nuevos aplausos del curso*). (3)

(Ciclo 52 – C2R)

Como vemos, el carácter de IRF de este ciclo no está dado por una evaluación compleja de la respuesta, sino por la ayuda que la profesora ofrece al alumno durante el diálogo. Como el nombre de dicha ayuda lo expresa, en este caso el apoyo permite *sonsacar* una formulación más precisa de la situación que se presenta en el poema (2), dando cuenta de la comprensión que el estudiante tiene del *asunto* planteado en el texto. Pero nuevamente: lo esperable sería que dicha comprensión y asunto fuesen *el punto de partida* y no *de llegada* en este diálogo. Un punto de partida que permitiese trascender el plano argumental del discurso y comenzar a discutir *el sentido* de la desventura expresada en el poema. En lugar de ello, la profesora realiza una validación simple de la respuesta y felicita al estudiante.

Aunque el escaso tiempo disponible de la clase no permitía ya, seguramente, algo distinto a los breves diálogos observados en estos dos últimos casos, lo cierto es que ellos no representan, como se ha visto, *excepciones metodológicas*, sino más bien la modalidad

característica de trabajo en la sesión. De hecho, dos de estos tres ciclos del episodio de trabajo con el poema *En una estación del Metro*, de Oscar Hahn, corresponden a IRFs incompletos, mientras que el tercero es este IRF, en el que hay una pregunta interpretativa y aproximaciones de la profesora y el estudiante a la pregunta, pero con una evaluación muy simple y la elaboración de un contenido que, como hemos dicho, resulta un buen punto de partida para comenzar a discutir sobre esta cuestión, pero sin duda limitado como punto de llegada, considerando que aquí finaliza el trabajo sobre el poema.

De este modo, ya sea mediante la rutina del sorteo, en las primeras actividades de la clase, o mediante la resolución conjunta de preguntas de esta última parte, la lectura y comentarios de textos poéticos de esta segunda sesión de la profesora Rocío presenta unas características muy reconocibles, que sintetizaremos en el siguiente apartado, considerando el QUÉ, el CÓMO y el QUIÉN de la ID y su relación con el marco general de propósitos, recursos y modos de evaluación de las actividades de enseñanza aprendizaje.

### 5.1.3.- Clase 3: Confrontación de los poemas. Lectura, comprensión y comentario textual (II)

Esta tercera sesión observada de la profesora Rocío corresponde a la clase de Lengua y Literatura del jueves 10 de noviembre, con el 2° año medio A. Se trata, como vemos, de un curso distinto al de las dos clases anteriores, pero con una cantidad de estudiantes y una composición de género similares: un total de 45 alumnos, de los cuales 26 son mujeres y 19, hombres. Es además una sesión más breve, de solo 45 minutos, desde las 08:00 a las 08:45 de la mañana, que contó con la asistencia de 43 estudiantes.

A pesar de que esta clase se lleva a cabo con un curso diferente al de las observaciones anteriores, la sala es la misma. Ello ocurre porque en este liceo los profesores de 7° a 4° medio no rotan por los cursos, sino que son ellos quienes reciben a los estudiantes en las salas de las distintas asignaturas. Así es que esta clase del 2° medio A transcurre en el mismo escenario que las del 2° medio B: un lugar amplio e iluminado del segundo piso del establecimiento, que dispone de pizarra blanca, proyector, diario mural, afiches, estantería con libros y pequeño teatro de marionetas.

En cuanto al trabajo pedagógico de las últimas semanas, el 2° año medio A ha tenido un proceso muy parecido al del curso paralelo. De acuerdo a lo relatado por la profesora, las clases han estado dedicadas a la unidad N.º 5 del texto escolar (“Voces de la ciudad”), proponiendo, en primera instancia, actividades de comprensión de las características del lenguaje literario y de análisis de figuras literarias en textos publicitarios, para luego estudiar los conceptos de *contexto de producción* y *contexto de recepción* de las obras literarias y trabajar seguidamente en la actividad de creación grupal que conocíamos en la primera clase del 2° año medio B (“el facebook de los poetas”). Esta secuencia de trabajo resulta muy coherente con los propósitos y contenidos declarados en la unidad del texto escolar, los que, como hemos visto, proponen la lectura e interpretación de poemas, ensayos y textos de los medios de comunicación, para desarrollar habilidades de comprensión y producción textual en los alumnos e incentivarlos a reflexionar sobre el rol de estos discursos en su vida personal y social.

En concordancia con dicha secuencia, la clase anterior a la presente, del martes 08 de noviembre, estuvo dedicada a la lectura y análisis de tres poemas: *La ciudad*, de Gonzalo Millán, *Amanecer*, de Norah Lange y *No quisiera que lloviera*, de Cristina Peri Rossi. Dichos textos (dos de los cuales conocimos en las actividades del 2° medio B) se trabajaron mediante la misma estrategia de lectura individual y resolución de preguntas del libro que observábamos en la clase anterior. La organización de la propuesta didáctica y la selección del *corpus* han respondido, así, al mismo criterio que en el caso del curso paralelo: darle continuidad a la lectura de poemas y actividades del texto escolar (en este caso, las de las páginas 282 a la 285 del libro).

Coherentemente con ello, para esta clase la profesora propone una revisión del trabajo realizado por los estudiantes con los poemas *La ciudad*, de Gonzalo Millán, *Amanecer*, de Norah Lange y *No quisiera que lloviera*, de Cristina Peri Rossi, mediante la acostumbrada asignación de turnos por sorteo. Aunque se trata de una propuesta muy semejante a la que hemos conocido con el 2° medio B, las esperables adecuaciones de contexto del diálogo pedagógico o la propia proyección de tendencias metodológicas de

las sesiones anteriores con un grupo diferente de alumnos la perfilan como una sesión de mucho interés para la comprensión del trabajo con la poesía en el aula de la profesora Rocío.

Con el objetivo de evaluar, entonces, la lectura e interpretación de tres poemas mediante la revisión de actividades del texto escolar (objetivo que no es explicitado por la profesora, pero que inferimos en base al trabajo observado en la sesión), esta tercera clase presenta una estructura simple de tres ATAs, en la que la revisión de lecturas y actividades del texto escolar (ATA 02 C3R) concentra la casi totalidad del tiempo de aula. En dicha revisión se presenta la acostumbrada secuencia de episodios que veíamos en la clase anterior: una lectura en voz alta de cada poema, seguida de la revisión y comentario de preguntas. El inicio de la clase, en tanto, presenta la habitual recapitulación de contenidos (ATA 01 C3R) que también conocimos en las otras dos clases, mientras que el cierre de la sesión es un diálogo final sobre “Asuntos de clase” (ATA 03 C3R), en el que se informa a los alumnos sobre la planificación de actividades de la próxima semana y se recuerda el compromiso de lectura domiciliaria del mes (la novela *Cómo agua para chocolate*, de la escritora mexicana Laura Esquivel). A continuación, en la siguiente tabla se presenta el detalle de estas ATAs y de sus episodios:

ATAs	EPISODIOS
RECAPITULACIÓN DE CONTENIDOS (ATA 01 C3R)	<i>Recuerdo de contenidos de la                      clase anterior</i> (EPI 01 C3R - 1 ciclo)

<p>REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR (poemas <i>La ciudad</i>, de Gonzalo Millán, <i>Amanecer</i>, de Norah Lange y <i>No quisiera que lloviera</i>, de Cristina Peri Rossi).</p> <p>(ATA 02 C3R)</p>	<p><i>Planificación</i> (EPI 02 C3R – 1 ciclo)</p> <p><i>Lectura en voz alta</i> (EPI 03 C3R - 1 ciclo)</p> <p><i>Evaluación – Interpretación</i> (EPI 04 C3R - 15 ciclos)</p> <p><i>Pausa con consultas de profesor</i> (EPI 05 C3R - 1 ciclo)</p> <p><i>Lectura en voz alta</i> (EPI 06 C3R - 1 ciclo)</p> <p><i>Evaluación – Interpretación</i> (EPI 07 C3R - 5 ciclos)</p> <p><i>Pausa con consultas de estudiantes</i> (EPI 08 C3R - 1 ciclo)</p> <p><i>Lectura en voz alta</i> (EPI 09 C3R - 1 ciclo)</p> <p><i>Evaluación – Interpretación</i> (EPI 10 C3R - 2 ciclos)</p>
<p>ASUNTO DE CLASE (ATA 03 C3R)</p>	<p><i>Comentarios sobre prueba externa y control de lectura domiciliaria</i> (EPI 11 C3R - 1 ciclo)</p>

Tabla 15: Actividades Típicas de Aula (ATAs) y Episodios - Clase n°3

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, esta es una nueva clase basada en el uso del texto escolar, en la que el inicio y el cierre son un breve complemento de la revisión de lecturas y actividades del libro. Como evidencia de ello, el primer requerimiento de la profesora a los alumnos, apenas ingresados a la sala, es que recuperen los textos desde las estanterías y tomen asiento para iniciar las actividades. Seguidamente, la clase comienza con un breve diálogo de **recapitulación de contenidos (ATA 01 C3R)** muy similar a los propuestos en las dos clases anteriores, cuyo propósito es fundamentalmente “recordar lo que estamos haciendo”.

En un módulo de sólo 45 minutos, al comienzo de la jornada escolar, es esperable que la profesora procure optimizar el uso del tiempo. Y ello se nota en su rápida organización del curso y en la propia disposición de los alumnos (los dos o tres estudiantes que continúan conversando en el fondo de la sala son llamados a poner

atención por un par de compañeras). No obstante, asistimos también aquí a la reiteración de un modelo de inicio de clases que se proyecta como un dato de interés para la comprensión de cómo enseña, y más concretamente, cómo enseña poesía la profesora Rocío:

**Profesora:** Ya, eeh... Francisco, ¿qué hicimos el lunes, antes de que se fueran a ver esa obra? Qué hicimos el lunes antes de que se fueran a ver la obra... (1) (*un par de estudiantes corrige diciendo "el martes"*). Ah, ya, el martes, perdonen...

**Alumna:** empezamos a analizar poemas...

**Profesora:** A analizar poemas. ¿Qué poemas analizaron? (2)

**Alumna:** El amanecer...

**Profesora:** El amanecer. (3)

**Alumna:** La ciudad.

**Profesora:** La ciudad. (4)

**Alumna:** y... [no quisiera que lloviera]

**Profesora:** no quisiera que lloviera]. (5)

(Ciclo 01 C3R)

**Profesora:** Ya, vamos a revisar ahora entonces, porque yo creo que no nos va a alcanzar más tiempo, tenemos muy poquito. Por sorteo, como siempre, ¿ya? (1)

(Ciclo 02 C3R)

Al igual que en las otras sesiones, este modelo de inicio presenta, al menos, tres características, que resultan importantes para la proyección del trabajo en el aula: a) un planteamiento irregular del objetivo de la clase (en dos de ellas sólo se describen las tareas a realizar, pero no sus propósitos), b) la prescindencia de recursos didácticos distintos al diálogo oral y c) la falta de estrategias de motivación, que problematicen el sentido de los saberes e impliquen de manera más efectiva a los alumnos en las actividades. Es decir, estrategias de motivación que no sólo piensen en la motivación en el aula como un asunto de "ludificación" de las clases, sino como un asunto de "significatividad", considerando la relevancia social, cultural, etc., de los saberes a trabajar.

¿Cómo inciden estas características en el trabajo de aula? Aunque es arriesgado proponer una relación de causalidad entre estos modelos de inicio de clases y las características del trabajo pedagógico en su conjunto, su influencia sí que nos parece reconocible en al menos tres aspectos.

En primer término, esta fórmula de inicio de las clases podría estar reforzando el carácter más bien mecanicista del trabajo observado en las actividades del aula, al poner el acento en el desarrollo de las tareas, pero sin explicitar sus propósitos ni funciones didácticas. Los alumnos saben que deben realizar lo solicitado por la profesora, pero sin identificar los objetivos ni criterios de evaluación de dichas actividades. Esto, como se ha visto, desplaza el eje de las actividades hacia *el estricto cumplimiento de una instrucción de un requisito para aprobar*, afectando a la construcción de sentido para el trabajo en el aula.

Junto a ello, creemos que este modelo de inicio de clases influye en la definición de roles de los participantes, proyectando no sólo los modos de asignación de los turnos de habla, sino también los tipos de aportes esperables para la interacción. La profesora

es quien pregunta, y los estudiantes se limitan a responder dichas preguntas, en lugar de participar en una discusión de sentidos sobre los saberes escolares. Un ejemplo de la asunción de estos roles es la escasa cantidad de veces en que los alumnos inician ciclos de interacción. Y cuando lo hacen, en general sólo buscan aclarar dudas específicas o ratificar el significado de alguna explicación de la profesora. Ante ello, es dable pensar que una modalidad de inicio de clases distinta, en la que el diálogo se enriqueciese desde un comienzo con otros recursos, podría incentivar otros roles y estilos de participación para la sesión en su conjunto. Por ejemplo, recurriendo a recursos audiovisuales, que exploten las dimensiones personal, social, cultural o histórica de los poemas. Y que, mediante discusiones y diálogos abiertos, entreguen un mensaje distinto sobre las estructuras de participación que se proyectan para el desarrollo de las clases.

En estrecha relación con estos dos aspectos, una tercera cuestión que podemos vincular con estas propuestas de inicio de las clases es, precisamente, la irregular implicación de los estudiantes con las tareas del aula. Si bien es cierto, dicha implicación no es *sólo* consecuencia de una determinada estrategia motivacional o del uso de ciertos recursos, pasarlos por alto en la apertura del diálogo restringe mucho las posibilidades para su activación. Y es lo que ocurre, estimamos, en estas clases, en las que se prescinde de las necesarias estrategias de motivación. O se maneja, más bien, una visión restringida de ellas, al limitarlas a la formulación de unas preguntas, en general cerradas, y al uso de una rutina de asignación de turnos por sorteo en la instancia de desarrollo de las actividades. Es cierto que dicha rutina mantiene la atención de los estudiantes, pero la función “lúdica” de este sorteo resulta ser, en definitiva, la obligación de “estar atento/a por si me toca”.

De esta manera, sin unos inicios de clases que atiendan a las demás funciones didácticas de la motivación en el aula - como la de poner en contexto y dotar de perspectiva a los contenidos curriculares, flexibilizar la planificación de la actuación docente y ayudar a los estudiantes a encontrar sentido a las actividades (Miras, 1993; Mauri, 1999) -, esta dinámica se limita a mantener la atención de los alumnos sobre los números sorteados y poco más, en unas rutinas de interacción más bien uniformes, en las que no sólo se tienden a repetir las secuencias de actividades y estructuras de participación, sino incluso algunos de los propios diálogos de discusión sobre los textos, como veremos un poco más adelante.

Un ejemplo muy claro de dicha uniformidad lo encontramos en la estructura y contenidos de la segunda actividad de la clase. Esta segunda ATA propone, como anticipábamos en la tabla 15 (*pág. 187*), una **revisión de lecturas y actividades del texto escolar** (ATA 02 C3R), que concentra la casi totalidad del trabajo en el aula. Sus episodios introductorios replican el modelo que hemos conocido en el trabajo con el otro curso: un breve diálogo de “planificación” (EPI 02 C3R), en el que la profesora comparte la instrucción para el desarrollo de la actividad, seguido de una lectura en voz alta del primer poema. En este caso, dicha lectura corresponde al texto *La ciudad*, del poeta chileno Gonzalo Millán (EPI 03 C3R); texto que además introduce la secuencia de análisis e interpretaciones de poemas en esta quinta unidad de aprendizaje del texto escolar. Para el trabajo con este texto, el libro presenta tres preguntas y tres actividades, como podemos observar en las siguientes imágenes:

## LECTURA LITERARIA

### Antes de la lectura

1. La palabra "ciudad" proviene del término latino *civis*, que significa "ciudadano". ¿Qué entiendes por "ciudadano"? Defínelo.
2. El significado de "ciudadano" no se restringe a quien vive en una ciudad. ¿Qué argumentos podría entregar alguien que afirmara lo anterior?

Lee atentamente los siguientes poemas aplicando la estrategia de interpretar imágenes poéticas trabajada anteriormente.

## La ciudad

Gonzalo Millán

### 1

Amanece.  
Se abre el poema.  
Las aves abren las alas.  
Las aves abren el pico.  
Cantan los gallos.  
Se abren las flores.  
Se abren los ojos.  
Los oídos se abren.  
La ciudad despierta.  
La ciudad se levanta.  
Se abren llaves.  
El agua corre.  
Se abren navajas tijeras.  
Cortan pestillos cortinas.  
Se abren puertas cartas.  
Se abren diarios.  
La herida se abre. \*1

Sobre las aguas se levanta niebla.  
Elevados edificios se levantan.  
Las grúas levantan cosas de peso.  
El cabrestante levanta el ancla.

**cabrestante:** máquina compuesta por un cilindro, que permite levantar y mover grandes pesos por medio de un cable que se enrolla en torno a él.  
**abarrotado:** lleno, saturado.  
**abarrotos:** artículos para la venta en un almacén.  
**cielo:** todo blando que se forma en el fondo del agua.  
**cloaca:** conducto por donde van las aguas sucias de las ciudades.

- \*1 ¿Qué se describe en esta estrofa?
- \*2 ¿Qué comunican sobre la vida en la ciudad las imágenes de esta estrofa?
- \*3 ¿Cómo interpretas esta estrofa? Presta atención a los sentidos en que se emplea la palabra "depositar".

Figura 14: poema *La ciudad* (Gonzalo Millán) y actividades de la pág. 282 del texto escolar de *Lenguaje y Comunicación de II Año Medio. (parte 1)*



Corren automóviles por las calles.  
 Los autobuses **aharrotados** corren.  
 Los autobuses se detienen.  
 Abren las tiendas de **abarrotes**.  
 Abren los grandes almacenes.  
 Corren los trenes.  
 Corre la pluma.  
 Corre rápida la escritura. •2

Los bancos abren sus cajas de caudales.  
 Los clientes sacan depositan dinero.  
 El **cieno** forma depósitos.  
 El cieno se deposita en aguas estancadas. •3

Varios puentes cruzan el río.  
 Los trenes cruzan el puente.  
 El tren corre por los rieles.  
 El puente es de hierro.  
 Corre el tiempo.  
 Corre el viento.  
 Traquetean los trenes.

De las chimeneas sale humo.  
 Corren las aguas del río.  
 Corre agua sucia por las cloacas.  
 Las cloacas desembocan en el río.  
 Las gallinas cloquean.  
 Cloc cloc hacen las gallinas.  
 De la cloaca sale un huevo.

El río es hondo.  
 El río es ancho.  
 Los ríos tienen afluentes.  
 Los afluentes tienen cascadas.  
 Los afluentes desembocan en el río.  
 Las avenidas son anchas.  
 La calle desemboca en la avenida.  
 El río desemboca en el mar.  
 El mar es amplio.

Millán, G. (1979). *La ciudad*.  
 Les Éditions Mazon Culturelle.



▲ Konstantin Korovin, *Rusia, Moscú, 1906*

#### Actividades

1. Relee el poema en voz alta. ¿Qué aspectos de su lenguaje y sonoridad te llaman la atención? Explica. ¿Cómo se relacionan estos aspectos con el contenido del poema y la visión que comunica sobre la ciudad?
2. El hablante lírico toma una actitud enunciativa para referirse al objeto lírico. ¿Qué te comunica esa actitud? Explica.
3. En la tercera estrofa, los últimos versos dicen "Corre la pluma. / Corre rápida la escritura". ¿Qué sentido tienen estos versos en relación con la totalidad del poema? Fundamenta apoyándote en citas textuales.

Figura 15: poema *La ciudad* (Gonzalo Millán) y actividades de la pág. 283 del texto escolar de Lenguaje y Comunicación de II Año Medio. (parte 2)

Como se observa, estos seis ítems proponen un acercamiento gradual al poema de Millán. Mientras las tres preguntas iniciales interrogan sobre las tres primeras estrofas del texto, las tres actividades comprometen la estructura global del poema, con relaciones de forma y fondo para la comprensión de significados e interpretación de sentidos generales. A pesar de esta gradualidad, se debe tener presente, empero, que tanto las preguntas como las actividades implican procesos de interpretación y valoración crítica, que conllevan apreciaciones de forma y contenido sobre el poema.

Como ejemplo de lo anterior, consideremos el caso de la primera pregunta. Aunque aparentemente se trata de una interrogación de identificación simple ("¿Qué se describe en esta estrofa?") en realidad es más que eso. Para responderla con propiedad, los estudiantes deben reparar, por ejemplo, en la fragmentaria modalización discursiva del poema, y cómo dicha fragmentariedad resulta central para *interpretar* lo descrito en la primera estrofa. No prestar atención a ello equivaldría a comentar el *Guernica* de Picasso sin aludir a la yuxtaposición de escenas y personajes en un solo plano. De modo

que esta primera pregunta del texto escolar no es sólo una interrogación por *lo descrito*, sino que requiere interpretar lo enunciado considerando *la forma de la enunciación*. Algo muy propio del análisis y comentario de textos poéticos (Eagleton, 2016).

Observemos entonces la revisión que se ha hecho de estas preguntas y actividades en esta segunda ATA de la clase y, particularmente, en el primer episodio de interpretación – evaluación (EPI 04 C3R) de la actividad.

Tras la lectura en voz alta del poema *La ciudad*, realizada de manera fluida y con buena entonación por una estudiante de la segunda fila, la profesora sorteó el primer número de la ronda de preguntas. Hasta aquí, los alumnos han seguido con atención la lectura de la compañera, leyendo en silencio desde sus propios libros, y ahora esperan atentos la asignación de turnos. Al igual que en las clases del 2° medio B, en este curso se observa también una buena comunicación entre la profesora y los estudiantes, por lo que la disciplina en el aula no presenta desafíos especiales, más allá del ingreso con retraso de un par de alumnos y las dos o tres ocasiones en que la docente pide silencio a un grupo de alumnos del fondo de la sala. El trato entre pares es también cordial. Y el único “incidente” de la clase es la broma de unos estudiantes de esconder por un momento la mochila de un compañero de un banco cercano.

En este clima de aula, el tránsito desde la lectura en voz alta del poema de Millán al inicio de la puesta en común de las respuestas es muy rápido, con todo lo positivo y negativo que ello implica para una actividad como esta. La interacción es dinámica, pero con escasa profundización, como se puede observar en el primer diálogo de revisión de las preguntas:

**Profesora:** Vamos a empezar el sorteo. Número 25. ¡Isabel Prado! Salió premiada (breves risas de Isabel y de dos de sus compañeros de banco) ¿Qué se describe en esta estrofa (1) “amanece, se abre el poema, las aves abren las alas, bla bla bla... (Leyendo sólo los tres primeros versos del poema desde el libro de Lenguaje) ¿Qué se describe? (2)

**Isabel:** la rutina diaria.

**Profesora:** Ya, la rutina diaria ¿Qué cosa, especialmente, la rutina diaria, qué cosa específicamente (3), porque no es la rutina diaria de todo el día..., cierto? (4)

**Isabel:** de la mañana, o sea, cuando amanece...

**Profesora:** el amanecer, ¿cierto? Ya, muy bien... (5) ¡Mira qué fácil! (la afirmación es respaldada con algunas risas de los estudiantes de las primeras filas). Completó un 7,0 (en referencia a la nota que acumulan los alumnos con la realización de estas actividades).

(Ciclo 04 C3R)

Como vemos, este inicio de revisión del poema reitera la tendencia que hemos conocido en las clases anteriores: la riqueza de una pregunta interpretativa, que proyecta el desarrollo de un ciclo IRF, genera una interacción muy similar a la de un ciclo básico IRE, derivando en un ciclo IRF incompleto. Si bien es cierto, la profesora aporta dos ayudas de *Guía verbal*, como lo son *sonsacar* (3) y ofrecer un *contra modelo* (4), para que la estudiante desarrolle un poco más su respuesta, dichas ayudas no se encaminan a enriquecer la interpretación, sino más bien lo contrario. Detengámonos un momento en estas ayudas y en lo que suponen didácticamente, porque en ellas sucede algo importante para las proyecciones del diálogo en los demás ciclos. Ante la pregunta: “¿Qué se describe en esta estrofa?”, la alumna ha dado una respuesta breve: “la rutina

diaria". A pesar de su concisión, la respuesta tiene un componente inferencial, ya que en ella se intuye la reiteración de un ciclo *desde la perspectiva de un sujeto*. Al interpretar estos versos como la expresión de la rutina diaria, la estudiante no sólo alude a una cadena de sucesos, sino a lo que estos representan *para un alguien*, que enuncia desde una visión fragmentada de la realidad. Con el amanecer "se abre la herida", como expresa el último verso de esta primera estrofa.

Pero si la respuesta de la alumna sugiere esta inferencia sobre la situación del sujeto en el poema, las ayudas de la profesora la encaminan de regreso a la literalidad de las descripciones. La primera de estas ayudas entrega un mensaje muy claro sobre la orientación que debe tomar el razonamiento: "Ya, la rutina diaria ¿Qué cosa, *especialmente*, la rutina diaria, *qué cosa específicamente?*". Se trata, como vemos, de una invitación a dar una respuesta "más precisa", que prescinde de explorar, por ejemplo, los motivos por los que la alumna interpreta estas imágenes como *la reiteración de una rutina*. Con esta primera ayuda, la profesora valida la respuesta breve de Isabel, pero a la vez conduce el diálogo hacia una recuperación de información explícita, que cierra la interpretación del poema potencialmente abierta por la estudiante. Algo que la siguiente ayuda, un *contra modelo*, termina de confirmar: "porque no es la rutina diaria de todo el día, ¿cierto?", pregunta la profesora.

Este patrón discursivo no es una novedad. Lo encontramos con cierta frecuencia en la clase anterior, con un grupo distinto de estudiantes. De hecho, existe en dicha clase un momento de la interacción que no sólo reproduce la estructura general de este patrón, sino parte de su propio contenido, pero en el comentario de un poema distinto. Nos referimos al diálogo en torno a la última pregunta del texto escolar sobre el poema *Amanecer*, de Norah Lange. En esa ocasión, un estudiante identificado como Carlos improvisó una respuesta para la pregunta "¿En qué situación crees que se encuentra el hablante lírico? Explica apoyándote en versos del poema". Y el diálogo que allí se produjo fue el siguiente:

**Carlos:** creo que el hablante lírico se encuentra en una situación como de... observando las ciudades. Es una persona que vive en la ciudad y que está...

**Profesora:** ya, está observando la ciudad, pero... ¿En qué situación específicamente? (2)

**Carlos:** uhm...

**Profesora:** ¿Observando la ciudad porque la ciudad está en fiesta? ¿Observando la ciudad porque... están en una votación presidencial? (3)

**Carlos:** como proponen los versos, en la situación de que... de que está amaneciendo ya... (*Mirando la página del libro en que se halla el poema*)

**Profesora:** ya, entonces, ¿Qué está observando este hablante lírico? ¿Qué observa él? (4)

**Carlos:** el amanecer.

**Profesora:** el amanecer ¿cierto? El traspaso de la noche al día (5). Ya (*registrando la participación del estudiante en la plantilla*).

(Ciclo 21 – C2R)

Los estudiantes y el poema son otros, pero las similitudes entre este diálogo y el que se produce en torno a la primera pregunta sobre el texto de Gonzalo Millán son muy claras. En ambos casos, la profesora interviene para orientar los razonamientos de los alumnos hacia la recuperación de información explícita, con la coincidencia de que en ambos casos la respuesta (única) que se busca es "el amanecer". Más importante que

dicha coincidencia, no obstante, es el hecho de que las ayudas brindadas en la reorientación del diálogo son las mismas: *Sonsacar*, primero (“ya, está observando la ciudad, pero... ¿En qué situación específicamente?”) y proponer luego *un contra modelo* (“¿Observando la ciudad porque la ciudad está en fiesta? ¿Observando la ciudad porque están en una votación presidencial?”). Y en ambos casos es esta última ayuda interna de *Guía verbal* la que decide el curso de los hechos. Ante ella, a los alumnos no les queda sino ratificar la evidencia de una información explícita: *si no es esto, es aquello*.

La reiteración de este patrón y de este tipo de ayudas ratifica, como vemos, la tendencia de la profesora a restringir el diálogo interpretativo, limitando los razonamientos de los estudiantes a la búsqueda de respuestas simples. Dichas respuestas no son, es claro, algo negativo *per se*. Algunas situaciones de enseñanza y de aprendizaje requieren, precisamente, elaborar este tipo de contenidos, especialmente en las instancias de adquisición e integración de conocimientos. Y no sólo para identificar una definición o enumerar las características de un objeto, sino también para sintetizar ideas o dar cuenta del tema en la lectura de un texto (Nathan y Kim, 2009). Pero en el caso particular de estos contenidos, lo que se produce es una disparidad entre la riqueza interpretativa de los ítems del texto escolar y su tratamiento en los diálogos. En dicha disparidad se pasan por alto no sólo los niveles de complejidad de las tareas sino también la singularidad de los saberes abordados.

Un ejemplo de esto parece encontrarse también en el tratamiento de la segunda pregunta del texto escolar sobre el poema de Gonzalo Millán. En este momento, el curso se halla absolutamente atento al desarrollo de la actividad y la profesora realiza un nuevo sorteo:

**Profesora:** Seis. Soledad ¿Qué comunican sobre la vida en la ciudad las imágenes de esta estrofa? (1) Ya. A las imágenes no se refería... a ver... a una imagen como tal, sino a lo que se describe, ¿ya?... (2)

**Soledad:** eeh...

**Profesora:** ¿qué comunica?

**Soledad:** Ah, ya. Se comunica en la estrofa que la vida fluye rápida y de una forma monótona.

**Profesora:** fluye de manera [rápida... (3)

**Soledad:** de una forma monótona...]

**Profesora:** de una forma monótona. Ya... está bien. (4)

(Ciclo 05 C3R)

Al comienzo del ciclo la profesora expresa en voz alta la pregunta del texto escolar (“¿Qué comunican sobre la vida en la ciudad las imágenes de esta estrofa?”) y luego ofrece una ayuda muy precisa: *explicitar alguna creencia de los alumnos* (2). Esta ayuda atiende a la polisemia de la palabra *imágenes*, para aclarar que no se trata de “imágenes visuales”, en el sentido en que los estudiantes podrían entenderlas. Pero dicha aclaración distrae, precisamente, del *quid* del asunto, ya que de lo que se trata aquí es de interpretar *las imágenes verbales* de la estrofa para acercar al lector a una experiencia plena de movimiento, densidad y frenesí: los edificios que se levantan, las grúas que alzan cosas pesadas, la niebla que emerge de las aguas, los trenes que corren veloces, como corre también la propia pluma de la escritura.

Esta aclaración de la profesora recuerda también a un par de situaciones

similares, expresadas en intercambios individuales con estudiantes del curso paralelo, en la segunda clase observada. Ambas situaciones corresponden a respuestas de la profesora a preguntas individuales de alumnas en el desarrollo del trabajo de lectura y análisis del poema *Walking around*, de Pablo Neruda (ATA 03 C2R). Y aunque se trata de intercambios que no remiten a diálogos de gran grupo, consideramos pertinente citarlos aquí, para ilustrar la idea que estamos desarrollando.

El primero de estos casos se refiere a la pregunta n°3 del texto escolar sobre el poema de Neruda: “¿Cómo caracteriza el hablante los espacios por donde transita? Piensa cómo esto comunica su percepción de la ciudad”. En un momento en que la mayor parte de los estudiantes del 2° Año Medio B trabajaba en la actividad y la profesora recorría los bancos en silencio, una alumna de la primera fila la llamó con una consulta, que dio origen al siguiente diálogo:

**Alumna:** profe, profe, profe... (*La profesora se acerca al banco de la estudiante*). Nos vamos a morir con la última, porque dice “¿Cómo caracteriza el hablante los espacios por donde transita?”

**Profesora:** sí, de acuerdo a lo que dice ahí... ¿Cómo son esos espacios?

**Alumna:** feos.

**Profesora:** feos, que llegan a dar susto ¿cierto? Y hediondos, porque si te das cuenta, ahí dice “azufre” ... y aquí dice... (*Refiriéndose al apoyo de vocabulario del texto escolar, donde se define la palabra azufre*) ¿Qué dice del azufre? Que tiene un olor malo y puede...

**Alumna:** sí.

**Profesora:** (*leyendo la penúltima estrofa de Walking around de Neruda*) “que debieran haber llorado de vergüenza y espanto, hay paraguas en todas partes, y venenos, y ombligos” ... eh...

**Alumna:** Los paraguas son como... personas que lloran...

**Profesora:** no, son los paraguas no más, estamos hablando... No está haciendo metáforas ahí, pero está diciendo que la ciudad es un lugar triste, feo, desagradable, que no tiene colores ¿ya? Que es gris. Por eso dice “hay pájaros de color de azufre”, un olor molesto, malo ¿Ya?

**Alumna:** ya.

Como vemos, en la resolución de la duda la estudiante hace una interesante sugerencia sobre el simbolismo de los paraguas en el poema de Neruda: “Los paraguas son como personas que lloran”. Pero la profesora descarta esta posibilidad, aclarando que los paraguas del poema tienen un estricto valor referencial: “son los paraguas, no más. No está haciendo metáforas ahí”. Y a pesar de que es ella misma quien connota las imágenes sobre la ciudad como la representación de “un lugar triste, feo, desagradable”, sus explicaciones refuerzan en general los significados directos de los enunciados, descartando, por ejemplo, la exploración de isotopías y redes de coherencia semántica que el uso connotativo del lenguaje modula en este texto.

En esta misma tercera ATA de la segunda clase observada se presenta otro caso, muy semejante al anterior. El contexto es también el trabajo de resolución de preguntas sobre el texto de Neruda. En esta ocasión, una estudiante le pide a la profesora acercarse a su puesto para aclarar el sentido de la primera actividad del texto escolar sobre el poema (“¿Con qué intención el poema hace referencia a palabras como “ascensores”, “dentadura”, “calzoncillos” y “toallas”, entre otras? Explica qué comunica esta clase de términos”). Se produce entonces el siguiente diálogo:

**Alumna:** (señalando la actividad n°1 de la página 287 del texto escolar) ¿Se refiere a lo... a lo que comunican como metáforas, una cosa así?

**Profesora:** no, no. Son palabras que están... que no tienen un sentido figurado. Son palabras tal cual. Y tú las puedes subrayar ¿las subrayaste? Y de..., mira. Si tú ves “dentadura” ... ¿qué más dice? ¿Cuáles son las palabras?

**Alumna:** Ascensores...

**Profesora:** Ascensores, calzoncillos, ya... Son palabras que marcan algo que uno vive en la ciudad. Ascensores. Por lo general uno sube y baja ascensores. Yo por lo menos subo y bajo ascensores todos los días, porque vivo en un edificio. Eh... ¿qué más? Eh... Bueno, calzoncillos, en nuestro caso serían calzones, nos ponemos calzones todos los días; toallas, para bañarnos todos los días... entonces, ¿de qué nos están hablando?

**Alumna:** de cosas [que...

**Profesora:** que se utilizan...] ¿cómo?

**Alumna:** son banales o diarias.

**Profesora:** Exacto. Algo rutinario ¿cierto?

Como vemos, la duda de la alumna en este ciclo es muy relevante para la realización de la actividad, expresando por sí misma un cierto grado de comprensión sobre el modo de lectura al que invita la poesía. Antes de explorar lo que las palabras del poema comunican, la estudiante desea confirmar que dicha exploración implica un uso figurado del lenguaje (“¿Se refiere a lo... a lo que comunican como metáforas, una cosa así?). Pero la respuesta de la profesora se dirige en otro sentido: “no, no. Son palabras (...) que no tienen un sentido figurado. *Son palabras tal cual*. Y tú las puedes subrayar ¿las subrayaste?”.

En este diálogo sucede también otra cosa interesante. En un primer momento, la profesora rechaza el uso figurado de estas palabras, restringiendo su función comunicativa a sus significados inmediatos. Pero luego conduce a la estudiante desde el uso denotativo de estos términos a la tematización de sus relaciones en el poema, con una pregunta muy precisa: “entonces, ¿de qué nos están hablando?”. En los últimos intercambios, ambas coinciden en que estas palabras modulan (*metafóricamente*, agregaríamos nosotros) la experiencia “banal” y “rutinaria” del día a día en la ciudad.

Aunque tal vez sería apresurado afirmarlo de manera categórica, estos diálogos podrían estar dando cuenta de un repertorio más bien restringido de recursos interpretativos para el análisis y comentario de textos poéticos de parte de la profesora. Lo que en esta primera parte de la clase se expresaría en fenómenos como el siguiente: en tanto las preguntas y actividades del texto escolar suponen en general una atención al uso connotativo del lenguaje, como base para que los estudiantes valoren la organización y relaciones estructurales de sentidos en el poema, la mediación de la profesora enfatiza la comprensión de información textual y la identificación de significados estrictamente referenciales, cuyos criterios *de veracidad* se hallan en la mayoría de los casos en las experiencias cotidianas. Esto dificulta, entre otras cosas, que los alumnos perciban cómo los textos poéticos aportan sus propios contextos interpretativos, mediante la reorganización y puesta en tensión de los significados de la lengua natural (Paz, 1998).

Regresando a esta tercera clase, la revisión de la pregunta n°3 sobre el poema *La ciudad*, de Gonzalo Millán, aporta nuevos antecedentes sobre esto. Se trata de una pregunta compleja, que posibilita diversas aproximaciones: “¿Cómo interpretas esta

estrofa? Presta atención a los sentidos en que se emplea la palabra ‘depositar’”. La estrofa a la que esta pregunta hace alusión es más bien breve. Pero tres de sus cuatro versos producen ricas variaciones polisémicas de la palabra *depositar*: “Los bancos abren sus cajas de caudales. / Los clientes sacan *depositan* dinero. / El cieno forma *depósitos*. / El cieno se *deposita* en aguas estancadas.” (las cursivas son nuestras). Estas variaciones intensifican los efectos de contraste entre levedad, espesor y movimiento que se modulan en el conjunto del poema. Entre las múltiples resonancias semánticas de estos versos, destaca la imagen de la ciudad como un organismo vivo, que transita desde el frenesí de las actividades humanas a la densidad de sus residuos.

En el diálogo en torno a esta pregunta, la profesora y los estudiantes enfrentarán tres ciclos fallidos antes de arribar a un acuerdo. Dos de estos ciclos fallidos corresponden, no obstante, a alumnos que explícitamente declaran no haber respondido la pregunta del texto escolar, mientras que, en el tercero, es la profesora quien desiste de obtener una respuesta, ante las dificultades de la estudiante para concretar una interpretación. La interacción en torno a esta tercera pregunta se inicia, precisamente, con el ciclo correspondiente a dicha alumna, a la que hemos identificado como Cristina:

**Profesora:** 43. Cristina Zamorano. Pase (*saludando a un estudiante que acaba de llegar*). ¿Cómo interpretas esta estrofa? (1) Presta atención a los sentidos en que se emplea la palabra “depositar” (*reiterando la pregunta del texto escolar*).

Ya. Primero que nada, “depositar”, ¿qué significados tiene ahí, Cristina? (2)

**Cristina:** Dos (*hace el gesto de indicar también con las manos*).

**Profesora:** ¿Cuáles son los dos significados? (3)

**Cristina:** Que está el dinero en una cuenta...

**Profesora:** Ya, poniendo el dinero en los bancos. ¿Y lo otro? ¿El otro sentido? (4)

**Cristina:** Que el agua no corre fluidamente y se va como quedando...

**Profesora:** que se almacena agua en un lugar. (5) Entonces, ¿cómo interpretarías el sentido de estas palabras en esa estrofa? (6)

**Cristina:** que es algo que se va adhiriendo a algo...

**Profesora:** Schiiist ¿Cómo? (*hace el gesto de no oír claramente*)

**Cristina:** Que es algo que se va adhiriendo a algo en lo que no estaba antes.

(Fragmento ciclo 07 C3R)

Como vemos, en la apertura de este diálogo la profesora propone una ayuda que le hemos visto usar con frecuencia: *descomponer la tarea* (2). Pero en esta oportunidad, la descomposición de la tarea cumple una función evaluativa y, a la vez, modeladora. Por una parte, busca observar la identificación que ha logrado la alumna del uso polisémico de la palabra “depositar”. Esta identificación es, sin duda, una antesala para los razonamientos interpretativos del conjunto de la estrofa. Así es que partir por ahí resulta muy oportuno. Como lo es también la propia descomposición de la tarea, que en este caso podría servir para evidenciar el proceso que han seguido dichos razonamientos, mostrando cómo Cristina pasa de una identificación específica de significados a una interpretación de sentidos.

Sin embargo, ello no sucede. Luego de que la alumna ha distinguido en estos versos los dos usos de la palabra “depositar” (“que está el dinero en una cuenta”, “Que el agua no corre fluidamente y se va como quedando...”), la profesora regresa a la pregunta del texto escolar, pero limitando sus alcances: “Entonces, ¿cómo interpretarías

el sentido de estas palabras en esa estrofa?”. Este cambio implica una simplificación de la demanda, ya que el texto escolar solicita considerar el uso polisémico del verbo “depositar” para proponer una interpretación *sobre el sentido de la estrofa*. La reformulación de la profesora, en tanto, sólo pide interpretar *el sentido de estas palabras en la estrofa*. Y aquí comienzan las dificultades. Cristina ha reconocido el significado específico de la palabra *depositar* en el poema. Pero al intentar trascender desde el plano de identificación particular a la apreciación de las relaciones estructurales en la estrofa, su respuesta es sólo una impresión de sentido común: (el sentido de esta palabra en la estrofa es...) “Que es algo que se va adhiriendo a algo en lo que no estaba antes”.

Como vemos, la respuesta está aún demasiado sujeta al significado directo de *depositar*. Y a su derivación semántica *acumular*. Pero sin considerar, por ejemplo, el juego de relaciones connotativas de la estrofa. Un juego de espejos, en el que cada imagen modula las posibilidades de sus opuestos. En este notable poema de Millán, la ciudad es un organismo que respira *por sus cajas de caudales*. Pero también es un cuerpo amenazado por la ciénaga de *unos bancos de caudales*, en la que se empozan las aguas. Hay frenesí y quietud. Fluidéz y espesor. Las arterias de la ciudad se obstruyen con los desechos de la propia agitación que le da vida.

Percibiendo lo limitado de la respuesta, la profesora interviene y rectifica su simplificación de la tarea, recuperando la complejidad de la pregunta del texto escolar:

**Profesora:** ya, a ver. Pero es que... Utiliza esos dos significados para dar una interpretación... global sobre [algo. (7)

**Cristina** Ah, ya...] ¿Sobre la estrofa?

**Profesora:** sí, sobre la estrofa (*la estudiante mira durante diez o quince segundos el poema en el texto de Lenguaje, con la profesora y el resto de compañeros muy atentos*).

**Cristina:** eh..., es que no... (*Acompaña con un gesto de negación con la cabeza*).

**Profesora:** Ya, lo vamos a dejar ahí, no te voy a a... (*Haciendo el gesto de anotar en el registro de participación*). Como lo hiciste, no te voy a poner una cruz ¿Ya? Vamos a ver quién sale ahora... (*Agitando la bolsita con números*).

(Fragmento ciclo 07 C3R)

En este ciclo fallido observamos, al menos, dos aspectos de interés. El primero dice relación con el tránsito desde los significados particulares a la proposición de sentido en el poema. Como el propio texto escolar lo sugiere, atender a la polisemia de una palabra en una estrofa ofrece una interesante clave interpretativa. Pero dicha clave no es un fin, sino un medio, que debería ayudar a observar el carácter autorreflexivo del discurso poético, en el que las posibilidades de sentido trascienden las relaciones sintácticas y semánticas del uso natural de la lengua.

En este momento del diálogo, lo que se observa, entonces, es un problema de gradualidad y de puntos de apoyo. Si las ayudas de la profesora no ofrecen un punto de apoyo distinto a la perspectiva con la que ya cuenta la estudiante, es difícil que ésta mejore su interpretación del sentido de la estrofa.

¿Qué ejemplos de gradualidad y de puntos de apoyo habrían resultado posibles en este diálogo? Considerando que la respuesta de la alumna se limita a una derivación lógica de la palabra *depositar*, un punto de apoyo gradual podría haber sido llamar su atención sobre los contrastes que se modulan en el uso de dicha palabra: las imágenes de los dos primeros versos de la estrofa expresan movimiento y agitación (“Los bancos



abren sus cajas de caudales / Los clientes sacan depositan dinero”), mientras que las de los dos últimos, quietud y reposo (“El cieno forma depósitos. / El cieno se deposita en aguas estancadas”) Una posible pregunta sería entonces: *¿Qué puede estar sugiriendo este contraste entre movimiento y quietud en el poema?* O también: la agitación y movimiento de los dos primeros versos expresan acciones humanas, mientras que la quietud y reposo de los últimos dos versos, fenómenos del mundo natural: *¿Qué puede estar aportando esta diferencia en el sentido de la estrofa?* O desde una perspectiva gramatical: en un primer momento, la palabra “depositar” es un verbo ligado al frenesí de las acciones humanas: indistintamente, “los clientes *sacan depositan* dinero” *¿Con que propósito se habrá evitado el uso de la conjunción “y” en este verso?*

Cualquiera sea el camino que se tome, lo que importa ilustrar aquí es que, ante el bajo desempeño de la alumna en el ejercicio de interpretación, la estrategia sugerida por la profesora sólo reproduce la consigna del texto escolar, sin proponer puntos de apoyo que contribuyan al desarrollo de la competencia interpretativa. Esto produce, además, que la descomposición inicial de la tarea, aportada como ayuda al comienzo del ciclo, no logre modelar finalmente *un proceso de razonamiento interpretativo*, sino tan sólo verificar que la alumna identifica la polisemia de la palabra *depositar* en estos versos del poema.

Una segunda cuestión relevante que observamos en este ciclo tiene que ver con la propia calidad de la participación de la estudiante. Si bien es cierto Cristina responde a las preguntas de la profesora, dichas respuestas expresan un importante grado de improvisación, que hace pensar en un trabajo poco riguroso con el texto escolar. Esta improvisación “de cumplimiento” no afecta tanto al diálogo inicial del ciclo, cuando la profesora solicita identificar la polisemia de un término, pero sí que resulta decisiva para una interpretación de conjunto sobre el sentido de la estrofa (que es en definitiva el propósito de la tarea).

De este modo, tenemos aquí algo que ya veíamos también en la clase con el otro curso. Un rasgo asociado a la motivación y el compromiso, que influye en las funciones y posibilidades de una actividad. Tal como en los ejemplos de la clase anterior, esta redefinición implica que una ATA cuyo propósito original es evaluar la lectura e interpretación personal de textos poéticos, derive en interpretaciones “sobre la marcha”, como solución intermedia de cumplimiento. Y resulta evidente que, sin las necesarias estrategias de motivación, el registro de cumplimiento en la plantilla de evaluación adquiere un valor muy importante para el desarrollo de la tarea, tal como lo muestra la afirmación con que la profesora cierra este primer ciclo fallido en torno a la tercera pregunta del texto escolar sobre el poema *La ciudad*:

**Profesora:** Ya, lo vamos a dejar ahí, no te voy a... (*Haciendo el gesto de anotar en el registro de participación*). Como lo hiciste, no te voy a poner una cruz ¿Ya? Vamos a ver quién sale ahora... (*Agitando la bolsita con números*).

(Fragmento final ciclo 07 C3R)

Esta validación de los intentos de respuesta de Cristina no es, por supuesto, intrínsecamente negativa. En muchas ocasiones, validar el proceso es, precisamente, lo importante. Lo negativo es que aquí todo se resuelve en un asunto de cumplimiento, prescindiendo de las aproximaciones complejas y evaluaciones que la respuesta de la alumna requeriría. Y restando importancia a lo que es verdaderamente clave: la

adquisición de habilidades para progresar en la comprensión y disfrute de los textos poéticos.

¿Hasta qué punto esta mecánica de revisión y cumplimiento influye en la calidad del trabajo en esta actividad central de la clase?

Los siguientes ciclos en torno a esta tercera pregunta sugieren que bastante. Luego de este primer ciclo fallido, en que se desiste de aclarar la respuesta de la alumna, se presentan otros dos ciclos fallidos. En ambos casos se trata de alumnas que reconocen no haber realizado la actividad. En el último de ellos, se presenta la siguiente situación:

**Profesora:** San Martín, Fabiola (*sorteando desde la bolsa de números*). Espérenme [un rato (*se dirige a la puerta, atiende a un breve recado de una inspectora y regresa al diálogo con Fabiola*).

**Fabiola:** ¿Profe, me está preguntando] si tengo la tres?

**Profesora:** Sí. ¿La tiene o no la tiene? (*la estudiante permanece unos segundos en silencio y luego niega con la cabeza*). Digan rápido quienes las tienen hechas, porque sí no... (*Mientras la profesora registra el incumplimiento de Fabiola en la plantilla, un compañero levanta la mano, para responder la pregunta como voluntario*).

**Profesora:** no, si es por sorteo, chiquillos.

(Ciclo 09 C3R)

Como vemos, en este ciclo la interacción de gran grupo se interrumpe por la llegada de una inspectora. La profesora la atiende y regresa al diálogo con la alumna, quien reconoce no haber respondido la pregunta que se le pide. Pero lo más relevante ocurre luego, cuando un compañero levanta la mano para compartir su respuesta y recibe una aclaración muy ilustrativa de parte de la profesora: “no, si es por sorteo, chiquillos”.

Aunque es natural que se busque resguardar la coherencia de la actividad, cuidando que el sorteo no pierda su relevancia, en esta aclaración se expresan al menos dos cosas. En primer lugar, se ratifica la preponderancia de la revisión de cumplimiento por sobre la función modeladora y evaluativa del aprendizaje relativo a los textos poéticos de esta ATA. El mensaje parece muy claro: más que comentar y valorar las lecturas de los textos, lo que aquí hacemos es *revisar el cumplimiento* de la actividad. En segundo término, la propia necesidad de escoger entre ambas cosas – esto es, entre la función didáctica de la actividad *versus* su cumplimiento – revela una contradicción metodológica, que influye de manera decisiva en la calidad del trabajo en el aula. Porque si el cumplimiento no está garantizado, sería importante atender a las variables que lo dificultan (motivacionales, conductuales, etc.) y evitar las prácticas que lo desincentivan, pero no limitar el diálogo y la participación *sólo* para resguardar el funcionamiento de la rutina del sorteo, como termina sucediendo en este caso.

La valoración de decisiones como esta debe considerar, por supuesto, también otros aspectos de contexto: la revisión de esta tercera pregunta acaba de tropezar con dos incumplimientos de los alumnos. La actividad ha sufrido una interrupción externa. Y el propio diálogo, que en las clases de la profesora Rocío acostumbra a ser muy dinámico y fluido, se ha vuelto un poco más rígido. Esta rigidez no se refiere, como pudiera pensarse, a expresiones de indisciplina, sino a la de aquellos momentos de aula en los que la dilación de un asunto deriva en una tensa calma. Como si los participantes se preguntasen: ¿y ahora... qué?

Este es el clima en el que transcurre la última parte de este diálogo en torno a la tercera pregunta sobre el poema *La ciudad*. Y es este el momento en que finalmente se alcanza un acuerdo sobre dicha pregunta, concretándose el patrón discursivo IRF que su complejidad proyectaba. En este caso, dicho carácter de ciclo IRF no está dado, no obstante, por una evaluación compleja, distinta a las validaciones simples que hemos observado hasta ahora como tendencia (las expresiones de conformidad, tales como “ya, muy bien”, “sí”, etc.), sino por las sucesivas aproximaciones que el diálogo concita. En dichas aproximaciones, la profesora vuelve a abrir la opción de participación general, aunque conservando el punto de partida del sorteo:

**Profesora:** 36. Andrea ¿No está? (*un par de compañeras señala a Andrea*). Ah, sí está..., Andrea... no te había visto. ¿La tiene?

**Andrea:** ¿En la 285? (*se refiere a la página del texto de Lenguaje*).

**Profesora:** 282. La tres (*en referencia al número de la pregunta*). De antes, de antes de la lectura (*revisando el libro*). No, no es antes de la lectura (1)

**Andrea:** De día todo comienza a funcionar y las personas trabajan y todos empiezan a producir (*aclarándose y leyendo desde su cuaderno*).

**Alumna:** como, como que es parte de la rutina... (*Complementando la respuesta de Andrea*).

**Profesora:** La pregunta dice ¿Cómo interpretas... cállense un ratito ¿ya? (*a un par de estudiantes del fondo*), ¿cómo interpretas esta estrofa? Presta atención a los sentidos en que se emplea la palabra “depositar” (2).

(Fragmento ciclo 10 C3R)

Como vemos, en esta primera parte del ciclo sucede algo singular. Andrea, la alumna que ha resultado sorteada, se muestra inicialmente confundida sobre la pregunta que debe responder. Pero la profesora la orienta y ella responde, leyendo desde su cuaderno. Su interpretación es, no obstante, aún muy general: “De día todo comienza a funcionar y las personas trabajan y todos empiezan a producir”. En esta vaga impresión, Andrea desestima, por ejemplo, los versos tres y cuatro de la estrofa, en los que el uso de la palabra *depositar* no hace referencia a agitación y movimiento, sino más bien lo contrario. Y luego, la compañera que complementa la respuesta de Andrea introduce el aprovechable matiz de “ser parte de una rutina”, pero sin atender tampoco a los rasgos textuales específicos que podrían expresar dicho matiz.

Con todo, este par de intervenciones son una base para profundizar en el sentido de la estrofa. Y dado el carácter general de las respuestas, lo conveniente sería dirigir la mirada hacia el texto, con preguntas del tipo: ¿qué imágenes de estos versos sugieren *funcionamiento* y *producción*? o ¿cómo dialogan estas imágenes con los últimos dos versos, en los que la palabra *depositar* se relaciona más bien con cosas detenidas y estancadas?

Pero ello aquí no sucede. Ante las respuestas de las estudiantes, la profesora se limita a reiterar la pregunta del texto escolar, implicando que estas interpretaciones no son suficientes para alcanzar un acuerdo sobre el sentido de la estrofa. Y nos encontramos, así, con el mismo problema de gradualidad y de puntos de apoyo que veíamos anteriormente. Porque la reiteración de la consigna del texto escolar es una pista muy clara, que alienta *a seguir buscando*. Pero por sí sola no resuelve las dificultades interpretativas de las alumnas.

Visto desde la perspectiva de la enseñanza, cabría preguntarse entonces: ¿si la profesora reconoce como insuficientes las respuestas, por qué no ofrece puntos de apoyos que permitan avanzar hacia un acuerdo? En lugar de ello, opta por buscar otras opciones, asignándole la palabra a una estudiante de la quinta fila:

**Profesora:** Antonia Pérez, a ver, dígame su respuesta.

**Antonia:** Ya, que... está diciendo que la vida en la ciudad es como estancada, como rutinaria.

**Profesora:** Ya...

**Antonia:** Como, como aburrida... como [todos los días lo mismo.

**Profesora:** Ya ¿y que tiene...] y qué tiene que ver el dinero ahí, el depositar dinero? (3)

**Antonia:** Ah, porque es una sociedad consumista.

**Profesora:** consumista, cierto, hay una crítica al modelo económico (4). Muy bien. Le voy a poner un... (*Hace el gesto de poner sólo un "visto bueno", pero sin considerar la respuesta para las notas acumulativas*).

**Antonia:** no, poh...

**Profesora:** Es que ya pasaron tantos, que... (*Refiriéndose a que, como se trata de una respuesta dada en lugar de la compañera sorteada, queda sólo como buena participación*).

(Fragmento final ciclo 10 C3R)

Como observamos, en esta última parte del ciclo se llega finalmente a un acuerdo sobre esta cuarta estrofa del poema. Y, como es habitual en estas clases, se trata de un acuerdo sobre *el sentido correcto*. Algo que, como sabemos, se haya en las antípodas de lo deseable para la interpretación y comentario de textos poéticos en el aula. Y de textos literarios, en general. Especialmente, al considerar que "Todo acercamiento al texto literario debe tener en cuenta que la literatura es un acto de comunicación de características especiales que afecta al conjunto de elementos intervinientes en él, y que no puede explicarse por uno solo de ellos" (Cerrillo, 2007: 19). Así es que, más que llegar a un significado único sobre los poemas, sería conveniente ayuda a los alumnos a ver cómo funcionan esas características especiales, para que cada uno pueda realizar interpretaciones de significados y atribuciones de sentidos lo más ricas posibles, en el amplio marco de las potencialidades lingüísticas, estéticas, textuales-discursivas y socioculturales de las obras (tampoco es conveniente, como se sabe, entregar el equivocado mensaje a los alumnos de que *todas* las interpretaciones son buenas, mientras nazcan del corazón).

A pesar de este acuerdo sobre *un sentido correcto* para los versos, en este momento vemos a la profesora hacer lo que sugeríamos un poco antes: ofrecer un punto de apoyo, que invita a Antonia a enriquecer su perspectiva sobre estos versos. Esta ayuda de la profesora ("Ya ¿y qué tiene que ver el dinero ahí, el depositar dinero?") redirige la mirada hacia el uso de la palabra *depositar*, que la pregunta del texto escolar solicitaba usar como apoyo de la interpretación y que la respuesta inicial de la alumna había dejado de lado. Con esta ayuda, se abre una posibilidad de exploración de sentidos. Y, si bien es cierto, el nuevo razonamiento de Antonia propone una relación más bien literal de significados textuales (la referencia al depósito de dinero es "porque es una sociedad consumista"), el apoyo ofrecido por la profesora es una novedad, que resultaría útil para comenzar a acercarse al juego de contrastes del poema. Pero nuevamente, en el momento en que el diálogo podría tomar consistencia, se impone la estricta dinámica de

revisión de cumplimiento. La profesora evalúa de manera simple la respuesta (“muy bien”), brindando además una última ayuda, de *contribución a la tarea*, que profundiza la generalización hecha por la estudiante: “consumista, cierto, hay una crítica al modelo económico (4)”.

Este énfasis en la revisión de cumplimiento se hace, además, muy patente en la última parte del ciclo, cuando Antonia reprocha que su intervención sólo valga para un visto bueno de participación, pero no para un registro sumativo. La respuesta de la profesora es, también, muy ilustrativa: “Es que ya pasaron tantos...”. Una explicación que nos recuerda nuevamente que la ATA no busca tanto explorar sentidos textuales mediante la apertura del diálogo como revisar las respuestas y cumplimientos individuales.

Este foco metodológico que hemos constatado hasta ahora no debe percibirse, no obstante, como la expresión de una rutina vacía, con la que se busque “matar el tiempo” de clases. Lo que aquí se observa no es una deliberada sustitución del diálogo interpretativo por una actividad menos demandante. Antes bien, las acciones de la profesora Rocío expresan una voluntad de aprovechamiento del tiempo de aula, con un rol docente muy activo en la interacción, como la gran cantidad de diálogo de gran grupo lo demuestra.

Lo que este foco metodológico muestra, estimamos, es más bien algo que ya constatábamos en el trabajo con el curso paralelo: una visión parcial del análisis y comentario de textos poéticos, desde la que se busca no obstante obtener el mayor provecho del tiempo de aula. Pero ello, basado en una preeminencia de los resultados, mediante la evaluación, antes que en los procesos de aprendizaje, basados en el trabajo del aula.

Pero antes de profundizar en ello, observemos el desarrollo que toman los diálogos en esta segunda parte de la ATA.

Nos encontramos en un momento de tránsito desde las preguntas a las actividades en torno al texto *La ciudad*, de Gonzalo Millán. Como sabemos, dichas actividades presentan un nivel de complejidad mayor, en la gradualidad del trabajo propuesta por el texto escolar. Pero a pesar de dicha complejidad, este momento no implica ninguna variación o preámbulo en la rutina de la ATA. No se observan, por ejemplo, comentarios preliminares, que expliquen la diferencia entre el trabajo con las preguntas y las actividades. O preguntas introductorias, que exploren los aspectos que a los estudiantes pudieran resultarles más difíciles en esta parte de la tarea. En lugar de ello, hay un paso directo a las actividades mediante un nuevo sorteo, como se observa en el ciclo correspondiente a este momento:

**Profesora:** Ya, ahora nos vamos a las actividades... Catorce (*sacando un nuevo número de la bolsa*). Hermosilla, Patricia. (*Leyendo la actividad del libro*) “Relee el poema en voz...”. No lo vamos a hacer, obviamente. ¿Qué aspectos de su lenguaje y sonoridad te llaman la atención? Explica. (1)

**Patricia:** ¿La uno, cierto?

**Profesora:** Sí.

**Patricia:** (*revisando en su cuaderno*) ¿Su aburrimiento y hastío en la ciudad? (*Se da cuenta de que está respondiendo la actividad dos en lugar de la uno*). No, no, no... (*Con breve risa nerviosa*).

**Profesora:** ¿Qué... qué está respondiendo? Dice “Relee el poema en voz alta. ¿Qué aspectos de su lenguaje y sonoridad te llaman la atención?” (*Risas de la estudiante*). Nada que ver. (2)

**Patricia:** Ya, los aspectos como que se repiten muchas veces palabras y sonidos parecidos. [También en...

**Profesora:** Ya, espérense], schiiist, escuchen. Se repiten muchas veces palabras y sonidos parecidos (3). Chicos, hablen... hablen [más fuerte (*en referencia al volumen de voz con que Patricia presenta su respuesta*)].

**Patricia:** también...] También que cada verso sea corto llama la atención al leerlo.

**Profesora:** Ya. (4)

(Ciclo 11 C3R)

En su versión original, la actividad del texto escolar que motiva este diálogo es de gran complejidad y riqueza: “Relee el poema en voz alta. ¿Qué aspectos de su lenguaje y sonoridad te llaman la atención? Explica. ¿Cómo se relacionan estos aspectos con el contenido del poema y la visión que comunica sobre la ciudad?”. Pero en este ciclo ocurren dos cosas importantes. La primera es la decisión de la profesora de omitir la relectura del poema en voz alta, tal como el texto escolar lo solicita. Aunque se trata de una decisión que seguramente considera el limitado tiempo disponible de la clase, por sí misma revela un problema que observábamos también en el trabajo de la sesión anterior: la asignación de lecturas y tareas con poca regulación del tiempo y el modo en que esto afecta a la calidad del proceso. En este caso, la relectura en voz alta del texto, o al menos de algunas de sus estrofas, que resultaba esencial para apreciar, por ejemplo, la musicalidad del poema.

Muy ligado a ello, una segunda cuestión importante en este ciclo es la omisión de la consigna final de la actividad, que es la que da precisamente la riqueza interpretativa a dicho ítem: “¿Cómo se relacionan estos aspectos (el lenguaje y la sonoridad del texto) con el contenido del poema y la visión que comunica sobre la ciudad?”. Con dicha omisión, lo que se pierde es, en definitiva, la oportunidad de que los estudiantes comenten el modo en que la organización sintáctica y fonética del texto modula importantes cuestiones de sentido en el poema. Pero esto redundante, además, en que la tarea quede limitada a una actividad de reconocimiento de elementos, tal como las respuestas de Patricia lo evidencian: “como que se repiten muchas veces palabras y sonidos parecidos (...) También que cada verso sea corto llama la atención al leerlo”.

En su conjunto, estas decisiones de la profesora ratifican la tendencia a la simplificación de las tareas y a una adscripción a prácticas de lectura que se hayan, también, en las antípodas de la perspectiva sociocultural del acto lector (Cassany, 2013), limitando el trabajo con los textos a unas rutinas mecanicistas de base casi estrictamente lingüística.

Pero como hemos dicho, no nos parece que la profesora Rocío esté proponiendo aquí una intencionada rutina mecánica de preguntas y respuestas de identificación simple para “agotar” el tiempo de clase, como pudiera pensarse. Antes bien, nos parece que sus comentarios expresan una visión parcial sobre la lectura y el comentario de textos poéticos, pero con una clara voluntad de aprovechamiento del tiempo de clases y de llevar a cabo un trabajo efectivo con los alumnos.

Una evidencia de ello es lo que sucede en el diálogo inmediatamente posterior al que hemos comentado. Como acabamos de ver, en este último ciclo (11 C3R) se han

omitido dos aspectos importantes de la actividad, prescindiéndose de comentar las relaciones de sentido que el texto escolar solicitaba. Con todo, el contenido hecho público en el ciclo aún podría derivar en un comentario sobre las relaciones de forma y contenido del texto, a partir de la respuesta de Patricia (“en el poema se repiten palabras, se presentan sonidos parecidos y los versos son, en general, muy cortos”). Pero en lugar de ello, la profesora realiza un giro que ya le hemos visto realizar en varias oportunidades. Un giro hacia el refuerzo de contenidos conceptuales:

**Profesora:** (*al curso*) ¿Y cómo se llama esa figura literaria en donde las palabras se repiten? (1)

**Alumna:** Aliteración...

**Patricia:** Anáfora

**Profesora:** Anáfora (2). Aliteración es cuando suena parecido. Como los trabalenguas, ¿cierto? (3)

**Patricia:** esto es anáfora.

**Profesora:** Anáfora. Ya, ahí sí, Patricia ¿Ve? Ahí estuvo bien (*la estudiante ríe asintiendo*). (4)

(Ciclo 12 C3R)

En principio, este giro hacia el refuerzo de contenidos resulta pertinente. Considerando que en el ciclo anterior una estudiante acaba de identificar la reiteración de palabras y sonidos en el poema, reforzar la comprensión de una figura como la anáfora es de suyo necesario (aunque en este caso se desaproveche un poco la alusión de una compañera a la *aliteración*, que resulta tan relevante como el uso de las anáforas para la modulación de sentidos en el poema de Millán). Sin embargo, este refuerzo resultaría pertinente como *complemento* del diálogo interpretativo, pero no como *su sustituto*, que es lo que aquí ocurre. Porque una vez que la profesora realiza una validación simple de esta última respuesta de Patricia, la actividad se da por revisada y se pasa a la siguiente.

Esto es a lo que nos referimos, entonces, cuando decimos que las rutinas de interacción de la profesora no se limitan a reproducir una mecánica de uso del tiempo de la clase. Más allá de la dinámica más bien rígida del sorteo, sus decisiones revelan decisiones estratégicas (que no pedagógicas), que podrían relacionarse con una visión más bien parcial de la poesía como objeto de enseñanza en el aula, en la que pudiera estarse expresando una formación lectora muy limitada en este sentido. En base a dicha visión, la profesora prescinde, por ejemplo, de discutir las cuestiones de forma en las lecturas de los textos poéticos, pero refuerza la identificación del vocabulario textual, como refuerzo de la comprensión lectora de los estudiantes. O limita los diálogos interpretativos, pero recurre con frecuencia al refuerzo conceptual de elementos del género lírico. La vemos, así, enfatizar la dimensión estrictamente lingüística de los textos y dar relieve a los conceptos poéticos, cuyas definiciones y características sí que le resultan conocidas.

Veamos esto en un nuevo momento de la interacción: la revisión de la segunda actividad del texto escolar sobre el poema *La ciudad*. En su origen, esta actividad proyecta un diálogo interpretativo de gran riqueza, con predominio de ciclos IRFs y alta participación de los estudiantes. La consigna de la actividad es la siguiente: “El hablante lírico toma una actitud enunciativa para referirse al objeto lírico. ¿Qué te comunica esa actitud? Explica.”

Como vemos, se trata de una actividad que ofrece diversas opciones de trabajo en el aula (Barrientos, 1999). Consideremos al menos tres de ellas: *a) reconocimiento y aplicación de conceptos* (con preguntas del tipo “¿Qué es un hablante lírico?” “¿Qué actitudes líricas conoces?”, “¿Cuál es el objeto lírico de este poema?”), *b) relación entre recursos formales y sentidos del poema* (con preguntas tales como “¿Cómo se relaciona la actitud lírica enunciativa con la representación de la ciudad en el poema”) y *c) uso del conocimiento, para explicar interpretaciones de sentido sobre el poema* (con preguntas como “¿Qué características de esta actitud lírica permiten vincularla con dicha visión sobre la ciudad?”).

Para explorar el desarrollo de estas posibilidades, a continuación observaremos el diálogo de este momento de la clase, con una breve relación comentada de los cinco ciclos en torno a esta segunda actividad sobre el poema. Como de costumbre, este diálogo se introduce con el sorteo:

**Profesora:** Dieciséis. Sandro Herмосilla (con tono “compasivo”).

**Sandro:** eeh... (Con tono celebratorio).

**Profesora:** ¿La hizo? (lee desde el texto escolar) “El hablante lírico toma una actitud enunciativa para referirse al objeto lírico...” (1) ¿Qué es el hablante lírico? (2) (al curso).

**Sandro:** eeh... el autor del [poema...]

**Alumno (a):** el autor del...] O sea, no, poh’. El que está describiendo el objeto. El que narra cómo [es la ciudad.

**Profesora:** schiiist...] Ya, el que... podríamos decir que es el narrador del poema (3) ¿cierto?,

**Sandro:** Sí

**Profesora:** la voz ficticia... del poema (4)

(Ciclo 13 C3R)

Como se puede observar, al comienzo del ciclo la profesora lee la información contextual de la actividad (“El hablante lírico toma una actitud enunciativa para referirse al objeto lírico”), pero deja fuera la segunda parte de la pregunta (“¿Qué te comunica esa actitud? Explica.”). Esta vez se trata, no obstante, de una omisión momentánea, justificada por una decisión que le hemos visto tomar con frecuencia: la de *descomponer la tarea*. Como de costumbre, esta ayuda propone también aquí un refuerzo de conceptos (“¿Qué es el hablante lírico?”). Y tal vez nos parezca natural que así suceda. Escalar una montaña es una tarea que se realiza por tramos. Y parece que lo conveniente sería afirmar cada paso en una base de dominios conceptuales. Pero esto es sólo parcialmente cierto. Porque hay montañas y montañas. Y “hacer cumbre” en un diálogo de interpretación de un texto poético, por ejemplo, es algo que no se relaciona tanto con la comprensión de conceptos teóricos, como con la capacidad de apreciar críticamente su expresión en el discurso.

Considerando lo anterior, en este momento resultaría esperable encontrar también otras formas de descomposición de la tarea. Por ejemplo, la proposición de inferencias simples, que activen gradualmente los intertextos lectores de los estudiantes (Mendoza Fillola, 1996; Colomer, 2002). O el propio contraste de las hipótesis de significados propuestas por los alumnos con las pistas textuales del poema. En cualquier caso, simplificaciones iniciales de la tarea que exijan a los alumnos ser *capaces de* y no sólo *saber que*, considerando que la actividad interpretativa es especialmente un asunto



de habilidades y no sólo de conocimientos. Así parece percibirlo también la profesora, al reorientar en el siguiente ciclo el diálogo hacia *la aplicación* de conceptos:

**Profesora:** ¿Y cuál es el objeto lírico? (1)

**Sandro:** es lo que lo inspira.

**Alumna:** La inspiración.

**Profesora:** Ya, pero les estoy preguntando por... (*Señala el libro*) el objeto en el... en el cual se inspira. (2)

**Sandro:** en este caso, en la ciudad...

**Profesora:** Ya, (3)

(Ciclo 14 C3R)

Como vemos, en el refuerzo de este ciclo no sólo se presenta una identificación conceptual, sino también la aplicación de un concepto. Una tarea de aplicación muy útil para asegurar la comprensión de la pregunta que ha dado origen a este diálogo (“El hablante lírico toma una actitud enunciativa para referirse al objeto lírico. ¿Qué te comunica esa actitud? Explica.”). Hasta este punto, la profesora está aprovechando la descomposición de la tarea, y los alumnos demuestran conocer el concepto de *hablante lírico* y poder aplicar el de *objeto lírico*. Esto la alienta para reforzar, también, el tercer elemento del género lírico implicado en la pregunta del texto escolar:

**Profesora:** Entonces, el hablante lírico toma una actitud enunciativa ¿Cuál es la actitud enunciativa? (1)

**Alumna:** La que habla en tercera persona.

**Profesora:** Ya, pero le estoy preguntando a Sandro Hermosilla, sí.

**Sandro:** La que habla en tercera persona.

**Profesora:** La que habla en tercera persona (2) (*con tono de confirmación*).

(Ciclo 15 C3R)

De este modo, estos tres primeros ciclos del diálogo afianzan, correspondientemente, el dominio de los tres conceptos implicados en el enunciado de la actividad del texto escolar: *hablante lírico*, *objeto lírico* y *actitud enunciativa*. En este último ciclo (C15 C3R), no obstante, una compañera “malogra” la rutina de interrogación individual del sorteo, al dar la respuesta que se solicitaba a Sandro. Y como este último se limita luego a replicar la afirmación de la compañera, la profesora realiza algo muy necesario: le pide a Sandro profundizar:

**Profesora:** ¿Y qué más pasa con esa actitud? (1)

**Sandro:** eh... como que narra algo.

**Profesora:** Narra algo, ¿cierto? Describe algo. Eh... (2)

(Ciclo 16 C3R)

Llegamos, así, a un momento clave de esta descomposición de la tarea. En los cuatro primeros ciclos, el diálogo ha permitido asegurar el dominio conceptual de los elementos del género lírico presentes en el enunciado. Sandro y otros tres estudiantes han demostrado reconocer dichos conceptos y ahora toca “atacar la cumbre”, relacionando la actitud enunciativa del poema con la visión que en él se expresa sobre la

ciudad. Para ello, la profesora recupera la parte de la consigna que había omitido en el primer ciclo de este diálogo (CI 13 C3R), recuperándose así la posibilidad de un ciclo IRF final muy coherente con la riqueza del enunciado del texto escolar:

**Profesora:** ¿Qué te comunica esta actitud? Explique (1) (*leyendo desde el texto escolar*)  
¿Por qué el hablante lírico utiliza la actitud enunciativa? (2)

**Sandro:** Porque está narrando como es su... su sociedad y la ciudad que surge.

**Profesora:** Muy bien, ¿cierto? Hay una narración, una explicación... (3). Excelente, Sandro. Qué bueno que trabajó (*risas de sus compañeros*). Lo felicito (*breve momento de distensión, mientras la profesora registra en el cuaderno la buena intervención de Sandro y se dispone a sortear otro número*).

(Ciclo 17 C3R)

Lo que finalmente sucede es muy ilustrativo. Lejos de la interpretación de sentido que proyectábamos, el alumno ofrece una respuesta más propia de una pregunta cerrada que de la rica pregunta abierta del texto escolar. Y en dicha respuesta nos parece que han incidido al menos dos cosas. Por una parte, la ayuda de *Guía Verbal* (2) con la que la profesora reformula la pregunta del texto escolar (“¿Por qué el hablante lírico utiliza la actitud enunciativa?”), ya que ella reorienta el razonamiento y la respuesta (improvisada) del alumno. Así, Sandro no da cuenta finalmente de *lo que la actitud enunciativa del hablante le comunica en relación al objeto lírico del poema* (la ciudad), sino tan sólo *por qué el hablante utiliza dicha actitud enunciativa*, lo que no es lo mismo. Y aunque responder a esta última cuestión también ayuda a observar las relaciones de forma y fondo en el poema, la riqueza de interpretar *la visión* del hablante sobre la ciudad *a partir* de la valoración de una determinada actitud lírica sería seguramente mayor.

Y la segunda cuestión que nos parece relevante destacar aquí es la influencia de la descomposición de la tarea en la respuesta del alumno. Como anticipábamos, los puntos de apoyo conceptuales de dicha descomposición no han garantizado por sí solos una interpretación de sentidos como la que esta pregunta requería, sino que han contribuido, más bien, a la simplificación de la actividad. La prueba de ello es que en la respuesta de Sandro (“porque está *narrando* como es su sociedad...”) resulta evidente la influencia del ciclo anterior, en que precisamente se ha identificado a la actitud enunciativa como “aquella en la que se narra y describe algo”.

En síntesis, la interacción en esta segunda actividad sobre el poema *La ciudad* ratifica los patrones discursivos que hemos venido constatando hasta ahora: ante la apertura de un ciclo interpretativo, el análisis poético deriva hacia el refuerzo de contenidos, de la mano de la *descomposición de la tarea*. Dicha ayuda incentiva el diálogo y la participación de los estudiantes, pero sin ofrecer puntos de apoyo para la labor interpretativa, neutralizando la posibilidad de incrementar las habilidades de los alumnos en esa dirección.

¿Por qué la profesora toma frecuentemente entonces esta decisión del refuerzo conceptual? Preliminarmente, estimamos que esta conducción del diálogo hacia dicho refuerzo es una estrategia orientada a la enseñanza más que al aprendizaje. Recurriendo a una metáfora deportiva, diríamos que en estos casos la profesora opta por desplazarse por la segura pista de los contenidos conceptuales, antes que por la inestable superficie de la interpretación textual. Una comparación que implica recordar, no obstante, que

estas decisiones no se toman en la plácida postal invernal de los Alpes suizos, sino en el dinámico espacio de relaciones comunicativas del aula, por lo que resulta arriesgado atribuirles una sola causalidad o un solo propósito.

En la revisión de la tercera y última actividad sobre el poema *La ciudad* se introducen algunas novedades en relación a estas tendencias. En la formulación original del texto escolar, la actividad invita a una compleja relación de sentidos entre la coherencia local y global del poema, respaldando dicha relación con ejemplos específicos del texto: “En la tercera estrofa, los últimos versos dicen ‘Corre la pluma. / Corre rápida la escritura’ ¿Qué sentido tienen estos versos en relación con la totalidad del poema? Fundamenta apoyándote en citas textuales”. La estrofa del poema *La ciudad* a la que se hace referencia en esta actividad es la siguiente: “Corren automóviles por las calles. / Los autobuses abarrotados corren. / Los autobuses se detienen. / Abren las tiendas de abarrotes. / Abren los grandes almacenes. / Corren los trenes. / Corre la pluma. / Corre rápida la escritura”.

La revisión de esta actividad se efectúa en un solo ciclo (CI11 C3R), pero con sucesivas aproximaciones de parte de la profesora y los estudiantes. Se trata, de hecho, de uno de los escasos dos ciclos IRF que se presentan en el trabajo con este poema, en el total de quince ciclos que componen el conjunto del episodio (EPI04 C3R). Como de costumbre, el diálogo se inicia con un nuevo sorteo:

**Profesora:** Treinta y cinco. Tobías Serrano. ¡Miren, salieron premiados los niñitos! (*un compañero celebra en tono festivo “bien, Tobías”*). En la tercera estrofa, schiiist... (*Llamando a atender a la lectura de la pregunta*) los últimos versos dicen “Corre la pluma / Corre rápida la escritura” ¿Qué sentido tienen estos versos en relación con la totalidad del poema? (*leyendo desde el libro*). (1)

(Fragmento inicial ciclo 18 C3R)

Como ha sucedido anteriormente, la profesora omite también en este inicio de ciclo el condicionante de la actividad (“fundamenta apoyándote en citas textuales”), explicitando sólo la pregunta de base (“¿Qué sentido tienen estos versos en relación con la totalidad del poema?”). Lejos de simplificar la tarea, esta omisión la dificulta, ya que sustrae del diálogo los apoyos textuales que el alumno podría usar como evidencias de sus razonamientos, en los cuales se juega gran parte del sentido de la labor interpretativa y del comentario de textos. Sin el apoyo de dicha fundamentación, lo que queda es una respuesta “cerrada” sobre *el sentido general del poema*:

**Tobías:** que da a entender que la ciudad está en pleno desarrollo.

**Profesora:** Ya, está en pleno desarrollo (2) y qué tiene... schiiist, ya puh, chico (*a un estudiante que habla con el compañero, aunque el clima general es de atención*) ... ¿y con qué... o sea y la escritura, qué relación tiene con eso? (3)

(Fragmento ciclo 18 C3R)

Reconociendo este problema de gradualidad en la respuesta de Tobías, la profesora ofrece una ayuda regulatoria y confirma la respuesta del alumno con una validación simple (2), pero de inmediato pide al estudiante “volver al texto”, con una ayuda que da pistas sobre la importancia de la alusión a la escritura en estos versos (“O

sea, y la escritura, ¿qué relación tiene con eso?") Se abre, entonces, una interesante posibilidad de diálogo, que concita la participación de otros estudiantes:

**Tobías:** que lo va describiendo y lo va narrando todo.

**Profesora:** va narrando... uhm... podría ser...

¿Alguien tiene otra respuesta? "Corre la pluma. / Corre rápida la escritura" ¿Qué sentido tienen estos versos en relación con la totalidad del poema? (4)

**Alumno (a):** así como que va desencadenándose...

**Alumna (b):** como apresurado...

**Profesora:** Ya, que es apresurado... ¿quién es...? [¿Qué? (5)

**Tobías:** que es] como la ciudad...

**Profesora:** Es como la ciudad ¿cierto? Que la persona está escribiendo rápido... (6) podría ser... Ya, Tobías (*aprobandando la respuesta del estudiante y registrando su participación en el cuaderno*).

(Fragmento final ciclo 18 C3R)

Como vemos, la proyectada apertura del diálogo se concreta, pero con poco aprovechamiento de las intervenciones. O más bien, con un "cierre anticipado", que produce un contenido de baja calidad y deja a medio camino el desarrollo de las relaciones de forma y fondo sobre el texto que comenzaban a sugerir las respuestas de los alumnos. En la línea de dichas respuestas, la ocasión parecía propicia para explorar, por ejemplo, los recursos retóricos y la musicalidad de un texto cuya estructura externa y sintaxis connotan las funciones temáticas del contenido. Fenómeno que por ejemplo resulta observable en la reiteración del fonema /r̄/, correspondiente a la consonante vibrante múltiple, en esta estrofa, que intensifica el efecto del ruido y el movimiento en la ciudad: "los autobuses abarrotados *corren*", "abren las tiendas de abarrotes", "*corre rápida la escritura*" (las cursivas son nuestras). O la propia puesta en abismo de una voz lírica que alude a la rapidez del ejercicio escritural (ejercicio que, a su vez, la ha instituido como hablante en el poema).

Pero todo ello queda sólo como una posibilidad, en un ciclo IRF que concita sucesivas aproximaciones de la profesora y los alumnos a la demanda, pero que concluye con una nueva evaluación simple. De hecho, esta retroalimentación, que cierra no solo este ciclo, sino también el episodio de evaluación – interpretación del poema *La ciudad*, de Gonzalo Millán (EPI04 C3R), ofrece pocas certezas sobre la buena o mala interpretación de sentido de estos versos en relación a la totalidad del poema: "Es como la ciudad ¿cierto? Que la persona está escribiendo rápido...", afirma la profesora. Y luego agrega: "... *podría ser*. Ya, Tobías".

En esta última intervención de la profesora, lo que queda es el aire es una gran interrogante: "¿Y *por qué* podría ser"? O también: ¿Qué criterios y aspectos textuales/discursivos podrían considerarse, entonces, apropiados para *fundamentar* una interpretación de sentido como esta?

En una mirada de conjunto, es esta falta de fundamentos interpretativos y de modelamientos para el aprendizaje las que caracterizan en gran medida este episodio de "evaluación – interpretación" en torno al trabajo con el poema *La ciudad* de Gonzalo Millán. Ello redundará en unos ciclos de interacción más bien poco productivos, como se puede observar en la siguiente tabla:

EPI 04 C3R	Evaluación – Interpretación (15 ciclos)	CI 04 C3R	IRF (incompleto)
		CI 05 C3R	IRF (incompleto)
		CI 06 C3R	IRF (incompleto)
		CI 07 C3R	Ciclo frustrado (IRF)
		CI 08 C3R	Ciclo frustrado (IRF)
		CI 09 C3R	Ciclo frustrado (IRF)
		CI 10 C3R	IRF
		CI 11 C3R	IRF
		CI 12 C3R	IRE (de contenido)
		CI 13 C3R	IRE (de contenido)
		CI 14 C3R	IRF (incompleto)
		CI 15 C3R	IRE (de contenido)
		CI 16 C3R	IRE (de contenido)
		CI 17 C3R	IRF (incompleto)
		CI 18 C3R	IRF

Tabla 16: Detalle de episodio n°4 de la clase 3

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, un tercio de las interacciones del episodio corresponde a IRFs incompletos; esto es, ciclos cuyas preguntas requerirían algo más que respuestas simples, pero en los que dicha riqueza no se concreta, al no contar con las aproximaciones sucesivas y/o con los *feedbacks* complejos que caracterizan a un ciclo IRF. Junto a ello, se repite en este episodio la tendencia de la profesora a suplir la discusión de las respuestas lectoras de los alumnos con preguntas de dominio conceptual, representada aquí por los cuatro IREs de contenido que se registran entre los ciclos 12 y 16. Como hemos visto, en dichos ciclos las preguntas de la profesora Rocío han estado nuevamente enfocadas en el “refuerzo de materia” (poniendo el énfasis en nociones tales como “hablante lírico”, “objeto lírico”, etc.), en momentos en que las actividades del texto escolar requerían más bien discusiones de sentido sobre el poema. A esta tendencia, se agregan además los tres ciclos frustrados que se presentan en relación a la tercera pregunta del texto escolar sobre el poema (“¿Cómo interpretas esta estrofa? Presta atención a los sentidos en que se emplea la palabra “depositar”), dos de los cuales se deben a incumplimientos de los estudiantes en la realización de la actividad, mientras que el tercero corresponde a un ciclo en el que se desiste de alcanzar una respuesta.

En su conjunto, el trabajo de los estudiantes y la profesora en este episodio de “Evaluación/Interpretación” sobre el poema *La ciudad*, de Gonzalo Millán - el episodio más extenso de la clase -, ratifica las tendencias docentes que hemos observado anteriormente. La interacción altamente regulada por la profesora resulta en un trabajo metódico, pero más bien de baja calidad, en el que las preguntas y actividades del texto escolar, que posibilitarían un potencial interpretativo considerable, son tratadas de manera superficial, o derivan hacia el estricto refuerzo de contenidos conceptuales. Estas características de la interacción, que estadísticamente representan al 80% de los ciclos, sólo son compensadas por tres ciclos IRF, en los que la profesora Rocío y los alumnos contrastan puntos de vista sobre las respuestas, aunque sin contar en ninguno de dichos ciclos con evaluaciones complejas (distintas de un “ya”, “bien” o un “sí, puede ser”).

En este momento nos encontramos a quince minutos del cierre de esta tercera clase. La puesta en común de las preguntas y actividades sobre el poema *La ciudad* de Gonzalo Millán ha ocupado casi toda la primera media hora de la sesión. Y este último

cuarto de hora se destina en su totalidad a la revisión de los dos poemas restantes: *Amanecer*, de Norah Lange y *No quisiera que lloviera*, de Cristina Peri Rossi, sin variaciones significativas en la modalidad del trabajo en el aula.

Antes de pasar a la revisión de las preguntas y actividades sobre estos dos textos, se produce, no obstante, un diálogo de interés entre la profesora y el curso. Aunque no se trata de una interacción destinada a la elaboración de contenido, la hemos incluido como un ciclo de la muestra, por su relevancia para la valoración del contexto en el que se desarrollan las actividades y episodios de la clase:

**Profesora:** ¿Oigan, ustedes hicieron la actividad? (*pregunta al curso y varios estudiantes responden afirmativamente*). Oigan, ¿por qué... encuentro como que no hicieron bien la actividad? (*los alumnos expresan varias opiniones a la vez*). A veces han trabajado mejor... esta vez no sé qué les pasó...

**Alumna (a):** estábamos [conversando...

**Profesora:** responden inseguros]

**Alumna (b):** es que igual estaba difícil.

**Profesora:** No, no estaba difícil. Ya..., o sea si esto estaba difícil, la prueba va a estar terrible (*varios estudiantes rechazan con un "noooo"*). Ya está hecha.

**Alumna (a):** ¿Son puros análisis... de poemas?

**Profesora:** De la... 30 a la..., como de la 24 a la 40 son análisis de poemas...

**Alumna (a):** ¿Son como estas las preguntas?

**Profesora:** Sí (*en la sala el silencio es absoluto*).

(Ciclo 19 C3R)

Como se puede observar, este diálogo vuelve a apuntar hacia una idea que hemos sugerido en las dos últimas clases. Como los estudiantes han hecho un poco "lo que han podido" en el trabajo individual con los poemas del texto escolar (con altos niveles de incumplimiento, como veremos con precisión en la discusión de estos resultados), la evaluación de las respuestas deriva con frecuencia en comentarios de interpretación "sobre la marcha". Y como es esperable que suceda, dichas interpretaciones resultan muy limitadas, no sólo por la necesidad de improvisación de los alumnos (de ahí, tal vez, las respuestas de sentido común que observamos con frecuencia en los intercambios), sino también por el énfasis en la revisión de cumplimiento que estas actividades tienen. No se presentan, entonces, las condiciones para una *actividad de interpretación colectiva de textos poéticos* - ya que la acción mediadora de la profesora está dirigida a la *revisión* de las respuestas de los estudiantes -, pero tampoco se observa una evaluación del trabajo de los alumnos. Y no contar con evaluaciones que potencien los aprendizajes es, según hemos ido constatando, uno de los grandes obstáculos que los estudiantes tienen para progresar en la comprensión e interpretación de los poemas.

Junto a lo anterior, este diálogo viene también a ratificar que las rutinas de actividades que hemos conocido en la segunda y tercera clases son el modo característico de análisis y evaluación de textos poéticos propuesto por la profesora Rocío. Aunque es posible que éstas no sean sus *únicas formas* de acercamiento a la poesía en el aula, el diálogo sí que confirma que *este es el tipo de análisis poético* que se evaluará en la prueba de unidad. Un tipo de análisis en el que, por demás, echamos en falta los apoyos que se prometían con la actividad grupal del facebook de los poetas, de la primera clase observada.

Llegados a esta instancia final de la clase, el trabajo con los poemas *Amanecer*, de Norah Lange, y *No quisiera que lloviera*, de Cristina Peri Rossi, mantiene la secuencia que hemos conocido hasta ahora: una lectura en voz alta de cada poema, seguida de un episodio de evaluación – interpretación de las preguntas y actividades del texto escolar.

Como sabemos, dichos textos, junto a sus preguntas y actividades, fueron también trabajados en la clase n°2, con el 2° Año Medio B<sup>28</sup>. Esto nos ofrece una interesante oportunidad de contraste, que permite observar las formas de mediación de la profesora ante las respuestas lectoras de un grupo distinto de estudiantes.

En el caso del poema *Amanecer*, de Norah Lange, el episodio de evaluación – interpretación (EPI 07 C3R) se inicia con un primer ciclo de refuerzo de la métrica del poema (CI21 C3R) en el que, a manera de entrada al texto, la profesora pregunta al curso por la cantidad de versos y estrofas del poema. Esta fórmula es exactamente la utilizada en la clase anterior, con los estudiantes del 2° Año Medio B. Y como en ese caso, aquí también se pasa luego directamente a la primera pregunta del texto escolar:

**Profesora:** Entonces, Bernardo. ¿Cómo interpretas la personificación presente en esta estrofa? “Los letreros luminosos duermen / el asombro de sus colores / y anticipan la contemplación de cada pobre”. (1)

**Bernardo:** Se trata de que el fondo, así como lo que ilumina la calle son los pobres, como que les da una vida más segura y humilde... eeh... no sé... no sé qué más [puedo decir

**Profesora:** yaa...] (*con tono dubitativo*). ¿Cuál es...?, ¿Cuál es la personificación en esa estrofa? (2)

**Alumno (a):** Los letreros luminosos duermen.

**Profesora:** Los letreros luminosos duermen. ¿Qué es personificación? (3)

**Alumnos:** (*a coro*). ¡Darle cualidades humanas a un objeto inanimado!

**Profesora:** Cualidades humanas en un objeto inanimado. Muy bien. (4) Cierto, entonces, “los letreros luminosos duermen el asombro de sus colores y anticipan la contemplación de cada pobre” (*releyendo desde el libro*) ¿Cómo fue lo que dijo? (*a Bernardo*). (5)

**Bernardo:** que como que al despertar de cada pobre le da...

**Profesora:** ¿Pero si los focos luminosos duermen...? (6)

**Alumnos:** (*a coro*) ¡Están apagados!

**Profesoras:** Están apagados. Entonces, ¿cómo va a ser el despertar...? No entiendo mucho eso... (7)

**Bernardo:** Como que le da un amanecer a la ciudad.

**Profesora:** Ya, sí, podría ser... ¿cierto? ¿Sí? Ahí sí ¿Cierto? Un amanecer... (8) (*vuelve a leer los versos rápidamente*). Dan un despertar a la ciudad, donde se pueden ver... (*Registra en el cuaderno la participación de Bernardo*).

(Ciclo 22 C3R)

Como se puede observar, este ciclo resulta muy representativo de los modos de abordar los poemas que hemos conocido en las clases. En él se presenta, en primer término, una interpretación improvisada del alumno (en lugar del resultado de un trabajo individual con las actividades del libro). Dicha improvisación deriva de nuevo en un

---

<sup>28</sup> Ver en clase n°2, figura 8 con poema *Amanecer* (N. Lange) y actividades de la página 284 del texto escolar de Lenguaje y Comunicación de II Año Medio. Y figura 9 con poema *No quisiera que lloviera* (C. Peri Rossi) y actividades de la pág. 285 del texto escolar de Lenguaje y Comunicación de II Año Medio.

refuerzo de contenidos conceptuales de parte de la profesora (“¿Qué es personificación?” “¿Cuál es la personificación en esta estrofa?”), mediante el ofrecimiento de una ayuda que conocemos bien: la *descomposición de la tarea*. Es esta ayuda la que propicia el desarrollo del diálogo e incentiva la participación de los demás estudiantes, pero también la que orienta la discusión hacia el refuerzo de contenidos del género lírico, dejando de lado el desarrollo de las habilidades necesarias para enfrentarse a un texto poético. Luego, al volver a la tarea interpretativa con una *invitación a reconsiderar* (5), todo se diluye en una breve discusión sobre los significados textuales y en una retroalimentación que deja más dudas que certezas sobre los criterios de evaluación del análisis poético (“Ya, sí, podría ser... ¿cierto? ¿Sí? Ahí sí ¿Cierto?”). Esta reacción de “sorpresa” de la profesora resulta, como vemos, muy reveladora. Y ante ella, cabría preguntarse: ¿está la profesora “a favor” de abrir los sentidos en la discusión grupal de los poemas? Y si no lo está ¿qué sentido tiene que la actividad sea colectiva? ¿Llegar a una respuesta “cerrada”, que todos puedan compartir y guardar, con miras a la evaluación?

Pero en esta mirada general, un dato más interesante aún es que este ciclo reproduce casi sin diferencias el tratamiento dado a esta primera pregunta sobre el poema *Amanecer* en la clase anterior, con un grupo distinto de estudiantes. Recordemos lo sucedido en ese momento, con el 2° Año Medio B:

**Profesora:** Cuarenta y dos, Daniel Serrano (*sacando un nuevo papel del sorteo*). ¿Cómo interpretas la personificación presente en esta estrofa donde sale el número 1?... Los letreros luminosos duermen / el asombro de sus colores / y anticipan la contemplación de cada pobre... (1)

Primero, ¿Qué es personificación? (2)

**Daniel:** darle características humanas a un objeto que no sea...

**Profesora:** es inerte, ¿cierto? (3) ¿Y qué personificación hay ahí? (4)

**Daniel:** los letreros luminosos duermen.

**Profesora:** ¿Duermen, cierto? Duermen es la cualidad (5). Entonces.... ¿cómo interpretas la personificación presente en esta estrofa? ¿Qué quiere decir? (6)

**Daniel:** (*leyendo de su cuaderno*) que... la personificación se usa como para dar a entender que, después de estar encendidos toda la noche, al amanecer los letreros se apagan y por eso caen en el sueño.

**Profesora:** muy bien. Excelente (*registra el visto bueno en la plantilla*). (7)

(Ciclo 06 – C2R)

Como vemos, la estructura de participación y el contenido puestos en juego en ambos ciclos son muy parecidos. En los dos casos la profesora Rocío ha estimado necesario realizar una descomposición de la tarea, siguiendo una secuencia de *identificación* (“¿Qué es personificación?”) y de *reconocimiento* (¿Qué personificación hay ahí?). Y en ambos ciclos, este refuerzo conceptual se proyecta como relevante para la interpretación del sentido de la personificación en la estrofa del poema, aunque con una importante diferencia: en el caso de Bernardo (ciclo 22 C3R), la profesora ofrece esta ayuda *luego de recibir una respuesta improvisada de parte del estudiante* (por lo que podemos valorar dicho recurso como una ayuda del tipo: “mira, Bernardo, apóyate en tu comprensión conceptual de esta figura literaria para reconsiderar tu interpretación”). Pero en el caso de Daniel (C106 C2R), el ofrecimiento de la descomposición de la tarea



*sucede antes de cualquier respuesta del alumno*, por lo que la ayuda de la profesora cumple una función didáctica distinta, más ligada a una evaluación que al apoyo de la tarea interpretativa. Aunque también podría tratarse sólo de una gradación de la tarea basada en un solo propósito: la adquisición de contenidos. Una gradación en la que, primero, se conoce el concepto, luego, se pone en práctica y, finalmente, se abren sus posibilidades de sentido, en la relación con otros elementos y conceptos. Aunque esto último es lo que vemos que no llega nunca a suceder en estas clases. Presumiblemente, por la falta de herramientas interpretativas y modeladoras, que permitan a la docente dirigir la atención de los estudiantes a esas “otras posibilidades”.

Así, en ambos ciclos observamos una mediación docente dedicada principalmente al refuerzo de contenidos; algo que, como hemos dicho, resulta necesario para afianzar el dominio conceptual de los elementos del género lírico, pero no necesariamente para encaminar la discusión sobre los sentidos de los poemas. Y luego, indistintamente de las posibilidades que las respuestas de los estudiantes sugieren para el comentario textual, en ambas secuencias de diálogo la mediación finaliza con una retroalimentación simple. De hecho, la respuesta improvisada de Bernardo y la presentación del trabajo individual de lectura y desarrollo de las actividades de Daniel reciben el mismo trato, aunque en el caso de Bernardo, son los compañeros quienes expresan la definición de personificación. Y son también ellos quienes la reconocen en los versos del poema. Daniel, en cambio, realiza ambas cosas por sí solo, además de ofrecer una interpretación que representa un buen punto de partida para profundizar en el sentido de esta figura literaria (“la personificación se usa como para dar a entender que, después de estar encendidos toda la noche, al amanecer los letreros se apagan y por eso caen en el sueño”). Y esto, podría hacernos preguntar, nuevamente: ¿qué sentido tiene la puesta en común de interpretaciones sobre los textos sin una atención más equilibrada a las necesidades particulares de los estudiantes?

En síntesis, la comparación de estos dos ciclos evidencia la repetición de unos esquemas discursivos que, si bien es cierto, incentivan la participación y aportan contenido al diálogo de aula, en gran medida limitan la exploración de las respuestas lectoras. Se trata, en definitiva, de rutinas que ofrecen un importante grado de control para la gestión del diálogo en la clase, pero que una vez más no se corresponden precisamente a la esperable ductilidad del comentario de textos poéticos.

La revisión de la segunda pregunta sobre el poema *Amanecer* nos ofrece otro ejemplo muy claro de esto, con una estructura de participación y enunciados también muy similares a los generados en torno a la misma pregunta en la clase anterior. Observemos, en primer término, la interacción que esta pregunta genera en esta tercera clase, para luego comentar las similitudes y diferencias entre ambos ciclos:

**Profesora:** Veintisiete (*sorteando un nuevo número*). Esteban. Uy, Esteban no está. No puedo creerlo. Ya, treinta y cinco.

**Alumna:** Ahhhh (*con fingido gesto de dolor*).

**Profesora:** Karina, salió premiada. Vamos a ver si trabajó o si habló en la clase.

**Karina:** Trabajó (*risas*).

**Profesora:** ¿En qué sentido la ciudad se abre como una carta? (*leyendo la pregunta desde el libro de lenguaje*). Schiiist. (1)

**Karina:** Cuando está amaneciendo.

**Profesora:** Cuando está amaneciendo, ¿cierto? Y aparte, ¿qué más pasa con esta ciudad que...? ¿Qué hace uno cuando tiene una carta en la mano? (2)

*(Fragmento inicial ciclo 23 C3R)*

Como podemos ver, esta primera parte del ciclo comienza con la pregunta de la profesora y la escueta respuesta de la estudiante. Una respuesta tal vez influida por el objeto lírico y por el propio título del poema (*Amanecer*). Pero lo cierto es que en ella caben explorar aún muchas posibilidades interpretativas. Y así parece considerarlo la profesora, quien confirma la validez de la respuesta, pero de inmediato inicia una apertura del diálogo (“Cuando está amaneciendo, ¿cierto? Y aparte, ¿qué más pasa con esta ciudad que...?”) y casi simultáneamente, inicia también un razonamiento inductivo (“¿Qué hace uno cuando tiene una carta en la mano?”). Este razonamiento bien puede ser considerado además como una nueva *descomposición de la tarea* (2), aunque esta vez, con una importante diferencia: no se trata de una ayuda destinada al refuerzo de contenidos conceptuales (como sabemos que ocurre con esta ayuda habitualmente), sino de un apoyo para un razonamiento interpretativo. Este prometedor inicio se ve además respaldado por las intervenciones de algunos compañeros y compañeras de Karina, que siguen a la profesora en el desarrollo de una interesante comparación:

**Profesora:** Y aparte, ¿qué más pasa con esta ciudad que...? ¿Qué hace uno cuando tiene una carta en la mano? (2)

**Alumnos:** La abre..., la abre (*risas*).

**Profesora:** La abre...

**Alumna (a):** Y la lee.

**Profesora:** La lee ¿Y la ciudad se puede leer? (3)

**Alumno (b):** No.

**Karina:** No, pero un poco sí, con verla...

**Profesora:** ¿La ciudad se puede leer?

**Alumna (c):** sí, porque se [narran situaciones que...

**Profesora:** Claro, porque uno va viendo y va leyendo] las cosas que pasan en la ciudad. (4)

**Alumna (c):** Se narran situaciones.

**Profesora:** Sí ¿Por qué no? Todas las ciudades son distintas, ¿cierto? (5)

*(se produce la pausa del registro de la participación de la estudiante en el cuaderno, con el curso casi en completo silencio).*

*(Fragmento final ciclo 23 C3R)*

Sin embargo, estas prometedoras proyecciones de discusión concluyen con una explicación de la profesora que sintetiza el sentido de la comparación propuesta en los versos finales del poema: “la ciudad se abre como una carta” es una imagen relacionada con el hecho de que “la ciudad puede leerse, igual que un texto”. De esta manera, se da por concluida la revisión de esta segunda pregunta, registrándose el cumplimiento de Karina en la plantilla, en un ciclo IRF que finaliza con dos ayudas de *feedback* muy representativas del importante papel que ha tenido la profesora en la elaboración del contenido: *reformular* (4) y *añadir* (5).

¿Y qué interacciones y contenidos se produjeron en torno a esta segunda pregunta sobre el poema *Amanecer* en la clase anterior, con el 2° Año Medio B? Recordemos ese momento:

**Profesora:** Diez (*sacando un nuevo papel del sorteo*). Gabriela Barahona... ¿está?

**Alumna:** sí, está.

**Profesora:** ah, Gabriela, hola (*con tono cordial*) ¿hizo la actividad?

**Gabriela:** sí.

**Profesora:** ¿sí? Página 284. ¿En qué sentido la ciudad se abre como una carta? (1) (*leyendo directamente desde el texto escolar*). Tienen que tener su actividad abierta, chiquillos (*la alumna busca en el libro durante medio minuto, con la atención absoluto del curso*).

**Gabriela:** En el sentido de que... la ciudad se abre como una cosa de... de un nuevo comienzo...

**Profesora:** ya, de un nuevo comienzo... ¿Por qué? (2)

**Gabriela:** por el nuevo día, por... la luz que se inicia... por...

**Profesora:** ya, porque amanece ¿cierto? (3)

(Ciclo 08 – C2R)

Como vimos en la parte correspondiente del análisis de la clase 2 (*ver pág. 158*), la respuesta inicial de Gabriela, la alumna, ofrece un buen punto de partida. Aunque se trata, como en el caso anterior, de una respuesta improvisada, la asociación de la imagen de la ciudad abriéndose como una carta con “un nuevo comienzo” ofrece mejores posibilidades interpretativas que las de la respuesta de Karina, la estudiante del 2° Año Medio A, de esta tercera clase, que en definitiva se limitaba a reiterar el título del poema.

Con todo, aquí también la profesora parece reconocer la poca justicia que el ciclo le hace a la riqueza de la pregunta y abre inmediatamente el diálogo:

**Profesora:** ¿Y por qué más podría ser? Les pregunto a todos ahora... ¿y por qué más podría ser? (1)

**Alumno (a):** por la vuelta de... la sorpresa... como dice [la sorpresa de sus calles...]

**Profesora:** ¿Qué hace uno cuándo tiene una carta? (2)

**Alumno (a):** abrirla.

**Profesora:** ya. ¿Y cuando uno la abre...? (*hace el gesto de apertura con las manos*) (3)

**Alumnas (b):** ¡la lee! (*a coro*)

**Profesora:** ya, entonces... ¿La ciudad de alguna forma... (*Atención absoluta del curso*) se puede leer también o no? (4)

**Alumno (c):** sí

**Profesora:** se puede interpretar también ¿verdad? Uno va caminando y va viendo y la va leyendo (*enfatisa la palabra “leyendo”*) de manera visual ¿cierto? (5). Eh..., Gabriela (*registrando en la plantilla de cumplimiento*).

(Ciclo 09 – C2R)

Como vemos, la similitud entre ambos modos de acercarse a la pregunta es muy clara. A pesar de tratarse de cursos diferentes, y de contar con diferentes respuestas para el inicio de los diálogos, la estrategia de mediación es prácticamente la misma, con una alta contribución de la profesora en la elaboración del contenido. Dicha alta contribución docente (y, por tanto, baja participación de los estudiantes), se expresa, como vemos, de una manera casi idéntica a la que analizábamos en la clase 2, en una repetición del esquema de ayudas. Lo más interesante de estas rutinas, no obstante, es que no son sólo el patrón discursivo y la secuencia de ayudas lo que se repite, sino también el propio contenido de la interacción. En ambos casos, la promesa de apertura del diálogo conduce

a la inmediata explicación de la profesora sobre el sentido de la imagen poética: *la ciudad se abre como una carta* alude al hecho de que “la ciudad puede leerse igual que un texto”.

Esto no es, por supuesto, intrínsecamente negativo. En una actividad de comentario de textos poéticos, es esperable (y deseable) que la profesora realice sus propias lecturas de los textos, mostrando como interpreta y deviniendo así un modelo (referencias del marco teórico) y que dirija la atención de los alumnos hacia aspectos de forma y fondo puestos en juego en los poemas para que aprendan a fijarse en ellos y reflexionar sobre su posible sentido en el conjunto de las composiciones. Pero no para explicar a los estudiantes *lo que hay que entender de los textos*, sino para incentivar los procesos de comprensión y evaluar las interpretaciones que éstos puedan llevar a cabo con su ayuda.

En la reiteración de los esquemas discursivos de estos ciclos, lo que vemos que sucede es más bien lo primero. La profesora Rocío cuenta con una lectura personal de la imagen poética analizada, pero no la usa para, por ejemplo, activar los intertextos lectores de los estudiantes y apoyarlos en el enriquecimiento de sus interpretaciones, sino para explicar el significado de dicho verso. Prueba de ello es que, tanto en la segunda como en la tercera clase, el diálogo frente a esta pregunta finaliza con la elaboración del mismo contenido.

Ante ello, se podría tal vez considerar que esta explicación de la profesora responde a una necesidad de dinamización del diálogo de aula, en una decisión del tipo: “he pedido nuevas interpretaciones, pero los alumnos están *dando poco de sí*, así es que prefiero acometer yo misma la tarea para que el ritmo de la clase no decaiga”. Pero no nos parece que sea el caso. Como sabemos, en estas clases de la profesora Rocío el clima de aula y la participación de los alumnos están muy garantizados, principalmente, por las habilidades comunicativas de la docente. Y por la buena relación que cultiva con sus estudiantes. Y cada vez que ella ofrece la palabra, por fuera de la asignación de turnos del sorteo, hay siempre un alumno o alumna dispuestos a dar su opinión, con intervenciones que muchas veces ofrecen interesantes bases de discusión.

Nos encontramos, así, a menos de diez minutos del término de esta tercera clase de la profesora Rocío. Y la reiteración de estos esquemas discursivos sugiere que ya no veremos muchas innovaciones en los últimos episodios y ciclos de esta ATA de revisión de lecturas y actividades del texto escolar.

La situación en la clase es de mayor distensión y la rutina del sorteo sufre un primer y único “incidente disciplinario”, cuando el alumno asignado para responder la siguiente pregunta no encuentra su mochila. Se trata de una broma muy inocente de sus compañeros de banco, pero su reproducción nos permite captar aquí el ambiente general de este momento. Y cómo en dicho ambiente se expresan suposiciones implícitas sobre el sentido de la actividad de revisión y comentario de los textos:

**Profesora:** Veintiocho. Nelson Parra ¡Nelson Parra!

**Nelson:** Sí, sí, sí...

**Profesora:** ¿Qué aporta el título del poema para la construcción de su sentido? (1) (leyendo desde el texto escolar, pero omitiendo el *condicionante de la actividad*: “*Fundamenta considerando lo mencionado en el apartado ‘Conexión cultural’ de esta página*”).

Pero..., sí no la hizo, diga [no la hice (*ante algunos gestos de dilación de Nelson*)].

**Nelson:** No, si la tengo, pero es que necesito] mi mochila.  
**Profesora:** Ya... ¿a dónde está la mochila? (*a los compañeros de banco de Nelson*)  
**Alumno:** Está afuera... (*risas*)  
**Profesora:** Vaya a buscarla. Ya, vamos a saltarnos esa pregunta mientras. La vamos a dejar ahí...  
**Nelson:** ¿Cuál era la que tengo que responder? (*dirigiéndose a buscar su mochila*)  
**Profesora:** La uno de actividades de la página 284. Ah, pero, llegó rápido (*refiriéndose a la aparición de la mochila en la sala*). No les resultó la broma. Schiiist (*mientras Nelson saca su cuaderno de la mochila recuperada*).  
**Nelson:** (*leyendo una aparente respuesta desde el cuaderno*). Aporta al decir que todo como amanece y... todo el...  
**Profesora:** [Schiiist...  
**Nelson:** y todo el...] hace como un día nuevo... cada día.  
**Profesora:** ¿El título? (2)  
**Nelson:** Sí.  
**Profesora:** ¿Qué aporta el título? (3)  
**Nelson:** Que... de eso se trata [la...  
**Profesora:** De eso se trata el] texto, ¿cierto? Aporta información sobre lo que se va a tratar. Así de simple. Ya. Bien. (4)

(Ciclo 24 C3R)

Tal como demuestra la superposición de diálogos, representada por el uso de corchetes en varios de los turnos de habla, la interacción en este ciclo es más dinámica. La clase está finalizando, aún falta revisar una actividad más sobre el poema *Amanecer*, además de una pregunta y dos actividades más sobre el poema *No quisiera que lloviera*, de Cristina Peri Rossi. Y la rutina del sorteo presenta una primera interrupción involuntaria. Todo ello incide, seguramente, en este apresuramiento en la revisión.

Pero antes de la broma de la mochila, la profesora ha hecho algo que le hemos visto hacer también en situaciones de menor prisa: ha formulado la pregunta sin considerar el condicionante de la actividad. Un condicionante que, en este caso, pedía a los alumnos *fundamentar* sus respuestas *considerando* lo mencionado en el apartado ‘Conexión cultural’ que vemos a continuación:

**Conexión cultural**

Norah Lange perteneció al movimiento vanguardista del Ultraísmo. Como toda corriente de vanguardia, consistió en la búsqueda por renovar la forma de hacer literatura. Si bien su origen fue español, en Argentina tuvo un importante desarrollo durante la década del 20 con escritores como Jorge Luis Borges, Oliverio Girondo y la misma Norah Lange. Entre los principios de esta corriente estaba la reducción del lenguaje poético al uso de la metáfora y la síntesis de dos o más imágenes en una que las englobara, para así crear un mensaje más sugerente.

**Figura 16: Apartado “Conexión cultural”, de la página 284 del texto de Lenguaje y Comunicación de 2° Año Medio**

Como podemos ver en la *figura 16*, el requerimiento de fundamentación es importante por varios motivos. En primer lugar, porque otorga el carácter argumentativo y relacional a la actividad: no es lo mismo *explicar* el aporte del título al sentido del poema, que explicarlo *fundamentadamente*, es decir; razonando desde un marco de conocimientos específicos. Muy estrechamente ligado con ello, la solicitud de fundamentación es importante porque exige habilidades comunicativas más ricas que las que se requerirían para sólo *explicar algo* desde la estricta impresión personal del sentido común. Desde esta perspectiva, la actividad del texto escolar estaría incentivando posibilidades interpretativas más provechosas para el trabajo de aula que las que surgen de una estricta solicitud de explicación. Y, además, el requerimiento de fundamentación es relevante porque el apartado “Conexión cultural” ayuda a situar el poema en el contexto de producción de la vanguardia ultraísta, apoyando así la lectura de los estudiantes con la información de los rasgos estilísticos propios de dicha vanguardia. De hecho, el título *Amanecer* es una muestra muy clara de la búsqueda de condensación metafórica que se describe como propia de dicha corriente literaria en este apartado del texto escolar.

Pero si la omisión del condicionante de parte de la profesora restringe las posibilidades didácticas de la actividad, el escaso compromiso de Nelson, el estudiante, tampoco es una garantía de éxito. Sus compañeros le han escondido la mochila, con su cuaderno y la actividad (que dice tener hecha). Pero independiente de ello, el alumno no está primero muy claro sobre lo que se le pide responder, y luego improvisa una respuesta limitada y confusa. Así es que es la profesora en definitiva quien saca el diálogo adelante, con unas ayudas que demuestran su activo rol en el ciclo: *invitar a reconsiderar* (2), *sonsacar* (3) y, finalmente, *reformular* (4), en la retroalimentación de la respuesta.

El contenido que se hace público en este ciclo es, así, de baja calidad. Y en él se evidencia otro de los rasgos que hemos observado como característicos en el comentario de los textos poéticos en las clases de la profesora Rocío: el tratamiento predominantemente referencial del lenguaje poético. Ello resulta muy claro en este diálogo. Ante la pregunta por el aporte del título para la construcción de sentido en el poema, la respuesta improvisada de Nelson y la explicación final de la profesora coinciden en una cosa: “(El título del poema) aporta *información* sobre lo que se va a tratar. Así de simple. Ya. Bien”. (la cursiva es nuestra).

Llegados a este punto, la clase no presenta innovaciones que permitan sugerir un cambio en el planteamiento didáctico o en el enfoque interpretativo para el análisis de los textos. En la secuencia general de esta ATA, el episodio de evaluación – interpretación del último poema de la clase – *No quisiera que lloviera*, de Cristina Peri Rossi – (EPI 10 C3R) es precedido por la acostumbrada lectura en voz alta del texto (EPI 09 C3R), a la que le sigue la rutina del sorteo.

Para el cierre de este análisis tomaremos, sin embargo, dos ciclos de los últimos minutos de esta tercera sesión, que nos parece que ofrecen datos de interés para la visión de conjunto de estas clases. El primero de estos ciclos corresponde a la última actividad del texto escolar sobre el poema *Amanecer*, de Norah Lange. Este es, por tanto, el diálogo final sobre este poema, que en el libro viene acompañado de dos preguntas y dos

actividades. En este momento, el curso ha vuelto a la calma, luego del pequeño incidente de la mochila, y la profesora no tiene dificultades para retomar la rutina del sorteo:

**Profesora:** 17. Daniela. ¿En qué situación crees que se encuentra el hablante lírico? Explica apoyándote en versos del poema. (1)

**Daniela:** El hablante se encuentra en una situación de estar viviendo en la calle y observa a los demás mendigos (*leyendo la respuesta de su cuaderno*).

**Profesora:** Ya, sí, podría ser, ¿cierto? ¿Alguien tiene alguna otra respuesta? Erika. Eri. (2) (*le da la palabra al ver su mano levantada*).

**Erika:** En la..., verso... (*Buscando en el texto*). Hay una parte que dice: “En toda esquina vigila el sueño y es tu recuerdo la única pena que humilla la altivez de las aceras”

**Profesora:** Ya

**Erika:** ¿Puede ser una persona que está recorriendo el lugar?

**Profesora:** Recorriendo el [lugar...

**Erika:** a fin de...] a fin de recordar un sentimiento nostálgico acerca de otra persona...

**Profesora:** Muy bien. Excelente. Muy bien (3) (*se producen algunos tímidos aplausos, con el curso en absoluto silencio, mientras la profesora registra el cumplimiento de Daniela*).

(Ciclo 25 C3R)

Como vemos, este ciclo representa un IRF muy claro. La demanda inicial requiere algo más que una respuesta simple sobre un contenido factual o conceptual, los estudiantes y la profesora abordan en sucesivas aproximaciones dicha demanda y, aunque la evaluación final es sólo una confirmación entusiasta de la validez de la respuesta (“Muy bien. Excelente. Muy bien”), la participación no se ha limitado a la dinámica individual de pregunta – respuesta del sorteo.

Un primer dato de interés para valorar el detalle de lo ocurrido en este ciclo es el hecho de que, esta vez, la profesora ha leído el enunciado completo del texto escolar, incluyendo la pregunta y el condicionante, que le otorga el carácter de actividad a dicha pregunta: “¿En qué situación crees que se encuentra el hablante lírico? *Explica apoyándote en versos del poema*” (la cursiva es nuestra). Y aunque Daniela, la estudiante a la que le ha correspondido el turno por sorteo, no considera dicho requerimiento en su respuesta, Erika, la compañera que interviene luego de manera voluntaria, sí que lo hace. Y el resultado es cualitativamente distinto.

En este sentido, los aportes de ambas estudiantes en el ciclo resultan bastante ilustrativos de la progresión que es esperable (y en gran medida, *deseable*) en el comentario de textos poéticos en el aula, así como de la atención que se requiere dar a “los derechos del texto” y “los derechos del lector” (Munita, 2017) en el desarrollo de dichas discusiones sobre los textos.

En la intervención de Daniela se observa un trabajo individual de lectura y desarrollo de las actividades del texto escolar. Podemos suponer, así, que su interpretación surge de una lectura razonada del poema. Pero también es necesario señalar que su comentario sobre la situación del hablante en el texto es aún - valga la redundancia – *muy situacional*: “El hablante se encuentra en una situación de estar viviendo en la calle y observa a los demás mendigos”, afirma la alumna ¿En qué puede basarse dicha interpretación? Quizás en el hecho de que una estrofa del poema alude explícitamente a la pobreza (“Los letreros luminosos duermen / el asombro de sus colores

/ y anticipan la contemplación de cada pobre”) y otra hace también referencia explícita a un mendigo (“Lejos, el primer mendigo, / traiciona el portal donde ha dormido”). Así es que *el hablante debe ser también una persona que vive en la calle*, puede haber pensado la estudiante. Lamentablemente, como su respuesta no incluye la identificación de los versos que le han hecho llegar a esa conclusión, no podemos saberlo con certeza.

Con todo, la respuesta de Daniela ofrece muchas posibilidades para el modelamiento interpretativo y el comentario de este poema. Y aunque la profesora retroalimenta dicha respuesta sólo con una confirmación simple, la inmediata apertura del diálogo y la intervención de Erika, la segunda alumna que participa en el diálogo, enriquecen mucho la discusión.

En este sentido, el aporte más importante de Erika es su recuperación de la atención al texto. Para ella, la quinta estrofa del poema resulta reveladora. Y así lo destaca en su primera intervención: “Hay una parte que dice: ‘En toda esquina vigila el sueño / y es tu recuerdo la única pena / que humilla la altivez de las aceras’.”.

Esta atención de la estudiante a dicha estrofa no deja de estar justificada. Por de pronto, es la única estrofa del poema en que el hablante abandona la actitud enunciativa para dirigirse a un tú. Esta es, así, la estrofa en la que se explicita la relación entre los elementos de la naturaleza y del espacio urbano con la melancólica interioridad del hablante. Una relación que ya veíamos quizás sugerida en las personificaciones de las estrofas anteriores, en *el corazón de los árboles*, *la lenta procesión de la niebla*, *el cansancio de las tardes*, *el despertar de los letreros luminosos*, etc., pero que sólo se confirma explícitamente en esta quinta estrofa, con el cambio de actitud lírica del hablante.

Por ello, este regreso al texto de parte de Erika es muy prometedor. Y de él, la estudiante deriva algunas interesantes consideraciones en los siguientes intercambios del ciclo sobre la posible situación del hablante en el poema: “¿Puede ser una persona que está recorriendo el lugar? (...) a fin de...] a fin de recordar un sentimiento nostálgico acerca de otra persona...”.

Aunque estas apreciaciones requieren, por supuesto, aún de un mayor desarrollo, su valor se halla precisamente en el juego que ofrecen para atender a aspectos de interés en la recepción de este poema. Por ejemplo, en este caso, considerando que Erika ha sacado a la luz la importancia del estado de ánimo del hablante, se ha abierto una puerta para el enriquecimiento del diálogo, con preguntas del tipo: “¿Qué otros versos del poema permiten pensar en esta rememoración nostálgica que sugiere la compañera en su respuesta? ¿Si el hablante está expresando nostalgia por otra persona, por qué la voz enunciativa propone tantas observaciones sobre el entorno natural y social? ¿Cómo se relaciona esta actitud evocativa del hablante y la situación particular del amanecer en la ciudad? Y así. Y aunque ello no sea aprovechado, creemos que el potencial de estos aportes es evidente.

Un poco antes comentábamos lo ilustrativo que este ciclo resulta para observar la progresión de respuestas y los contrastes entre los rasgos textuales y las interpretaciones del lector en el comentario de poemas en el aula. Y aquí hemos visto representadas ambas cosas, en el tránsito desde una respuesta más bien “situacional” como la de Daniela, que sin declarar los apoyos textuales de su interpretación sobreinterpreta el valor de algunos elementos para la formulación de conclusiones, hasta



la intervención de Erika, quien, al volver la mirada al texto, ha aportado con una respuesta que abría horizontes muy interesantes para apreciar la situación del hablante en el poema y, por tanto, para reflexionar sobre su sentido de conjunto.

Con todo, estimamos que es en la visibilización de estas diferencias donde en gran medida se expresa la función didáctica del comentario de poemas en el aula. Y en un ciclo como este, de alta participación de las alumnas – en el que la profesora sólo ha ofrecido un par de ayudas de *guía verbal*, pero ninguna de *contribución a la tarea* – nos parece reconocer un potencial de mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje, a partir de un mejor aprovechamiento de los aportes de los estudiantes. Algo que se vincula con el hecho de que el mayor nivel de interacción que el docente logre propiciar entre el alumno y los objetos referentes influye en el desempeño de estos y en la posibilidad de transferir las habilidades y competencias adquiridas (Mares, Rueda y Luna; 1990, Mares, Rivas y Bazán, 2002).

Así parece observarse también en el último diálogo escogido para el análisis de esta tercera clase, que además corresponde al último ciclo de interacción de esta segunda ATA de revisión de lecturas y actividades del texto escolar. Nos encontramos aquí a menos de cinco minutos del término de la sesión. Y el diálogo de aula se centra en la revisión del trabajo con las preguntas y actividades sobre el poema *No quisiera que lloviera*, de la uruguaya Cristina Peri Rossi, del cual se ha hecho la acostumbrada lectura en voz alta. Aunque el texto escolar propone una pregunta y dos actividades sobre este poema, el escaso tiempo restante obliga a dejar fuera de la revisión una de dichas actividades. Así es que la que aquí se presenta es la única que se alcanza a comentar. Con todo, se trata de una tarea de alta complejidad, ya que requiere una propuesta global de sentido sobre el poema, considerando aspectos biográficos de su contexto de producción:

**Profesora:** Tres (*nuevo sorteo*). María Inés Fuenzalida. (*leyendo desde el libro de Lenguaje*) “Teniendo en cuenta el contexto de producción del libro *Diáspora*, al cual pertenece este poema, y del que pudiste conocer algunos detalles en el apartado ‘Contexto de producción’ (*páginas 278 y 279*)”, más las exposiciones, ¿cierto? (en referencia a la actividad *El facebook de los poetas*): “¿qué interpretación se podría hacer del poema teniendo en cuenta dicho contexto?” (1)

**María Inés Fuenzalida:** que, la escritora se fue, o sea, fue exiliada...

**Profesora:** ya... (2)

**María Inés Fuenzalida:** ... a España... y que al irse de donde ella vivía.... eh... como que dejó muchas cosas atrás...

**Profesora:** ¿Entre esas? (3)

**María Inés Fuenzalida:** Una... un amor.

**Profesora:** Un amor, ¿cierto?

¿Y la lluvia que simboliza en este caso? (4)

**María Inés Fuenzalida:** [las lágrimas.

**Alumna:** la lluvia] simboliza...

**Profesora:** La tristeza. Muy bien (5) (*registrando la participación de María Inés en el cuaderno*).

(Ciclo 29 C3R)

Considerando la importancia que el apartado “Contexto de producción” tiene para este ciclo, reproducimos también aquí el detalle de dicho apartado con la información biográfica sobre Cristina Peri Rossi a la que hace referencia la actividad:



Figura 17: Detalle apartado “Contexto de producción”, de la página 279 del texto de Lenguaje y Comunicación de 2º Año Medio.

Como podemos ver, la respuesta de María Inés, la estudiante, se limita inicialmente a reproducir información biográfica contenida en el apartado del texto escolar, pero sin llegar a formular una verdadera interpretación de sentido sobre el poema. Se trata, así, de una respuesta estrictamente informativa, que parafrasea los *antecedentes a tener en cuenta* para el posterior análisis del texto lírico: “Que, la escritora se fue, o sea, fue exiliada... (...) a España... y que al irse de donde ella vivía.... eh..., como que dejó muchas cosas atrás”. Esto es algo que el apartado consigna de manera muy literal. Y como vemos, en la respuesta de María Inés no hay nada que haga referencia al poema, sino tan sólo a estas “circunstancias de la vida” de la autora.

Así lo debe percibir tal vez la profesora, ya que de inmediato realiza una contra pregunta que da pistas (3), para comenzar a conectar, probablemente, estos datos biográficos con una posible interpretación del texto lírico. No es tan claro, en todo caso, que esta ayuda tenga la decidida intención de dirigir la mirada hacia el texto – que es lo que más estaría faltando en este momento –, pero sí que contribuye a activar una inferencia simple sobre la situación de la hablante en el poema: la de que “aquí no se trata sólo del exilio y de las cosas que, en general, se dejaron atrás, sino específicamente de la distancia y separación con el ser amado”.

Pero si esta ayuda tiene el acotado valor de activar esta inferencia simple, la siguiente ayuda es mucho más clara y meritoria. Se trata de una descomposición de la tarea (4). Pero no de una cualquiera. Por segunda vez en esta clase, la profesora Rocío aporta con una descomposición que, en un ciclo IRF, de interpretación, apoya efectivamente *la tarea interpretativa*, en lugar de sólo acompañarla con el refuerzo de conceptos: “¿Y la lluvia, que simboliza en este caso?”, pregunta la profesora a María Inés.

Junto a ello, esta descomposición de la tarea tiene la importante cualidad de devolver la atención de los estudiantes al texto (algo que la respuesta estrictamente biográfica de la alumna no estaba propiciando) y de poner de relieve el funcionamiento simbólico del lenguaje poético (Cohen, 1982), desde la atención a un elemento de mucho

interés para la interpretación de este poema como es la lluvia. Esa lluvia que ya desde el propio título se nos revela como un símbolo del desajuste y de la separatividad del sujeto. Y que luego, en el conjunto del texto, expresa la imposibilidad de una experiencia común con el ser amado. Esa lluvia que, imaginada como posibilidad y pretexto, evoca todos los encuentros que el exilio y la distancia no permiten.

Como vemos, el diálogo en este último ciclo resulta hasta aquí bastante prometedor. Y así parece confirmarlo la intervención espontánea de una estudiante que, en el penúltimo turno (en superposición con la respuesta final de María Inés), intenta también tomar parte en el desafío interpretativo. Pero entonces, nuevamente, un diálogo bien encaminado se detiene abruptamente, con un acuerdo que parece responder a la demanda inicial del ciclo, pero que es sólo un apoyo parcial para la consecución de la actividad: “La tristeza. Muy bien”, sentencia la profesora, como confirmación de lo que la lluvia simboliza en el poema. Y da por concluida la tarea.

En este sentido, una evidencia muy clara de lo incompleto que resulta este ciclo es el contraste entre la consigna de la actividad con el contenido que se hace público en la interacción. Ante el requerimiento de “proponer una interpretación del poema considerando aspectos biográficos del contexto de producción”, el contenido elaborado en este diálogo puede sintetizarse en lo siguiente: *Al partir al exilio en España, la escritora dejó muchas cosas tras de sí. Entre ellas, un amor. En el poema, la lluvia simboliza la tristeza por esa separación.*

Como vemos, el contenido elaborado en el ciclo no está mal encaminado en su propósito interpretativo, pero resulta claramente insuficiente como respuesta a la demanda. Y aunque no podemos saber lo que sucedería si este diálogo, y otros similares de la clase, hubiesen continuado su desarrollo, sí que podemos identificar estos cierres anticipados como evidencias de un acercamiento más bien *anecdótico* a los poemas, especialmente al considerar las retroalimentaciones simples que los caracterizan.

A pesar de ello, también hemos visto en estos dos últimos ciclos de nuestro análisis algunos aspectos favorables para el trabajo con los poemas en el aula, que ya venían sugiriéndose en algunos otros ciclos de estas clases: la disposición general del curso a participar ante las aperturas de los diálogos, los buenos aportes que los estudiantes realizan cuando se comprometen con las actividades propuestas o la progresiva atención a los rasgos textuales de los poemas que se comienza a observar en las preguntas y contra preguntas de la profesora, entre otros, son datos que no deben ser pasados por alto, ya que proveen de una base de intervención para la mejora de estas actividades de desarrollo de la educación poética de los alumnos.

Llegados a este momento, sólo restan tres minutos para el cambio de hora. De manera muy similar a lo ocurrido en las dos otras clases analizadas, el cierre de esta ATA de *Revisión de lecturas y actividades del texto escolar* sólo se explicita con una constatación de la profesora, que confirma que se ha terminado de revisar la tarea (“¿Terminamos? Sí, terminamos”). Luego de ello, la profesora recuerda a los estudiantes que el próximo lunes no tendrán clases, ya que el curso debe rendir una evaluación de la consultora externa que presta asesorías para el liceo. Junto a ello, les anticipa que en la clase del martes “se trabajará en vocabulario del libro con nota”, en referencia a la novela *Como agua para chocolate*, que se ha asignado como lectura domiciliaria del mes. Por lo que les recuerda “comenzar desde ya a leerla”.

Se produce, entonces, el movimiento típico de los estudiantes guardando sus materiales, moviendo algunas mesas y conversando con sus compañeros en el intervalo entre una clase y otra. Una estudiante se acerca a preguntar a la profesora por el nombre de la autora del libro *Como agua para chocolate*. Y la clase de Lengua y Literatura finaliza con algunos otros alumnos y alumnas acercándose a despedirse cordialmente de la profesora Rocío, mientras van saliendo para su cambio de sala y continuación de clases en la siguiente asignatura.

## 5.2.- Discusión de resultados: el *qué*, el *cómo* y el *quién* de las clases analizadas

Luego de las descripciones y análisis que nos han permitido acceder hasta aquí al detalle de la enseñanza-aprendizaje de la poesía en el aula de la educación secundaria, en el siguiente apartado proponemos una discusión general de resultados, cuya valoración de conjunto del *qué*, el *cómo* y el *quién* de la formación poética en las clases busca responder a los propósitos e interrogantes de nuestro trabajo y arribar a las conclusiones sobre este objeto de estudio.

Considerando dichos propósitos e interrogantes, así como las categorías de análisis y el marco de referencias teóricas y conceptuales de la investigación, esta discusión de resultados se concreta en una valoración crítica de las actividades y la ID evidenciadas en el trabajo con la poesía en el aula. En dicha valoración se discuten, en primer término, los fundamentos didácticos y metodológicos en que se sustentan las tareas del aula, para argumentar luego sobre el aporte de dichas tareas a la formación poética de los alumnos. Subyace en esto la idea de que es en dicha relación entre fundamentos y actividades donde se expresan, en gran medida, las posibilidades y sentidos de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Seguidamente, la discusión se concentra en la ID, valorando los propósitos, contenidos, procesos cognitivos, patrones de interacción y estructuras de participación puestos en juego en la comunicación en el aula, desde su aporte al progreso de los estudiantes con los textos poéticos. Se trata, como vemos, del apartado en que de manera más explícita se abordan el *qué*, el *cómo* y el *quién* de la interacción en el aula, al considerar el aporte del conjunto de elementos de la programación didáctica y su puesta en juego en dicha interacción. Finalmente, la discusión sistematiza la contribución de estos elementos, para proponer una valoración de conjunto de la educación poética, desde las relevantes dimensiones de la comunicación con los poemas en el aula, la acción mediadora docente, el corpus de textos poéticos trabajados en las clases y el acceso de los alumnos a la interpretación de dichos textos.

### 5.2.1.- Las actividades en el aula

Como hemos comentado, las actividades del aula son el ámbito de concreción de los modelos de enseñanza y de las propias prácticas de socialización de la interacción educativa. Una punta de iceberg, que expresa las bases del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero también, la cuerda de un arco que se tensa hacia el horizonte de posibilidades de dicho proceso.

A continuación, discutiremos el modo en que dichas bases y posibilidades se presentan en nuestro corpus de clases, considerando en primer término, como hemos anticipado, la proyección de los fundamentos didácticos y metodológicos en sus actividades de aula, para luego valorar las tareas en que éstos se concretan, desde la perspectiva de su aporte a la educación poética de los estudiantes.

### 5.2.1.1.- Fundamentos didácticos y metodológicos evidenciados en las actividades del aula

Al tomar en cuenta la base de modelos didácticos desde la cual la profesora organiza la complejidad del aula, lo primero que se evidencia en estas clases es un énfasis en la gestión y el control de procesos, característicos de la pedagogía por objetivos y de la racionalización instrumental de la enseñanza-aprendizaje (Gimeno, 2007; Eisner, 1998). Y con ello parecería ponerse en juego, en principio, una mirada tecnologicista de la formación escolar, en la que la práctica docente respondería a una detallada organización de medios y recursos para la consecución de unos fines previamente determinados. Así podría estar demostrándolo, por ejemplo, la permanente regulación de la interacción que la profesora ejerce durante las actividades y su reticencia a tomar caminos distintos a los trazados en el diseño de la instrucción. En una segunda mirada, no obstante, resulta claro que esto corresponde sólo a una parte de la realidad. Especialmente, porque dos de los rasgos más característicos del enfoque tecnologicista distan mucho de presentarse en estas clases: 1) la organización de la enseñanza-aprendizaje en función de una rígida especificación de propósitos y 2) la relevancia de la evaluación y la comprobación de logros que caracteriza a dicho enfoque.

Como hemos observado en el minuto a minuto de las clases, las actividades de estas clases están poco reguladas por objetivos formativos explícitos y, especialmente, por modelamientos y evaluaciones cualitativas, que permitan pensar en un planteamiento didáctico organizado en función de una sistemática progresión de logros. Tampoco es posible asimilar estas prácticas pedagógicas con un modelo didáctico basado en el proceso (Stenhouse, 1991), en el que se evidencie un especial interés por las características de los saberes abordados y por las metodologías de aula que mejor se ajusten a sus aprendizajes (Gimeno, 1981). O con un enfoque de base cognitivista, interesado por los razonamientos y habilidades desde los que los alumnos construyen sentidos en la lectura e interpretación de los textos poéticos.

Aunque algunos rasgos de estos enfoques se evidencian en aspectos específicos de las clases (como, por ejemplo, en las frecuentes ayudas de descomposición de tareas, que pueden asociarse con una razonada graduación de habilidades y de contenidos), es más representativo pensar en estas prácticas pedagógicas como la expresión de una limitación y un deber: las propuestas de actividades de la profesora evidencian un restringido repertorio didáctico para el trabajo con la poesía en el aula. Pero también, la voluntad de organizar y dirigir dicho trabajo, dotando de contenido a las actividades. Y esto es lo que parecen mostrar las controladas rutinas de participación, en las que el énfasis está puesto en la gestión efectiva de la interacción y el uso del tiempo de clases, más que en las posibilidades de aprendizaje de un saber escolar como la poesía. Se trataría, así, de una programación concebida prioritariamente desde el polo de la instrucción, en la que la finalidad del trabajo es, principalmente, el propio cumplimiento de las tareas y el mayor aprovechamiento posible de los diálogos, pero desde unos recursos de mediación claramente insuficientes.

Este conjunto de evidencias tiene importantes implicancias para la valoración de las propuestas metodológicas de la profesora y la formación poética de los estudiantes. Especialmente, al tomar en cuenta que, como hemos comentado en el marco teórico, la disciplina didáctica tiene un triple carácter artístico, técnico y científico (Mallart, 2001),

en el que la acción inspirada y espontánea dialoga con la regularidad de procesos de la técnica y la base de conocimientos científicos, de acuerdo a las características de los objetos de enseñanza y a las cambiantes necesidades de contexto. En este sentido, la formación de lectores de poesía evidencia un especial desafío didáctico: programar y mediar de la manera más equilibrada posible para que los propósitos instructivos no se antepongan en relevancia y cantidad a los expresivos (Eisner, 1985), considerando que estos últimos son *evocativos* antes que *prescriptivos*; es decir, que “orientan la acción, o deben orientarla, pero no dicen qué se obtendrá exactamente de ella” (Gimeno, 1997: 148). Y que esta apertura de posibilidades se relaciona, además, con el desafío de cuidar que, en el trabajo con los poemas, la programación didáctica y las prácticas de enseñanza no reduzcan a normas y medidas lo que en definitiva requiere de juicios y valores (Eisner, 1985).

Muy poco de dichos equilibrios se evidencia en estas clases. Aunque la estructura general de ATAs podría representar, como veremos en el siguiente apartado, un buen marco para el trabajo con la lectura e interpretación de poemas, el permanente control de los diálogos contribuye muy poco a la exploración de propósitos expresivos, que lleven la discusión de los textos más allá de los límites del refuerzo conceptual y las observaciones de sentido común (como veremos también más adelante, en el detalle de contenidos y procesos compartidos en estas clases). En este sentido, la inspiración didáctica de dicha discusión parece ser estrictamente técnica. Pero desde una técnica reproductiva, que desestima las prioridades formativas del proceso, tal como la falta de modelamientos y evaluaciones cualitativas lo evidencia. Y cuando las clases carecen de dichas prioridades, modelamientos y evaluaciones, es difícil hablar de fundamentos metodológicos propiamente tal. O hacerlo, al menos, en relación a un contenido específico como la poesía. Y principalmente, porque dichos fundamentos implican reflexiones didácticas, que tomen en cuenta las características de los saberes puestos en juego en la interacción, en el sentido en que Shulman valora el *conocimiento pedagógico del contenido* (1986 y 1987); esto es, enmarcado en unos razonamientos implícitos o explícitos sobre los modos de enseñanza-aprendizaje de un saber disciplinar, cuyas funciones metodológicas trascienden a la estricta asignación y revisión de tareas que vemos predominar en estas clases. Una asignación y revisión que refuerza, como es de suponer, el rol pasivo de los estudiantes y que nos recuerda que “no tiene sentido hablar de finalidad educativa, cuando cada acto del alumno está dictado por el maestro, cuando el único orden en la sucesión de sus actos procede de las lecciones asignadas y de las directivas dadas por otros” (Dewey, 1998: 93).

Lo anterior no debería hacer pensar, no obstante, en una ausencia total de criterios estratégicos de parte de la profesora. Una de las cosas que el estudio comprueba es, precisamente, los caminos que el trabajo de aula puede tomar ante un conocimiento pedagógico de un contenido como la poesía poco desarrollado. Y dichos caminos responden, también, a decisiones estratégicas, que implican cosas como la mayor o menor regulación de las interacciones didácticas, las decisiones de construcción de un buen clima de aula, el uso discrecional de recursos como el texto escolar o el énfasis en el refuerzo de saberes conceptuales, entre otras. En este sentido, el hecho de que estas clases no evidencien una base de fundamentos metodológicos para la enseñanza de la poesía, no significa que carezcan de razonamientos estratégicos; los que aquí se

evidencian especialmente orientados al control y reproducción del trabajo y los diálogos del aula.

En esta línea argumentativa, estrategias como la dinámica del sorteo o la profusión de ciclos IRE de refuerzo conceptual, la reiteración de esquemas discursivos y las propias evaluaciones simples, observadas como una constante en el conjunto de intercambios, pueden interpretarse como formas de aseguramiento y control de dichos diálogos. Formas que dotan de contenido a la interacción y muestran un permanente uso del tiempo de clase, aunque prescindiendo de lo más importante: la profundización en el análisis y la interpretación de los textos poéticos.

Como es de suponer, esta ausencia de fundamentos metodológicos y didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la poesía resulta poco favorable para la educación poética de los alumnos. Principalmente, porque dicha ausencia se traduce aquí en una escasa definición de propósitos, así como en una falta de modelamientos y comprobaciones de logros, que dejan a los jóvenes desprovistos de coordenadas para saber hacia dónde encaminar sus pasos con los textos poéticos. Pero también, porque estas propuestas de actividades “en el aire” resultan poco motivadoras para la implicación de los estudiantes en el trabajo con la poesía (tal como los niveles de incumplimiento de las tareas evidencian). Y podrían estar reforzando el mensaje de que leer y responder preguntas sobre los poemas, para luego compartir impresiones sobre lo que éstos *podrían estar queriendo decir*, sería lo único que la poesía tendría para ofrecer a los lectores.

### 5.2.1.2.- Las propuestas de actividades como contenido de la práctica en el aula

Al considerar lo anterior desde las actividades de aula, en tanto ámbitos de concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje, se observan unas ATAs que funcionan prioritariamente como elementos estructurantes de dicho proceso, pero no tanto como mediadoras del aprendizaje real de los alumnos (Gimeno, 2007). La investigación confirma, en este sentido, la importancia de las actividades para dotar de significado a la práctica docente. Pero también ratifica que éstas no son estructuras rígidas de programación e implementación de la enseñanza, sino espacios dinámicos de actuación, cuyos significados dependen, a su vez, de la calidad de los apoyos pedagógicos y decisiones estratégicas que se pongan en juego en la interacción (Zabala, 2000).

Como propone Leóntiev (1983, citado en Davidov, 1988), una actividad se compone fundamentalmente de una necesidad, una finalidad y unas condiciones organizadas en función de un objetivo. En ese marco, resulta evidente que las ATAs de estas clases (*ver tabla 17*) presentan debilidades para la educación poética de los estudiantes. Pero dichas debilidades no se relacionan tanto con *los tipos de tareas*, como con las condiciones en que estas se organizan, en unas rutinas que parecen atender casi exclusivamente a finalidades prácticas inmediatas.

Como hemos visto, las clases ofrecen una programación general de actividades individuales y grupales, en la que se incluye una importante cantidad de lecturas y preguntas de diversa complejidad sobre los poemas, además de puestas en común y discusiones sobre el trabajo de los alumnos con el texto escolar. Pero todo ello acontece de manera más o menos mecánica, sin ofrecer, por ejemplo, un repertorio más amplio



de tareas, distintas al trabajo con el texto escolar. Y sin mostrar, especialmente, un marco de propósitos generales, que explicita las implicancias, posibilidades y sentidos de dichas tareas.

Una clara evidencia de lo anterior son las propuestas de inicio de las sesiones, en las que el encuadre de propósitos y contenidos se limita, como hemos visto, a la reiteración de la fórmula *¿Qué hicimos en la última clase?*, con respuestas de los estudiantes que en general se refieren estrictamente a *lo hecho*, en el sentido más concreto de la expresión (“trabajamos con una actividad del libro”).

De esta manera, las ATAs de estas clases dan cuenta de un trabajo regular en el tiempo, pero no necesariamente de un proceso de aprendizaje o de una integración y transferencia de saberes, en los que lo realizado en una clase resulte significativo para la siguiente. Algo que también podemos ver representado en una actividad grupal como la elaboración de un *facebook de los poetas*, cuyo propósito didáctico de acercar a los alumnos a los contextos de producción de las obras no es recuperado como apoyo en la posterior labor interpretativa de la clase siguiente.

CLASE 1 (2° Medio B)	CLASE 2 (2° Medio B)	CLASE 3 (2° Medio A)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inicio de clases</li> <li>▪ Contextualización del trabajo en la unidad.</li> <li>▪ Trabajo grupal (<i>facebook de los poetas</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inicio de clases</li> <li>▪ Revisión de lecturas y actividades del texto escolar.</li> <li>▪ Trabajo individual de lecturas y actividades del texto escolar.</li> <li>▪ Revisión de lecturas y actividades del texto escolar.</li> <li>▪ Resolución conjunta de preguntas del texto escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inicio de clases</li> <li>▪ Revisión de lecturas y actividades del texto escolar.</li> <li>▪ Asuntos de clase (comentarios sobre prueba externa y lectura domiciliaria del mes).</li> </ul>

Tabla 17: Actividades Típicas de Aula (ATAs) de las clases

Fuente: Elaboración propia.

Pero sin duda que lo que más se echa en falta en esta estructura de actividades es la función mediadora de un sujeto lector didáctico (Munita, 2014), que acompañe efectivamente a los alumnos en la confrontación de los textos poéticos. Y ello se observa tanto en las rutinas individuales de lectura y desarrollo de preguntas del texto escolar, como en las ATAs de discusión y comentarios que las suceden, en las que el apoyo

docente se restringe casi exclusivamente a la asignación y revisión de tareas, con un claro énfasis en la supervisión de cumplimiento, el refuerzo de contenidos conceptuales sobre el género lírico (como veremos en detalle un poco más adelante, en el apartado correspondiente al *qué* de la ID) y la provisión de ayudas orientadoras y evaluaciones simples, que hacen que estas actividades disten mucho de las *lecturas e interpretaciones mediadas* (Colomer, 2002; Munita, 2014) que sería conveniente encontrar en este tipo de trabajos con los poemas.

De esta manera, las dos principales ATAs de estas clases, en las que se trabaja directamente con los textos poéticos y se invierte la mayor cantidad del tiempo de aula, funcionan con la regularidad esperable para un trabajo escolar (quien pase y vea, verá a los alumnos y a la profesora ocupados en diálogos y tareas propios de una clase de Lengua y Literatura), pero sin una mediación efectiva, que ayude a los estudiantes a establecer un vínculo significativo con los textos. Y ello resulta particularmente relevante al considerar que tanto la competencia interpretativa como el hábito lector implican un placer “estético, intelectual y cultural que, lejos de operar por magia, se construye” (Tauveron, 2002: 14, citada en Munita, 2017: 385).

En definitiva, las debilidades observadas en las actividades de estas clases no se refieren tanto a los tipos de tareas propuestas y a su rol estructurador de la enseñanza, como a la función mediadora y modalidades de gestión de dichas tareas en la interacción en el aula. Una secuencia de trabajo grupal, en la que se refuercen elementos relevantes para el acercamiento de los alumnos a los textos (como los conceptos de contexto de producción y de recepción de las obras poéticas), así como unas actividades de lectura y trabajo individual con los poemas, a las que le sucedan comentarios y discusiones interpretativas orientadas de manera efectiva por él o la docente, podrían resultar muy provechosas para el progreso de los estudiantes con la poesía. Pero a condición de que estas tareas se proyecten desde una secuencia integrada de propósitos y saberes, en la que el foco en el aprendizaje más que en la revisión de cumplimientos permita a los alumnos contar tanto con contextualizaciones, modelamientos y orientaciones sobre los poemas, como evaluaciones y evidencias claras sobre sus desempeños. Es decir, desde una programación que nos recuerde que el significado de las actividades está siendo valorado en función de planteamientos pedagógicos más amplios, en las que éstas tareas se hallan insertos (Doyle, 1979a).

### 5.2.2.- La ID

Si las actividades de aula son, como hemos visto, el ámbito de concreción del currículum y del conjunto de aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la ID es la dimensión que explicita de manera más clara las cualidades de dicho proceso. En este sentido, una primera cuestión relevante que la investigación ha permitido comprobar es la importancia de la ID para el análisis y valoración crítica de las situaciones de aula, ratificando la idea de que el espacio discursivo de la *interactividad* de profesores y estudiantes (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992) permite analizar no sólo el marco de definiciones estructurales y sentidos de las prácticas pedagógicas del aula, sino también el modo específico en que dicho marco articula contenidos, procesos cognitivos, formas de participación, contribuciones y ayudas puestas en juego en la interacción; es

decir, en buena medida, el análisis heurístico de los aspectos pedagógicos y psicológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Irigoyen, Acuña y Yerith, 2011).

Como resultado de dicha constatación, en el siguiente apartado se discute la relevancia que los contenidos y procesos cognitivos, los patrones discursivos y estructuras de participación, así como los aportes de los participantes en la construcción de los conocimientos y el uso de recursos y corpus de lecturas evidencian en estas clases para la educación poética de los estudiantes. Se trata de una discusión enmarcada, como se sabe, en la constatación preliminar de unos fundamentos metodológicos y de unas actividades claramente insuficientes para el progreso de los alumnos con los poemas. Pero es en estos apartados donde se concreta específicamente el detalle de dicha constatación, valorando críticamente el *qué*, el *cómo* y el *quién* de la interacción, que anticipa la mirada de conjunto sobre la educación poética de los apartados finales del capítulo.

### 5.2.2.1.- Contenidos y procesos cognitivos puestos en juego en las clases (el *qué* de la interacción)

En cuanto a la dimensión *qué* de la ID en el aula, el estudio ha permitido aislar el conjunto de contenidos y procesos cognitivos puestos en juego en los intercambios verbales de gran grupo de estas clases (Cazden, 1991). Y se ha confirmado con ello el valor proposicional y epistémico del discurso verbal en el aula (Núñez e Inzunza, 2020), ratificando que la interacción oral es, predominantemente, el medio por el cual se realiza la enseñanza y construye el contenido en estas clases, aunque sin pretender asimilar dicha enseñanza y elaboración de contenidos con los aprendizajes reales de los estudiantes. Algo para lo que, como sabemos, se requerirían de otros tipos de estudios y diseños metodológicos, que pudiesen evaluar los efectos de la enseñanza y, especialmente, la transferencia de saberes (Salmerón, 2013), en condiciones distintas a las de la adquisición e integración de dichos saberes.

Para este consolidado se han considerado, como sabemos, los enunciados explícitamente derivados de las demandas de la profesora sobre contenidos escolares, marginando otros tipos de interacciones, como los diálogos individuales entre estudiantes o las conversaciones de la docente con los alumnos sobre cuestiones distintas al contenido escolar. Con todo, dicha delimitación ha resultado aquí bastante representativa del discurso total en el aula, ante el predominio casi absoluto de unas rutinas de comunicación “uno a uno” entre la profesora y los alumnos, en las que la mayor parte del tiempo de clase se ha destinado a la instrucción directa y a la interrogación sobre los contenidos de la enseñanza (como veremos luego en detalle, en el apartado de discusión de patrones y estructuras de participación).

Al considerar los contenidos y procesos elaborados en el conjunto de estas clases, es posible reconocer, así, dos grandes grupos: *a) los resultantes del comentario de los poemas* y *b) los resultantes del refuerzo de conceptos sobre el género lírico*.

Pero estas dos categorías no corresponden, como pudiera pensarse, a *tendencias* observadas en la ID de las clases, sino a *todos* los saberes y tareas cognitivas implicados en la interacción oral de gran grupo en el aula. Y ello, en el caso de los comentarios de poemas, resulta muy coherente con el trabajo de la segunda y tercera clases, destinado

en su totalidad a las actividades individuales y colectivas de los alumnos con los textos. Pero en el caso del refuerzo de contenidos conceptuales, se evidencia más bien como una limitante. No porque el refuerzo de conceptos sea, es claro, innecesario para el progreso de los alumnos con los poemas – una idea ante la que bastaría recordar el importante rol de los conceptos para el afianzamiento de los metalenguajes interpretativos –, sino porque aquí representa la única alternativa al comentario interpretativo, y no es raro que en ocasiones se anteponga o derechamente sustituya a las actividades de comunicación poética y de reflexión sobre las prácticas de la comunicación poética, que son las que deberían funcionar como focos de la interacción, potenciando el desarrollo de los propósitos expresivos en la formación de lectores de poesía (Barrientos, 1999). Como evidencia de ello, recordemos el caso de las ayudas de descomposición de la tarea, las que, como hemos visto, con frecuencia reorientan los diálogos interpretativos hacia el refuerzo de contenidos conceptuales sobre el género lírico, derivando en la producción de contenidos de menor calidad<sup>29</sup> que los proyectados inicialmente en los ciclos de interacción.

Para profundizar en este conjunto de consideraciones y discutir el aporte de los contenidos y procesos de estas clases en la formación poética de los estudiantes con evidencia directa, consideramos importante compartir en este punto, entonces, el consolidado general de comentarios sobre los textos y de refuerzos sobre el género lírico de las tres clases<sup>30</sup>.

Para facilitar su comprensión, tanto en el caso del consolidado de contenidos y procesos resultantes del comentario de los poemas (*ver tabla 18*), como en el de refuerzos de conceptos sobre el género lírico (*ver tabla 19*), hemos destacado dichos contenidos y procesos cognitivos con negrita, recurriendo además al uso de mayúscula para la identificación de la acción, que implica el dominio cognitivo en cada caso. Para la identificación de los enunciados validados como la respuesta o acción necesarias para la satisfacción de la demanda, en tanto, hemos recurrido al uso de cursiva, reproduciendo el contenido exacto, directamente resultante de la interacción y el acuerdo (aunque con alguna adecuación de sintaxis, para favorecer su legibilidad en este cuadro).

En primer término, entonces, el consolidado de contenidos y procesos correspondiente al *comentario de los textos poéticos* en el conjunto de las tres clases se concreta en lo siguiente:

---

<sup>29</sup> Recordemos que la noción de *calidad* que aquí se propone no hace referencia a *un valor absoluto* de los contenidos, sino a una relación de elementos, valorados de acuerdo a los propósitos específicos de la interacción en el aula. Hay *baja calidad* en la producción de un contenido cuando la tarea propone, por ejemplo, *interpretar el sentido de una metáfora en unos versos*, y lo que se termina haciendo es *identificar la metáfora presente en dichos versos*. Pero esta misma identificación de una metáfora podría ser un contenido de alta calidad en un intercambio en el que el propósito fuese reconocer las figuras literarias en un poema.

<sup>30</sup> Para observar en detalle los momentos en que estos contenidos y procesos se han presentado en cada una de estas clases, se recomienda consultar la plantilla de análisis preliminar del *qué*, el *cómo* y el *quién* de la interacción, adjunta como Anexo en este estudio. En dicha plantilla se encuentran registradas estas dimensiones por ATAs, episodios y ciclos, mostrando los diálogos específicos en que los contenidos y procesos se han hecho públicos, así como los patrones de interacción, las ayudas brindadas por la profesora y los grados de contribución de los participantes en la elaboración del contenido de cada ciclo de las tres clases.

## CONTENIDOS Y PROCESOS RESULTANTES DEL COMENTARIO DE LOS POEMAS



### AMANECER

Norah Lange

- Se IDENTIFICA la cantidad de versos y estrofas del poema: *El poema tiene 7 estrofas y 15 versos (ALTA).*
  - Se RECONOCE un posible significado para la personificación “los letreros luminosos duermen”: *La personificación se usa para dar a entender que, después de estar encendidos toda la noche, al amanecer los fuegos se apagan y por eso caen en el sueño (ALTA).*
  - Se COMPARTEN dos ideas sobre el significado de la comparación “La ciudad se abre como una carta”: *Esta comparación expresa un nuevo comienzo, ante el día que se inicia (ALTA). Expresa que la ciudad también puede ser leída como un texto al recorrerla (BAJA).*
  - Se PROPONEN dos aportes del título a la comprensión del poema: *El título aporta información sobre qué es en general el poema y más significación a la aparición de las brutalidades que muchas veces no se perciben en la ciudad (MEDIA). El título aporta información sobre lo que tratará el poema (MEDIA).*
  - Se CARACTERIZA la situación del hablante en el poema: *El hablante se halla en la situación de observar el traspaso de la noche al día (BAJA). Es una persona que se halla recorriendo el lugar, rememorando un sentimiento nostálgico acerca de otra persona (ALTA). El hablante tiene pena (tal como lo demuestran los siguientes versos de la quinta estrofa: “En toda esquina vigila el sueño / y es tu recuerdo la única pena / que humilla la altivez de las aceras”)* (ALUMNA LO HACE SOLA).
- 
- Se CARACTERIZA al hablante lírico: *El hablante del poema es una persona triste y que extraña a*



## NO QUISIERA QUE LLOVIERA

*Cristina Peri Rossi*

*alguien y se dirige a un amor perdido (MEDIA). El hablante es una persona enamorada, que se dirige a la persona que ama (MEDIA). No es posible conocer el género del hablante. Sólo se sabe que le habla a un amor perdido (BAJA).*


- Se **COMENTA** el posible significado de los versos finales del poema (“Discúlpame, / la literatura me mató / pero te le parecías tanto”), considerando datos biográficos de la autora: *Por su trabajo, la persona se gana el exilio (sic) de su país, que lo separa a ella y a su pareja, pero ella amaba tanto a su oficio como amaba a esa persona (ALTA). La persona a la que se dirige el hablante lírico le hizo daño (MEDIA).*
- Se **PROPONE UNA INTERPRETACIÓN** del poema a partir de antecedentes del contexto de producción: *El poema se dirige a alguien que tuvo que dejar todo, y abandonarlo todo, por la época (ALTA). Al irse exiliada (a España), la escritora dejó muchas cosas, entre ellas, un amor. Esta tristeza es la que se expresa en metáforas como la lluvia (lágrimas) en el poema (MEDIA).*



## WALKING AROUND

*Pablo Neruda*

- Se **PROPONE UNA INTERPRETACIÓN** de la imagen “un descanso de piedras o de lana”: *Esta imagen expresa el deseo del hablante de marcharse de la ciudad a un espacio rural (ALUMNO LO HACE SOLO).*
- Se **CARACTERIZA** la situación del hablante en la ciudad: *En la ciudad, el hablante se siente infeliz, desmotivado, atrapado, angustiado (MEDIA). El hablante caracteriza a los lugares de manera negativa, llenos de cosas horribles o que huelen mal. Y (ello) se relaciona con su pensamiento sobre la ciudad (ALUMNO LO HACE SOLO).*
- Se **COMENTA** la función connotativa de palabras como “ascensores”, “dentadura”, “calzoncillos”, usadas en el poema: *Estas palabras dan a conocer*

	<p><i>lo que no le gusta (al hablante) de la ciudad y comunica lo rutinario y aburrido de la vida de las personas (MEDIA).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se <b>PROPONE UNA EXPLICACIÓN DE SENTIDO</b> para la imagen “asustar a un notario con un lirio cortado”: <i>El notario representa la vida rutinaria y correcta de la ciudad, mientras que el lirio es una flor bonita del campo. Por eso los versos hablan de “asustar a un notario con un lirio cortado” (MEDIA).</i></li> <li>▪ Se <b>COMENTA</b> por qué el hablante se caracteriza a sí mismo como “raíz en las tinieblas”, en la quinta estrofa del poema: <i>Porque es uno más del montón de los cuales (sic) crearon esta rutina en la ciudad (ALUMNO LO HACE SOLO).</i></li> </ul>
 <p><b>WHERE IS MY MAN</b> <i>Ana Rossetti</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se <b>CARACTERIZA</b> el dilema de la hablante: <i>ella se enfrenta a la búsqueda de un amor que sabe que no va a encontrar (MEDIA). Está en una búsqueda de afectos y no le corresponden (ALTA).</i></li> <li>▪ Se <b>IDENTIFICA</b> el tipo de amor que la hablante siente por el ser amado: <i>expresa un amor de tipo carnal y apasionado (MEDIA).</i></li> <li>▪ Se <b>INTERPRETA</b> una de las metáforas con que la hablante se refiere a la ciudad en el poema (“esmaltada jungla”): <i>usa esta metáfora porque la ciudad es caótica como la jungla, pero detrás es luminosa como un esmalte (MEDIA).</i></li> <li>▪ Se <b>IDENTIFICAN</b> palabras y expresiones del poema que permiten asociar la situación de la hablante con la de “una suerte de detective que deambula por las calles de la ciudad en busca de su enamorado”: <i>“Indagar”, “todo atisbo comprueba..., todo indicio que me conduzca a ti..., permiten hablar de la hablante como una suerte de detective en busca de su enamorado (BAJA).</i></li> </ul>



### EN UNA ESTACIÓN DEL METRO

Oscar Hahn

- Se **CARACTERIZA** un rasgo del hablante: *Es una persona que ha vivido esta experiencia (la del amor a primera vista)* (MEDIA).
- Se **IDENTIFICA** “la desventura” expresada en el poema: *La mala suerte de enamorarse de alguien en el metro y no verlo nunca más* (ALTA).
- Se **RECONOCE** el tema que aborda el hablante lírico en el poema: *El amor a primera vista* (ALUMNA LO HACE SOLA).



### LA CIUDAD

Gonzalo Millán

- Se **IDENTIFICA** el contenido temático de la primera estrofa del poema: *La estrofa describe la rutina del amanecer en la ciudad* (MEDIA).
- Se **COMENTAN** las imágenes de la segunda estrofa, considerando lo que estas comunicarían sobre la vida en la ciudad: *Estas imágenes comunican que la vida fluye rápida y de forma rutinaria y monótona* (ALTA). *La vida fluye continua y todos los días pasa lo mismo, de manera aburrida* (MEDIA).
- Se **PROPONE UNA INTERPRETACIÓN** de la cuarta estrofa, considerando el uso polisémico de la palabra “depositar”: *Esta palabra se usa para mostrar la vida de la ciudad como estancada y rutinaria, pero también para criticar al consumismo de la sociedad* (MEDIA).
- Se **RECONOCEN** aspectos de la sonoridad y métrica del poema: *Hay una repetición de palabras y sonidos que llama la atención al leer el poema, al igual que la extensión de sus versos* (MEDIA).
- Se **IDENTIFICA** el objeto lírico del poema: *El objeto lírico del poema es la ciudad* (ALTA).



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se <b>PLANTEA UNA RAZÓN</b> por la que la actitud del hablante es enunciativa: <i>Es enunciativa porque está narrando cómo es su ciudad</i> (ALUMNO LO HACE SOLO).</li>   <li>▪ Se <b>PROPONE UNA INTERPRETACIÓN</b> de los versos “Corre la pluma. / Corre rápida la Escritura”, considerando su función en el conjunto del poema: <i>Los versos expresan que la ciudad está en pleno desarrollo y que el escritor narra y describe en medio de esa prisa</i> (MEDIA).</li> </ul>
--	---

Tabla 18: Contenidos y procesos cognitivos resultantes del comentario de los poemas.  
Fuente: elaboración propia.

Considerando los propósitos de nuestro estudio, este consolidado de contenidos y procesos plantea las siguientes consideraciones de interés para la presente discusión:

- Los contenidos y procesos derivados del comentario de los poemas remiten, en su conjunto, a impresiones generales sobre los textos. Si bien es cierto, algunos diálogos y razonamientos incluyen connotaciones semánticas e inferencias de elementos específicos, el conjunto de respuestas lectoras se mantiene en el plano del significado y de *lo que allí se cuenta*, abordando indistintamente los aspectos de forma y fondo de los poemas con el estricto propósito de identificar las referencias a las que estaría “apuntando” el contenido. Se trata, así, de razonamientos en los que la profesora y los alumnos tratan a los textos poéticos predominantemente como *lenguaje*, pero muy poco como *discurso* (Eagleton, 2016), prescindiendo, por ejemplo, de contrastar las respuestas y comentarios con los intertextos discursivos y lectores disponibles en la puesta en común de la recepción (Mendoza Fillola, 1996). Contrastes que, esperablemente, ayudarían a enriquecer la discusión sobre los poemas, desde las implicancias estéticas, sociales, culturales o históricas de las obras.
  
- Este acercamiento estrictamente referencial a la función comunicativa de los poemas deriva, así, en sentencias *breves y definitivas*, que vemos predominar en este consolidado de saberes y tareas cognitivas. Y una consideración muy relevante en relación a este punto es que dichas respuestas se podrían reconocer, en general, como un buen punto de partida para la actividad interpretativa, pero no como el destino (definitivo) al que podrían aspirar los análisis, comentarios y discusiones sobre los textos poéticos. En ocasiones, un muy buen punto de partida, incluso. Como cuando en la segunda clase se interpreta la metáfora “esmaltada jungla”, del poema *Where is my man*, de Ana Rossetti, como una representación del espacio caótico y luminoso de la ciudad. Pero incluso en estos casos, las respuestas breves deberían considerarse *un punto de partida para la interpretación*. Fundamentalmente, por tres razones: en primer lugar, porque este tipo de respuestas breves y con pretensión de definitivas son, precisamente,

las que menos contribuyen al progreso de los alumnos con la poesía (especialmente, si dichas respuestas van acompañadas, como aquí, de una falta de orientaciones y evaluaciones complejas). Ello, porque la lógica de producto, para un saber que lo que más requiere es sentido de proceso, impide contar, entre otras cosas, con el imprescindible modelamiento de las tentativas y la exploración de posibilidades de significación, que ayuden a estabilizar ante los ojos de los estudiantes las convenciones de uso de los textos poéticos. En segundo término, porque estas respuestas dan un equivocado mensaje del tipo de comprensión que los lectores deberíamos procurar en la lectura poética, ya que lo asimila a la estricta intelección de significados directos, restándole importancia a la comprensión emotiva, que no se agota en una sola respuesta (Gómez Toré, 2010). Y, en tercer lugar, considerar estas respuestas breves y definitivas como el puerto de arribo final de los comentarios sobre los poemas es pedirle, seguramente, muy poco a la poesía, pero sobre todo es pedirle muy poco a los alumnos. Porque en estas dinámicas de *interpretaciones exprés*, habrá momentos de intuición fecunda, como en la evidencia de la metáfora de Rossetti que destacábamos recién. Pero el conjunto de contenidos que se logrará será, más bien, de baja calidad, como el conjunto de comentarios de los poemas de estas clases lo evidencia (recordando, nuevamente, el concepto de *calidad* que hemos propuesto también un poco antes, en el comentario 29 a pie de página (*ver pág. 234*)).

- Las respuestas compartidas en los comentarios de los poemas implican, así, procesos de identificación, reconocimiento, caracterización y, en algún grado, comprensión de elementos textuales explícitos e implícitos. Y también, sugerencias de interpretaciones sobre lo que algunas imágenes poéticas podrían estar *queriendo decir*, en la lógica de las referencias centradas en el contenido que hemos constatado. Pero, en general, todo ello ocurre desde unas impresiones personales que, al carecer de fundamentos, contrastes y modelamientos, resultan claramente limitantes para el progreso con la poesía y el desarrollo de un *saber leer literario* en los estudiantes (Rouxel, 1996). Ello, tomando en cuenta que estos comentarios nunca llegan a poner en juego cuestiones específicas que favorezcan la implicación personal y subjetiva de los alumnos con los poemas (no hay relaciones relevantes con su vida personal y social, por ejemplo), ni observaciones que les ayuden a progresar en interpretaciones más complejas de los poemas (Colomer, 1996a), más allá de la distinción de aspectos generales de la situación enunciativa y la identificación de cuestiones referentes a la *deixis* personal de la enunciación (como la identidad de quien habla en el poema o la situación en la que se encuentra dicho hablante), o las apreciaciones referentes a los *tropos* y *topoi*, que vemos también predominar en estos contenidos y procesos.

Muy ligado con esto último, una última consideración importante en este apartado es, como anticipábamos, la función que cumplen los *refuerzos conceptuales sobre el género lírico* en estas clases. Y se trata de *refuerzos* porque, en la secuencia didáctica de la unidad, la profesora ha comenzado identificando en las primeras clases los elementos del género y las figuras literarias, para luego pasar a las actividades de

lectura e interpretación que se presentan en las sesiones de nuestro estudio. Considerando lo anterior, el consolidado de contenidos y procesos puestos en juego en el reforzamiento conceptual es el siguiente:

CONTENIDOS Y PROCESOS RESULTANTES DEL REFUERZO DE CONCEPTOS SOBRE EL GÉNERO LÍRICO
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Se <b>RECUERDAN</b> características del contexto de producción y contexto de recepción de las obras literarias:<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>El contexto de producción se relaciona con los aspectos biográficos del autor (MEDIA)</i></li><li>- <i>El contexto de recepción se relaciona, en cambio, con los lectores (BAJA).</i></li></ul></li> <li>▪ Se <b>REFUERZAN</b> los conceptos de hablante lírico, objeto lírico y personificación:<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>El hablante lírico es la voz ficticia del poema, parecido al narrador en una obra narrativa (MEDIA).</i></li><li>- <i>El objeto lírico es lo que inspira al hablante (ALTA).</i></li><li>- <i>La personificación le da características o cualidades humanas a un objeto inerte, inanimado (ALTA).</i></li></ul></li> <li>▪ Se <b>REFUERZAN</b> características de la actitud enunciativa:<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>La actitud enunciativa es la que habla en tercera persona (ALTA).</i></li><li>- <i>Se caracteriza porque narra o describe algo (ALTA).</i></li></ul></li> <li>▪ Se <b>RECUERDAN</b> diferencias entre una aliteración y una anáfora:<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>La aliteración es cuando suena parecido. Como los trabalenguas (MEDIA).</i></li><li>- <i>La anáfora, en cambio, es la figura literaria que se caracteriza por la repetición de las palabras (MEDIA).</i></li></ul></li></ul>

Tabla 19: contenidos y procesos resultantes del reforzamiento de conceptos sobre el género lírico.

Fuente: elaboración propia.

- Como se puede constatar, este reforzamiento de elementos y figuras del género lírico tiene también, en general, un carácter más bien reproductivo. Y ello se evidencia tanto en los tipos de enunciados resultantes de la interacción (sentencias breves, un poco “al pie de la letra”), como en el alto aporte de los estudiantes a la elaboración de dichos contenidos (MEDIA-ALTA). Los alumnos recuerdan las características y definiciones que la profesora les ha explicado y, cuando hay que demostrarlo, las comparten, con una alta responsabilidad en la elaboración de dicho contenido: “La actitud enunciativa es la que habla en tercera persona”

(ALTA participación del alumno), “El objeto lírico es lo que inspira al hablante” (ALTA), “La personificación le da características o cualidades humanas a un objeto inerte, inanimado” (ALTA).

- Lo anterior es “saberse la materia”. Y ello nunca puede ser malo. El problema es que, en general, la investigación evidencia poca claridad de los alumnos sobre el sentido y propósitos de esta materia en relación a la interpretación de los poemas. Y esta es la razón por la que en este apartado consideramos a estos refuerzos como contenidos y procesos *distintos* a los comentarios de los textos poéticos. Se trata de preguntas que surgen con frecuencia en el diálogo interpretativo. Pero como simples recordatorios. O, en el menos virtuoso de los casos, como sustitutos de la interpretación. Consignemos, así, de momento (ya que luego se profundiza en esto en el apartado del *cómo* de la interacción) que estos contenidos de refuerzo conceptual se presentan en distintas instancias de las clases; pero cuando lo hacen en el contexto de los comentarios de poemas, su tratamiento se restringe a la definición explícita de un concepto, la identificación de sus características o su reconocimiento en el texto.
- Lo anterior permite pensar en que la principal función de estos refuerzos conceptuales es la de estabilizar y reforzar la dimensión performativa de la interacción, al dotar de contenido escolar “relevante” a los ciclos interpretativos. Ello, considerando que, cuando se caracteriza al hablante o se identifica el objeto lírico de un poema, se logra regular momentáneamente la tarea interpretativa (que por naturaleza resulta, como sabemos, abierta, inestable y desafiante). Y se “enriquecen” los comentarios y diálogos que, como hemos visto, funcionan aquí en general como impresiones de sentido común (Gage, 1991). Pero dicha estabilidad y enriquecimiento no se aprovechan para profundizar en la propia interpretación, explorando posibilidades de significación y sentido de los textos, sino sólo para explicitar las definiciones y características de estos elementos y figuras retóricas o para verificar su presencia en el poema. Es decir, para “disecar algunos elementos estructurales del poema” (Gallardo, 2010: 12), contando así con un contenido controlable desde el cual ir llevando adelante el diálogo “interpretativo”. O desde el cual, derechamente, eludirlo, como sucede en tres o cuatro ocasiones en estas clases.

En este conjunto de contenidos y procesos resultantes de los comentarios de los poemas y de los refuerzos de elementos del género lírico, se constata, así, un trabajo centrado en la elaboración de contenidos simples sobre los textos. Como expresión de ello, la interacción no contempla contrastes entre las respuestas de los estudiantes y los rasgos estilísticos de los poemas, o relaciones de sentido entre las temáticas textuales y los intertextos lectores de los alumnos. En lugar de inferencias o hipótesis de significado, las respuestas de los estudiantes se limitan, en general, a expresar razonamientos de sentido común, que en general prescinden de considerar aspectos de relevancia, tales como las relaciones de forma y fondo en los poemas. O que asimilan, por ejemplo, el estatuto biográfico de los autores con “lo contado” en los versos e imágenes de los poemas, restringiendo el valor estético de los recursos expresivos al dato experiencial (al *poeta* le pasó tal cosa y por eso está *contándonos aquí esto*).

Despuntan en este apartado algunas evidencias importantes para la valoración de la ID en el conjunto del estudio. Como hemos visto, los contenidos y procesos elaborados en la interacción no son de la mejor calidad, tanto para los propósitos generales de la educación poética, como para el progreso específico con la lectura e interpretación de los textos. Pero la contribución de los estudiantes en la elaboración de dichos contenidos es de un grado medio-alto. Y ello se evidencia tanto en el comentario de los poemas como en los refuerzos conceptuales (aunque, insistimos, con una baja calidad y en un contexto de altos niveles de incumplimiento y de ciclos fallidos, como veremos en el siguiente apartado).

En este sentido, el grado medio –alto de contribución de los estudiantes en la elaboración de contenido de baja calidad resulta de interés porque podría estar vinculado, por una parte, con una suerte de acuerdo tácito, en el que la profesora se “conforma” con la baja calidad de los contenidos, priorizando la participación de los estudiantes en la construcción de los saberes. Y en cuyo caso estaríamos frente a una decisión que priorizaría la performatividad de la situación comunicativa en el aula por sobre la profundización en el trabajo con los poemas. Ella pregunta y los alumnos, responden y participan, aunque sus intervenciones sean, en varias oportunidades, improvisaciones de sentido común. Algo en lo que se podría estar constatando, también, una falta de herramientas de mediación, que dificultaría a la docente ayudar a los alumnos a dar más de sí en la confrontación de los textos.

Nuestra impresión es que se trata un poco de ambas cosas. La situación comunicativa del aula es, como sabemos, dinámica y compleja. Y es natural pensar que la actuación de la profesora está determinada tanto por ideas sobre la enseñanza-aprendizaje y las características del grupo, como por la concepción de sí misma y de su rol profesional (Armellini, Gregori, Núñez y Sosa, 2000). Y así como muchos profesores consideran que la secuencia triádica IRE garantiza una mayor participación de los estudiantes, aunque ésta no siempre se condiga con *la calidad de las intervenciones* (Lemke, 1997), es legítimo pensar en este punto que las propuestas de actividades y modalidades de interacción de la profesora busquen compensar vacíos de la formación docente para la mediación poética, mediante el mejor aprovechamiento de los recursos que sí le resultan conocidos: la gestión efectiva del diálogo, la construcción de un buen clima de aula, la organización de las rutinas de interacción, entre otros.

Con miras a estas consideraciones, en el siguiente apartado, discutiremos, entonces, los patrones discursivos y estructuras de participación en el aula, con el propósito de contrastar estas evidencias preliminares sobre los fundamentos metodológicos, actividades, contenidos y procesos puestos en juego en las clases con la igualmente relevante dimensión *cómo* de la interacción. En esta parte de la valoración de conjunto, nos interesa particularmente el rol que las rutinas de interacción y participación en el aula tienen en este escenario poco favorable para el progreso de los estudiantes con los poemas. Y discutir, así, si dichas rutinas confirman las evidencias que hasta aquí hemos venido constatando.

### 5.2.2.2.- Patrones discursivos y estructuras de participación (el *cómo* de la interacción en el aula).

En cuanto a los patrones discursivos y estructuras de participación, la investigación nos ha permitido comprobar, en primer término, la relevante función de dichos patrones y estructuras en el análisis del “tipo de contexto que se crea para el desarrollo de la tarea” (Sánchez, García & Rosales, 2010: 28), posibilitando realizar un exhaustivo análisis de “lo que se puede ‘ver’ dentro de cada uno de esos ciclos, episodios y actividades típicas” (Sánchez, García, Rosales, de Sixte & Castellanos, 2008: 113).

En dicho análisis, hemos podido confirmar, además, que estos patrones y estructuras representan las dos caras de una moneda, en la que los primeros plantean una gramática de la acción comunicativa en el aula (Matte Bon, 1998), mientras que las segundas expresan las variables cognitivas y sociales inherentes a dicha gramática. De esta manera, los IREs de contenido (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1991), por ejemplo, nos han permitido constatar no sólo *la regularidad discursiva* de unos ciclos en los que una persona pregunta (la profesora) y otra, responde (el alumno), recibiendo ésta última una evaluación simple de su respuesta, sino conjuntamente, *el derecho de alguien a preguntar y evaluar*; esto es, a sancionar la legitimidad de lo pensado y dicho en la sala de clases, así como el *deber* de los estudiantes de interactuar en el marco de presuposiciones lingüísticas, pragmáticas, sociales y políticas de dichas preguntas.

Patrones y estructuras han permitido constatar, así, las regularidades y los roles de la interacción oral de gran grupo de estas clases, en el marco de las presuposiciones lingüísticas, pragmáticas, cognitivas y socioculturales que éstas activan. Y comprobar, especialmente, que dichas regularidades y roles no son algo que *esté allí*, de manera fija y predeterminada, sino que se construye en el devenir comunicativo del aula, (re)orientando la calidad de la participación y el contenido de la enseñanza-aprendizaje. Como alguna vez le escuchásemos decir a Luci Nussbaum: en estricto sentido, antes del discurso en el aula no hay nada.

Desde esta perspectiva, los patrones de discurso y estructuras de participación de estas clases evidencian unas rutinas de ID muy influidas por el rol protagónico y el control de la interacción de la profesora (Mercer, 1996). Como expresión de ello, sus intervenciones remiten en general a *discursos regulatorios*, asimilables a los que los docentes usamos para garantizar la atención y participación de los estudiantes (Rincón et. al., 2005), antes que a *indagaciones dialógicas*, que incentiven la problematización y discusión de los saberes (DeLonghi, Ferreyra y Peme, 2012, citados en Hernández y Álvarez, 2018: 74). De esta manera, la profesora es quien abre, dirige y cierra la casi totalidad de los 96 ciclos de interacción de las clases. Y es ella también quien distribuye los turnos de habla, validando las respuestas de los estudiantes con evaluaciones simples y sin que éstos lleguen a plantear contrapreguntas ni expansiones en el tratamiento de las ideas, más allá de las consideraciones explícitamente compartidas por la docente.

En este sentido, la participación en las clases se percibe muy condicionada por la natural asimetría de conocimientos de la profesora y, especialmente, por su rol legitimador de las respuestas. Algo que, como es fácil adelantar, resulta muy poco favorable para la educación poética y avances de los alumnos con los poemas.

Especialmente, al considerar que dicha educación requiere de progresivas experiencias de *emancipación del sujeto en el discurso*, que posibiliten “que el aprendiz busque su propia voz, su propia expresión, para que la construcción de un discurso personal sea una perspectiva, primero, deseada y, después, sentida como necesidad” (Sánchez Corral, 2008: 296).

Este protagonismo y control de la profesora no se vincula, no obstante (como pudiera pensarse), con un estilo autoritario o un trato vertical con los alumnos. Su relación con los estudiantes es de confianza, cordialidad y respeto. Y ello se expresa en un clima de aula que garantiza la participación voluntaria de quien lo desee. Aun así, los alumnos hacen uso de este derecho sólo en siete oportunidades, optando el resto del tiempo por “dejarse conducir” por los comentarios y preguntas de la docente. Y ello se constata no sólo en la segunda y tercera clases, en las que la interacción se presenta regulada, como sabemos, por la estrategia de asignación de turnos del sorteo, sino también en la primera, cuya organización en torno a una actividad de trabajo grupal haría suponer unas dinámicas de participación más abiertas.

En este marco de evidencias generales, la estadística de patrones discursivos de las clases (*ver fig. 18*) permite discutir cuatro cuestiones específicas del trabajo en los ciclos con los poemas. Cuestiones que, como es fácil adelantar, nos resulta de primera importancia para valorar las modalidades de aproximación de la profesora y los estudiantes a la poesía como saber escolar.

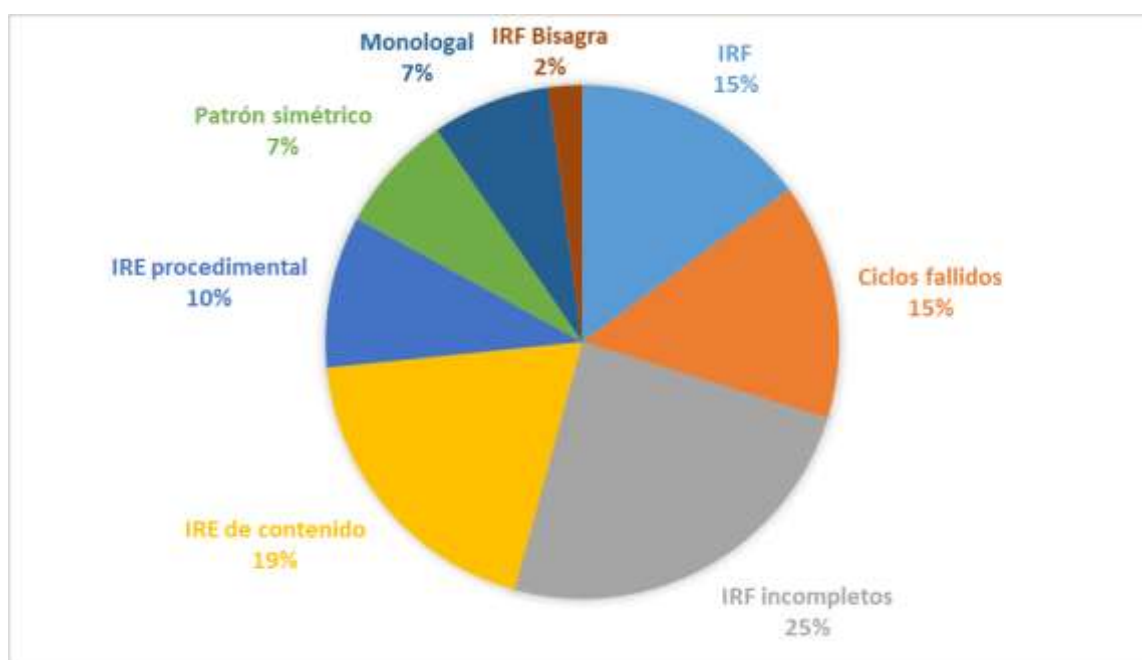


Figura 18: Porcentajes de patrones discursivos de las clases  
Fuente: Elaboración propia.

*IRFs incompletos e IREs de contenido. Confrontando los poemas desde las respuestas simples y el refuerzo conceptual.*

En unas clases dedicadas principalmente a la lectura e interpretación de textos poéticos, el predominio de ciclos *IREs incompletos* (25%) e *IREs de contenido*

(19%) resulta, por sí mismo, un dato revelador. Especialmente, al considerar que un IRF incompleto es la promesa de un ciclo de “elaboración de conocimiento” al que la ausencia de tentativas y de evaluaciones complejas convierte en un ciclo reproductivo de respuestas simples. Y considerando también que un IRE de contenido es, como sabemos, el patrón de interacción más básico, en el que tanto la pregunta inicial, como la respuesta y evaluación, remiten a una reproducción simple de contenido conceptual (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1991). Se evidencia, así, en este predominio de IREs incompletos e IREs de contenido una disparidad muy grande entre los propósitos de la interpretación de textos poéticos en el aula y las regularidades de interacción predominantes en estas clases. Y ello no sólo en cuanto a la apropiación subjetiva y emocional que dichas interpretaciones y comentarios requieren, sino también en relación a los procedimientos racionales de mayor distancia intelectual que la recepción de las obras necesitaría consolidar en sus lectores (Dufays, Gemenne y Ledur, 2005, citados en Munita, 2017: 385).

¿Qué cosas hemos observado en la ID de estas clases que explicarían la alta representatividad de estos dos patrones discursivos?

En el caso de los IRFs incompletos, principalmente dos cosas:

- a) La tendencia de la profesora a tratar la mayoría de los enunciados como contenidos simples, independiente de sus características o niveles de exigencia cognitiva. Algo que se expresa, por ejemplo, en la frecuente práctica de validar como “definitiva” la primera respuesta del alumno, en ciclos en los que la riqueza de la demanda requeriría mayores tentativas y un mayor sentido de proceso. O también, ya de manera más explícita, en la práctica de la profesora de considerar indistintamente las preguntas y las actividades del texto escolar como preguntas simples, con lo que, por ejemplo, una rica actividad sobre el poema *La Ciudad*, de Gonzalo Millán, que en su origen plantea una consigna como: *Relee el poema en voz alta. ¿Qué aspectos de su lenguaje y sonoridad te llaman la atención? Explica. ¿Cómo se relacionan estos aspectos con el contenido del poema y la visión que comunica sobre la ciudad?*, termina siendo abordada como: *¿Qué aspectos del lenguaje y sonoridad del poema te llaman la atención?*
- b) Lo segundo que explica el predominio de IRFs incompletos en las clases es un rasgo que, como hemos visto, no es exclusivo de este tipo de ciclos, sino transversal: la ausencia de evaluación complejas. Algo en lo que también se ratifica la tendencia observada en el punto anterior, ya que evaluar una interpretación de sentido con la misma validación simple que se le dedica a la identificación de un contenido conceptual es tratar, también, todos los saberes como contenidos simples.

El predominio de los ciclos IREs de contenido, en tanto, se explica exclusivamente por los refuerzos de contenidos conceptuales del género lírico, a los que la profesora recurre, como hemos visto, con alguna frecuencia (en 18 ciclos, para ser exactos, en el total de 94 de la muestra). Y lo hace, como hemos adelantado, un poco indistintamente de si su recuperación en el diálogo coadyuva



o no a los propósitos interpretativos o valorativos de la interacción. Por lo que se estaría observando aquí, probablemente, una decisión orientada a dotar de contenido relevante a la interacción, más que a cumplir otro tipo de propósitos didácticos específicos.

En definitiva, el predominio de ciclos IRFs incompletos y de IREs de contenidos – que sumados representan el 39% de los ciclos de interacción de las clases – permite evidenciar una importante simplificación de la tarea interpretativa, mediante ciclos de respuestas breves y de refuerzo conceptual, que resultan claramente insuficientes para dicha tarea y para los propósitos de la formación de lectores de poesía. En gran medida, porque este tipo de respuestas desaprovecha las potencialidades de sentido de los poemas. Pero especialmente, porque priva a los alumnos de la posibilidad de experimentar las convenciones de uso y funcionalidades lingüísticas, estéticas, textuales-discursivas y socioculturales de la recepción de los textos poéticos. La ID de estos ciclos equivoca, así, las naturales correspondencias entre los tipos de saberes, propósitos y formas de evaluación (Zabala, 2000), reconociéndose, así mismo, una importante tensión entre dos cosas, que no deberían contraponerse: la necesidad de estabilización y control del diálogo de aula y el sentido de proceso que el trabajo con los poemas requiere. Esto último, al tomar en cuenta especialmente que la poesía, al igual que el resto de géneros literarios, no puede ser enseñada y aprendida de manera homogénea y tipificada (Mendoza Fillola, 2006), sino como un hecho comunicativo, con un fuerte componente ético, estético, cultural y lingüístico (Badia y Cassany, 1994). Y ante ello, esta tensión entre el sentido de proceso y la estabilización y control del diálogo de aula replica una problemática que hemos venido constatando en estas clases: la necesidad de la profesora de “elegir” entre los aspectos *formativos* y *performativos* de la situación de aula. Algo que, como sabemos, no es un dilema exclusivo de sus clases, pero que sí podría ser resuelto aquí con un mejor equilibrio de las prioridades pedagógicas, didácticas y comunicativas.

#### *IRFs e IREs procedimentales: acercándose “lo justo” a la tarea interpretativa.*

El conjunto de ciclos IRF (15%) y de IREs procedimentales (10%) evidencia por momentos dicho equilibrio, aunque acercándose sólo “lo justo” a la tarea interpretativa. Recordemos, brevemente, que un IRF es un ciclo que requiere una pregunta de elaboración (la intención es *construir conocimiento* y no sólo *reproducirlo*) y al menos una de estas otras dos cosas: aproximaciones sucesivas al contenido o *feedbacks* complejos. En los 14 IRFs que se presentan en estas clases, su condición de tales está dada por la pregunta inicial y las aproximaciones sucesivas con que los participantes formulan apreciaciones de sentido sobre los poemas. Ello ocurre, no obstante, en un nivel de recepción intuitiva y natural de las obras (Colomer, 2005) y sin llegar a presentar, como sabemos, evaluaciones complejas, que permitan comprobar la relevancia de dichas aproximaciones. Y es precisamente esto último lo que nos hace pensar en estos ciclos IRF como el mejor “acercamiento” de estas clases a la labor interpretativa, pero sin depositar en ellos demasiadas expectativas para la transferencia de aprendizajes (Salmerón, 2013). Esto, porque, si bien es cierto, las intervenciones de los compañeros y de la profesora son un aspecto importante del comentario de poemas, cumpliendo

funciones modeladoras de interés, tales como orientar la discusión de significados en el marco del sistema cultural (Cerrillo, 2007), es de suponer que la ausencia de retroalimentaciones cualitativas representa un importante obstáculo para el afianzamiento de dichos modelamientos, así como para la consolidación de criterios interpretativos, que permitan a los estudiantes pasar desde sus impresiones subjetivas sobre los poemas - estrictamente derivadas de su aplicación de las normas de la competencia formal (Mendoza y Pascual, 1988) -, a las que resultan del conjunto de saberes de la competencia literaria (Mendoza Fillola, 2003; Fittipaldi, 2013).

No obstante lo anterior, hemos agrupado aquí estos ciclos IRFs con los IREs procedimentales, estimando que juntos representan los momentos de mayor provecho para el trabajo con la poesía en el aula (con un 25% de representatividad en la ID de estas clases). Algo que, en el caso particular de los IREs procedimentales, dice relación con 9 ciclos de lectura de los poemas en voz alta, que, en gran medida, ayudan a diversificar la rutina de preguntas y respuestas que hemos conocido en las clases dos y tres. Recordemos, en este sentido, que un IRE procedimental es el patrón básico de “Indagación-respuesta-evaluación”, pero no aplicado a la reproducción de un contenido declarativo (en cuyo caso sería un IRE de contenido), sino a la realización de un procedimiento simple: la profesora solicita a una estudiante leer un poema en voz alta, la alumna realiza por sí sola la lectura y la profesora valida la realización de la tarea con una evaluación simple (“muy bien”, “gracias”, etc.). Parece un aporte modesto. Pero puesto en perspectiva, resulta una contribución de interés para estas clases. Especialmente, al considerar el desuso en que ha caído la práctica de lectura en voz alta de textos literarios en las aulas y lo importante que aquí resulta para, por una parte, percibir la sintaxis, el sentido y el ritmo de los poemas (Bordons, 1998) y, a la vez, crear un ambiente de lectura más favorable para la lectura individual de los textos y su posterior discusión (Chambers, 2007). Estos IREs procedimentales representan, así, los únicos momentos de las clases en que se crea un breve espacio de expresión de la dimensión social y cultural de la lectura literaria (San Juan, 2014). Y, si bien es cierto, no estamos ante lecturas *expresivas* sino tan sólo *correctas* de los poemas (es decir, con una buena dicción, ritmo y fluidez), su consideración en estas clases podría estar sugiriendo una futura mayor atención a los espacios de implicación emocional que la comunicación poética demanda (Barrientos, 1999).

### *Ciclos fallidos: creando las condiciones para un alto nivel de incumplimiento.*

En el polo opuesto, el estudio ha constatado, también, un 15% de ciclos fallidos; esto es, ciclos en los que la profesora hace una pregunta (o solicita realizar una acción) pero desiste sin haber obtenido una respuesta satisfactoria. Y dicho alto porcentaje, que resulta exactamente igual al porcentaje de ciclos IRF (en el polo “virtuoso” de la interacción), se asocia casi en su totalidad con los altos niveles de incumplimiento de los estudiantes en las actividades de lectura y trabajo individual con los poemas del texto escolar. Incumplimientos que, bien mirado, no nos resultan del todo incomprensibles, considerando lo solos que se hallan los

alumnos en su confrontación de los textos. Y para aquilatar los alcances de estas soledades muy poco gongorinas, consideremos las siguientes evidencias que, desde nuestra perspectiva, podrían estar contribuyendo en los altos niveles de incumplimiento de los alumnos:

- a) La asignación de lecturas, preguntas y actividades del texto escolar se presenta desprovista de contextualizaciones, que preparen el terreno para el encuentro personal de los jóvenes con el corpus de poemas. Algo que incluye, por demás, el “agravante” de un corpus de obras de diversas estéticas, estilos y contextos sociales, culturales e históricos.
- b) La puesta en común del trabajo individual con los poemas no incluye modelamientos explícitos de la profesora, que permitan contar con orientaciones claras sobre lo que sería relevante considerar en las interpretaciones (tales como las referencias intertextuales y extratextuales, las relaciones entre los aspectos de forma y contenido de los versos, la consideración de sus imágenes y de los contrastes isotópicos que dichas imágenes ofrecen para la estabilización y amplificación de sentidos, etc.)
- c) Las interpretaciones y comentarios de los estudiantes sobre los poemas sólo reciben validaciones simples (“sí”, “no”, “muy bien”, etc.), que los privan de explicaciones fundadas sobre sus aciertos y errores.
- d) Los únicos vínculos de dichas interpretaciones con los contenidos de la unidad remiten a refuerzos de elementos conceptuales, cuya relación con los significados y sentidos de las obras nunca llega a quedar del todo clara.

Si esto no es la estepa rusa, con un último cabo de vela y a pocas horas de la primera nevada, se le parece bastante. Y se trata, sin duda, de un dato a considerar, en la discusión de los altos niveles de incumplimiento de los alumnos. Particularmente, porque más allá de la buena gestión de las rutinas de la interacción en el aula y la dinamización de las actividades, con una estrategia como la del sorteo de turnos, estas cuatro cosas generales que aquí constatamos son, en gran medida, los apoyos que no deberían faltar en los encuentros de los jóvenes con los textos. Más aún, tomando en cuenta que son, precisamente, dichas actividades de puesta en común de las lecturas las que concentran la casi totalidad de los incumplimientos. Y que en los casos en que dichos incumplimientos no son la causa directa de un ciclo fallido (como sucede cuando los estudiantes reconocen explícitamente no haber hecho la actividad), sí que su responsabilidad indirecta es también muy clara en el resto de ciclos fallidos, en los que los estudiantes improvisan una respuesta (para demostrar cumplimiento), llevando a la profesora a desistir de la demanda.

*Ciclos monologales y de patrón simétrico: interrogar sin explicar, responder sin tomar la iniciativa.*

Finalmente, nos parece relevante considerar aquí la evidencia de unos bajísimos porcentajes de ciclos monologales (7%) y de patrón simétrico (7%). En el primer caso, se trata, como sabemos, de ciclos en los que sólo la profesora toma la palabra, para explicar conceptos, argumentar sobre los saberes o sistematizar los contenidos de la interacción. En el segundo, en tanto, se trata de ciclos en que los estudiantes toman la iniciativa e inician las acciones (y que, en la casi totalidad de estos casos, se trata sólo de ratificaciones de respuestas o consultas de los alumnos sobre la prueba de unidad).

Que ambos tipos de patrones presenten esta estadística tan baja se evidencia aquí como una mala noticia. Ello, considerando que, si bien cierto, los ciclos monologales se asocian en general con un estilo transmisivo de actuación docente, y dicho estilo resulta poco recomendable para unas clases en las que lo prioritario es el trabajo grupal y las actividades de lectura y comentario de los textos poéticos, este porcentaje tan bajo de ciclos monologales podría estar ratificando lo que también sugeríamos un poco antes: fuera de “la zona de seguridad” de la gestión de las preguntas y respuestas de los alumnos, la profesora parece disponer de pocos apoyos teóricos y conceptuales con los que ir orientando el encuentro de los estudiantes con los poemas. Y recordemos que dichos saberes teóricos y conceptuales no sólo permiten a los profesores “enseñar la materia”, sino que resultan un insumo imprescindible para sus decisiones didácticas, en el marco del *conocimiento pedagógico del contenido* (Shulman, 1986 y 1987).

Lo anterior resulta muy asimilable, además, con la baja iniciativa de los estudiantes, expresada en los escasos siete ciclos de patrón simétrico que se constatan en el conjunto de estas clases. Se configura, así, un círculo poco virtuoso en estas clases: *la profesora interroga, pero no explica; los estudiantes responden, pero no toman la iniciativa*. Algo que refuerza una mecánica muy poco propicia para la formación de lectores de poesía en el aula, especialmente, por su dificultad para hacer experimentar a los alumnos la comunicación literaria, suscitar la implicación y la respuesta de los lectores desde la experiencia personal y subjetiva con los poemas y, particularmente, construir el significado de manera compartida, en la interacción efectiva entre lectura individual y comentario público (Colomer, 2001). Y en ello, es importante considerar que el trabajo con la poesía desde un enfoque comunicativo y pragmático, centrado en una *poética del lector*, antes que en una memorización de aspectos históricos o de análisis formales de las obras (Bombini, 2008; Cerrillo, 2016; Colomer, 1996a, 2005; Dueñas, 2013; Fittipaldi, 2013; Mendoza Fillola, 2008; Lomas, 2002; Sánchez Corral, 2008b) requiere tanto o más apoyo de una base teórica y conceptual que el de otros contenidos del currículum, ya que es dicha base la que posibilita el modelamiento docente, las explicaciones relevantes sobre los textos y la propia evaluación de los aprendizajes.

Al considerar, entonces, las evidencias que estos cuatro grandes aspectos expresan sobre los patrones y estructuras de estas clases, se terminan de confirmar unas

acciones muy claras en la participación docente: *presentar* los contenidos escolares y *comprobar el trabajo* que los estudiantes realizan, *gestionando* el clima de aula y las rutinas de interacción, desde un rol protagónico que ostenta el saber legítimo en el aula, pero sin explicitar las características y cualidades de dicho saber ni evaluar cualitativamente los logros que sobre éste se desarrollan.

Ante estas acciones, resulta relevante reconocer, finalmente, tres cosas que los patrones de la interacción de estas clases no muestran, pero que deberían mostrar. Y que proyectamos como un insumo básico para el desarrollo de la competencia lectoliteraria (Bombini, 2008; Cerrillo, 2016) y los razonamientos interpretativos de los alumnos en la confrontación de los poemas:

- *Preguntas de elaboración de contenido y preguntas de metaproceto* (Nathan y Kim, 2009); esto es, preguntas que, en el primer caso, permitan aplicar lo aprendido a nuevas situaciones, con interrogantes tales como: “considerando la definición que hemos conocido de ‘actitud enunciativa’, ¿en qué tipos de poemas sería esperable encontrar dicha actitud?” Y preguntas de metaproceto que permitan cambiar las respuestas simples sobre los textos por interpretaciones fundamentadas, con interrogantes tales como: “¿En qué aspectos textuales o extratextuales te apoyarías para considerar que *ese* es el motivo lírico expresado en el texto?”.
- *Reelaboraciones y síntesis de contenidos*, que consideren las interacciones de gran grupo para ampliar y sistematizar los saberes (Cuadrado y Fernández, 2008). Algo que, en el caso de los comentarios de los textos poéticos, pasaría por reemplazar una fórmula general como: “¿alguien tiene otra respuesta?” (que en estas clases hemos visto utilizarse algunas veces), por apelaciones dirigidas, como las siguientes: “tomando en cuenta que Ana considera esta metáfora como una expresión de la visión del hablante sobre la ciudad, ¿cómo dirías tú, Alberto, que es esa visión?” “Y entonces, Isabel, ¿qué importancia tienen las figuras literarias para la interpretación de este poema?”.
- *Evaluaciones elaboradas*, que no se limiten a validar las respuestas de los estudiantes como correctas o incorrectas, sino que valoren cualitativamente sus intervenciones, explicando sus aciertos o errores, incorporando otros aspectos o solicitando más información (Wells y Mejía, 2005). Esto es, con enunciados tales como: “Muy bien, Alejandra. Efectivamente, como tú dices, el sujeto lírico expresa una relación distante con su país. Y ello se expresa, por ejemplo, en las connotaciones de las imágenes de estos versos ¿Qué otras cosas del texto crees que podrían estar expresando esto?”

Luego de discutir en este apartado las evidencias de los patrones discursivos y estructuras de participación, constatando que la interacción en los ciclos ratifica las debilidades que venimos observando en los apartados anteriores para la formación poética de los alumnos – a saber: simplificación de la labor interpretativa, ausencia de evaluaciones complejas, altos niveles de incumplimiento y baja iniciativa de participación de los estudiantes, así como rutinas de interrogación sin una base de apoyos teóricos y conceptuales de parte de la profesora –, a continuación discutiremos la participación que

la profesora y los alumnos tienen en la elaboración de los contenidos (*ver apartado 5.2.1.2*), pensando en dicha “participación” no como tradicionalmente se le concibe en el contexto de las salas de clases (en expresiones como “Juan es un estudiante que *participa* permanentemente en las clases”), sino como el grado de aporte real que, en función de la escala de ayudas proporcionadas por la profesora tienen los participantes en la elaboración de los contenidos (Sánchez, *et. al.*, 2008). Esto nos permitirá conocer, así, los aportes específicos de la mediación docente y la responsabilidad que tienen los alumnos en la producción del conocimiento en los ciclos, aunque sin asimilar dicha contribución con sus *aprendizajes reales* (algo que no forma parte, como sabemos, del interés y posibilidades de nuestro estudio).

### 5.2.2.3.- Contribución de los participantes en la elaboración de los contenidos (el *quién* de la interacción en el aula)

En este último apartado de la discusión sobre la ID nos encontramos, entonces, en el corazón de la interacción, valorando el aporte de los participantes en la elaboración de los contenidos. Nos interesa observar particularmente la influencia de las ayudas docentes, en cuanto “mecanismos de traspaso de control de la responsabilidad en torno a una determinada tarea” (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995, citados en Sánchez y Rosales, 2005:155), desde una perspectiva constructivista que reconoce que “las ayudas educativas se interpretan teniendo en cuenta un modelo *sobre la actividad que debe desarrollar el aprendiz*<sup>31</sup> para comprender aquello que se le explica” (Sánchez y Rosales, 2005:159). Y ello, considerando la importante transferencia de “derechos y deberes” interpretativos que la lectura y comentario de textos poéticos requiere en el aula y que, en buena medida, es la que permite hablar de una verdadera función *mediadora* y no sólo *prescriptiva* de parte de los docentes (Cruz Calvo, 2013).

Así es que antes de profundizar en esta discusión, recordemos un breve dato: al valorar el aporte de los participantes en la elaboración de los contenidos en el aula, una mayor provisión de ayudas docentes es una mala noticia. Especialmente, si dichas ayudas son de *Contribución a la tarea*, ya que éstas influyen en gran medida en el contenido que se produce, expresando una menor autonomía de los alumnos en cuanto a lo que son capaces de hacer o de decir en las demandas de cada ciclo (a diferencia de las ayudas de *Guía verbal*, que orientan la búsqueda, pero sin incidir en sus resultados). Y es en este sentido que una baja participación docente es, en general, una buena noticia, que expresa una baja injerencia de los profesores en la consecución de una tarea. Aunque un poco más adelante, veremos, sin embargo, que la interpretación cualitativa de estos datos agrega interesantes matices a esta situación.

En relación a esta dimensión *quién* de la interacción, el estudio nos ha permitido elaborar, así, en primer término, un consolidado estadístico (*ver fig. 19*) con el grado de participación de los alumnos en todas las interacciones de gran grupo que derivaron en la producción de conocimientos en las clases (excluyendo, por tanto, los ciclos fallidos y los de patrón simétrico). En este primer acercamiento cuantitativo a la dimensión *quién* de la ID, el análisis constata una contribución MEDIA-ALTA de los estudiantes en la

---

<sup>31</sup> *Las cursivas son nuestras.*

elaboración del contenido. Ello, considerando que en un 46% de dichos ciclos, los alumnos realizaron un aporte MEDIO, al *no recibir más de una ayuda de Contribución a la tarea* de parte de la profesora. Y tomando en cuenta, además, que en un elevado 29% de los ciclos, la participación de los estudiantes fue ALTA, al requerir *sólo ayudas de Guía verbal de parte de la docente*. Y que sólo en un 13% de ciclos, el aporte de los alumnos fue BAJO, al recibir *más de una ayuda de Contribución a la tarea de parte de la profesora*. Algo que, no obstante, se ve muy equilibrado por el 12% de ciclos en los que *ellos elaboraron por sí solos los contenidos*.

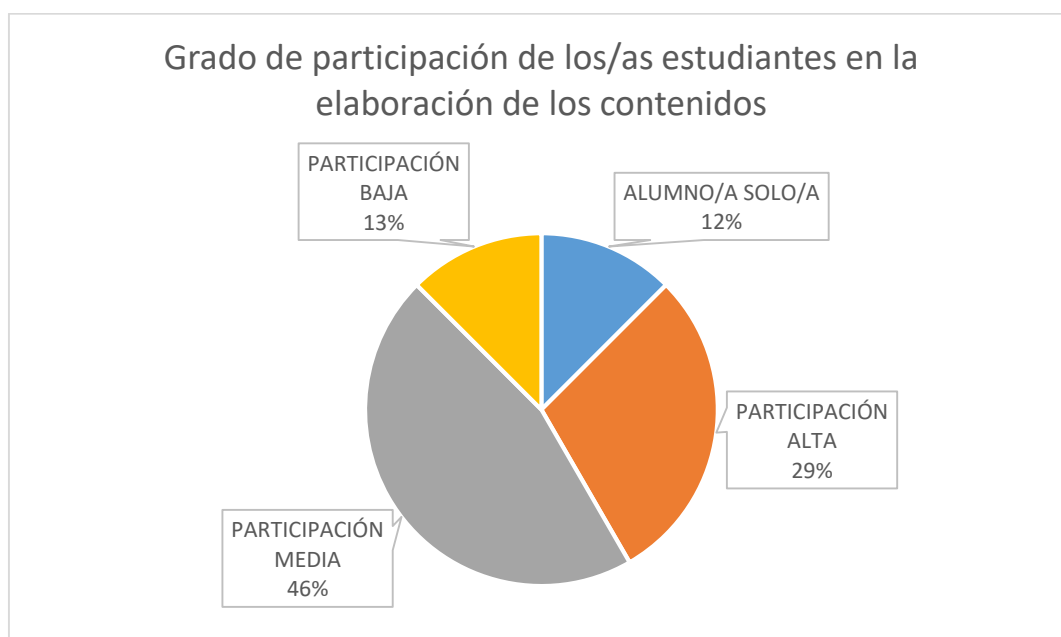


Figura 19: grado de participación de los/as estudiantes en la elaboración de los contenidos.  
Fuente: elaboración propia.

Recordemos, empero, que esta buena participación de los alumnos en la construcción de los saberes se presenta en unas clases caracterizadas por una baja calidad de los contenidos, un alto porcentaje de ciclos fallidos y unos elevados niveles de incumplimientos en las tareas (*ver apartados 5.2.2.1 y 5.2.2.2*). Es decir, que los estudiantes no se muestran particularmente comprometidos con el análisis y la interpretación de los textos (su trabajo individual con los poemas no es todo lo regular que uno desearía). Pero cuando se les pregunta, responden. Y lo hacen bastante bien, tal y como la estadística de participación en la elaboración de los contenidos lo evidencia.

Una primera cuestión que ayuda a comprender lo anterior es pensar en la participación no sólo desde los tipos de ayudas, sino también desde los tipos de contenidos y procesos resultantes de dichas ayudas, así como desde los patrones discursivos que se ponen en juego en las demandas y apoyos docentes. Es decir, procurando “desempaquetar los distintos envoltorios que articulan la interacción” (Sánchez, et.al., 2008: 111), para no perder de vista las relaciones de los elementos del sistema didáctico. Porque, aun cuando “podemos estudiar una interacción alumnos/profesor/tarea para identificar el tipo de ayudas que proporcionan los profesores y olvidarnos de todo lo demás” (2008: 111), sabemos que no es lo mismo una *alta participación* de los estudiantes en un ciclo de *identificación de una metáfora en un*

verso que en un ciclo de *interpretación de una metáfora en relación a la actitud lírica del sujeto en el poema*. Así es que la investigación confirma, en este sentido, la importancia de valorar los aportes de los participantes y las ayudas docentes desde su estrecha relación con el *qué* y el *cómo* de la ID.

Al actuar de este modo, la investigación permite constatar, seguidamente, una provisión más bien poco selectiva de ayudas en las clases. Esto es, ayudas que toman poco en cuenta el valor específico de los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales y de los procesos cognitivos implicados en las tareas (Zabala, 2000), evidenciándose apoyos indistintos para, por ejemplo, la identificación de un concepto o la interpretación de una imagen poética. Y es en este marco en el que el estudio revela la decisiva función de algunas *ayudas internas* aportadas por la profesora, que desde nuestra perspectiva explican, en gran medida, la participación media-alta de los alumnos en la elaboración de contenidos de baja calidad. Se trata de ayudas “poco invasivas”, que no dicen tanto del *contenido específico* que se estaría buscando en cada caso (son todas de *Guía verbal*, no de *Contribución a la tarea*), pero sí que entregan poderosas señales sobre *los tipos de respuestas* que se estarían valorando en la interacción. La injerencia de estas ayudas no debe ser valorada, entonces, sólo por *su grado de contribución al contenido de la respuesta*, sino por el modo en que *reorientan el sentido de las preguntas*, influyendo en *la calidad del contenido* que se hace público en la interacción.

¿A qué ayudas de *Guía verbal* nos referimos? A las siguientes:

- a) *Descomponer la tarea*: en un sentido general, es posible pensar en esta ayuda como una de las principales responsables de sacar a los alumnos de la autopista de los ciclos IRFs y de llevarlos a las áreas de descanso de los IRFs incompletos (el patrón de discurso predominante en estas clases) y de los IREs de contenido. Consideremos brevemente un caso típico, que nos ayudará a ilustrar lo anterior. La actividad del texto escolar solicita: *tomar en cuenta la actitud enunciativa del hablante hacia el objeto lírico del poema y explicar lo que esa actitud comunica*. El camino parece despejado y los motores rugen. Apenas iniciada la marcha, la profesora decide, sin embargo, revisar el combustible y las provisiones: “¿Qué es un hablante?”, “¿Qué es un objeto lírico?”, “¿Cuál es la actitud enunciativa?”. No es esta una mala decisión *per se*. Sin este combustible ni estas provisiones, la aventura interpretativa corre el riesgo de limitarse a un paseo por el valle de las impresiones personales. El problema es que, con frecuencia, esta “detención momentánea” modifica las características y propósitos de la aventura. Y los viajeros acaban desayunando por segunda o tercera vez en la estación de servicio. En concreto: en un ciclo IRF, que proyecta interpretaciones de significados y atribuciones de sentido, la descomposición de la tarea desplaza el interés hacia el refuerzo de conceptos del género lírico. Una vez que ello sucede, los intercambios toman solo dos caminos:

- 1) Se retoma la consigna inicial, pero ahora bajo la lógica de las respuestas simples del refuerzo conceptual. Esto es, sin llegar a desarrollar verdaderamente una *explicación*, ni considerar los conceptos reforzados. De esta manera, el ciclo IRF prometido por la rica pregunta inicial, deriva sólo en el contenido simple de un IRF incompleto, cuya característica



como ciclo es, precisamente, contar con una pregunta inicial interpretativa, pero sin aproximaciones sucesivas ni *feedbacks* complejos.

- 2) Y la segunda opción, en tanto, es aún menos beneficiosa para el progreso de los estudiantes con los textos poéticos: la descomposición de la tarea deriva sólo en refuerzos conceptuales, sin recuperar la rica pregunta inicial. En estos casos (pocos, afortunadamente), lo que podría haber sido un ciclo IRF, acaba derivando solo en un IRE de contenido.

b) *Dar pistas, sonsacar, proponer contra modelos*: si la *descomposición de la tarea* desvía la labor interpretativa hacia el refuerzo conceptual, estas otras tres ayudas de *Guía verbal* también la simplifican, aunque manteniendo el foco en el comentario de los textos poéticos. Ilustremos aquí también la situación: la profesora recibe una respuesta breve de una alumna en un ciclo inicialmente interpretativo (IRF) y decide abrir el diálogo (“¿Quién tiene otra respuesta?”). Se amplían, entonces, las posibilidades de la discusión, aunque en los límites del *diálogo controlado*, que hará volver las ideas a las manos de la docente, para ratificarlas, reorganizarlas y ponerlas al servicio de la continuidad del diálogo (DeLonghi y Ferreyra, 2001). Cuando en esta discusión las cosas se comienzan a poner demasiado “interpretativas”, por las impresiones que los estudiantes comienzan a compartir, la profesora vuelve sobre sus pasos y recupera el control del contenido de los diálogos, en una zona de mayor estabilidad; esto es, *dando pistas, sonsacando* y, en menor medida, proponiendo *contra modelos*: “Y si no es el objeto lírico, ¿qué puede ser entonces?” (pregunta ella) “¡el motivo lírico!” (responden los estudiantes). Es decir, tipos de ayudas y de interrogantes que en el comentario de los poemas ofrecen un claro mensaje: *adivinen lo que tengo en la cabeza* (Wells, 1988, citado en Colomer, 2002).

¿Quién tiene en estas clases, entonces, una participación más determinante en la construcción del conocimiento? Las evidencias demuestran una mayor contribución de los estudiantes en la elaboración de los contenidos. Pero dichos contenidos son, como sabemos, de baja calidad. Y esta baja calidad no se explica tanto por las cosas que los alumnos *no logran hacer o decir en relación a los poemas* (en general, sus capacidades son muy poco puestas a prueba en las clases), sino más bien por *las restrictivas cosas que se les orienta a hacer o decir*, en unos intercambios muy controlados en sus alcances y propósitos. Y desde la provisión de unas ayudas *poco invasivas*, que no restan autonomía a los alumnos en cuanto a su participación en la construcción de los contenidos, pero que sí resultan altamente determinantes para el devenir y sentido de la interacción.

Argumentábamos en la discusión sobre el *qué* de interacción (*ver apartado 5.2.2.1.*) que la profesora parecía “conformarse” con los contenidos de baja calidad producidos en los ciclos. Y nos preguntábamos “por qué no saldría a buscar contenidos más ricos”, aprovechando el buen clima de aula de las clases. Al finalizar esta primera parte de la discusión, nos atreveríamos a sugerir que no sólo parece conformarse con dichos contenidos, sino que sus ayudas podrían estar dirigidas a mantener ese estado de cosas. Esto es algo que no podemos asegurar de manera taxativa, es claro. Pero el resultado de estas ayudas, concentradas en el refuerzo de contenidos y en la simplificación de la tarea interpretativa, es siempre una respuesta breve y definitiva. Algo

que en el análisis e interpretación de textos poéticos resulta, en la mayoría de los casos, un contenido de baja calidad.

Como implicancia de lo anterior, surge, así, nuevamente una idea asociada a la prioridad performativa y al control de las rutinas: *las ayudas de la profesora parecen más bien dirigidas a regular el devenir de los diálogos, antes que a brindar los apoyos necesarios para su explotación y provecho en la interpretación de los poemas.*

Al término de esta primera parte de la discusión de resultados, un asunto nos hace particularmente sentido: si alguien entra por un momento en estas clases (en cualquiera de ellas), es probable que su impresión sea la de un provechoso trabajo de aula con la poesía. Principalmente, porque lo que encontraría es a unos estudiantes ocupados en unas participativas dinámicas de trabajo grupal e individual, que incluyen trabajo colaborativo, lecturas individuales, análisis, interpretaciones y comentarios sobre los textos, ocupando la totalidad del tiempo de aula. Y porque vería, también, que los alumnos no sólo responden cuando la profesora lo solicita, sino que realizan además buenos aportes a la elaboración de los contenidos, tal y como los frecuentes acuerdos y validaciones de la docente lo demuestran. En ese conjunto, es probable que aspectos como la baja calidad de los contenidos, la falta de evaluaciones complejas, las controladas rutinas de interacción o los propios ciclos fallidos e incumplimientos de los estudiantes queden ocultos detrás del tupido velo de “la clase en marcha”. Y es en este intersticio, entre el discurso y la *praxis*, donde la recursividad de la interrogante que titula nuestra investigación cobra una vez más mucho sentido: ¿Qué enseñamos *cuando* enseñamos poesía?

## Conclusiones

Situarnos en el cruce de caminos disciplinares y metodológicos de la educación poética, la ID y las actividades de aula de la enseñanza secundaria ha representado un importante desafío, que no pocas veces ha tomado el carácter de encrucijada. Con una maleta de preguntas, lecturas y experiencias pedagógicas, nos hemos detenido en este cruce-encrucijada, para intentar mirar de manera transparente el paisaje ante los ojos. Un paisaje organizado en torno al espacio discursivo del aula, en el que no sólo se ponen en juego los contenidos escolares del currículum, sino también el modo en que profesores y estudiantes construyen su relación con el mundo, mientras hablan de cosas que importan, y también de otras que, comenzando a importar un poco menos, requieren ser preservadas.

En un comentario sobre las raíces etimológicas de la palabra *aula*, Jorge Larrosa nos recuerda el vínculo de este espacio con el de un círculo ceremonial, en el que dirigimos la mirada hacia un centro común. Y también con un corral, cuyos límites encierran, pero también protegen. Y finalmente, con un patio palaciego; un espacio que, en principio, no reviste una función determinada. Y a quienes hemos pasado buena parte de nuestra vida en ese lugar, no nos cuesta reconocer que, efectivamente, “la sala de aula tiene algo de ceremonial, algo de refugio y de encierro (...) y algo de espacio indefinido, indeterminado, vacío, dispuesto para cualquier cosa” (Larrosa, 2019: 37-38).

La riqueza del aula reside, en buena medida, en la conservación de ese carácter ceremonial, protector e indefinido. Aun así, en este estudio nos hemos atrevido a recortar unos momentos, acciones y diálogos particulares de dicha riqueza, sirviéndonos de un diseño metodológico y de unos instrumentos de análisis para interpretar su complejidad. En concreto: segmentar y categorizar el *continuum* de “tiempo, luz, presencia y palabra” (Larrosa, 2019: 94) del que está hecha el aula, para analizar el *qué*, el *cómo* y el *quién* de la enseñanza-aprendizaje de la poesía, considerando la ID y actividades de una profesora chilena con sus estudiantes de 2° Año Medio (el equivalente a 4° de la ESO en España), en tres clases de Lengua y Literatura dedicadas al trabajo con el género lírico. Lo hemos hecho buscando aportar a la comprensión de cómo se desarrolla efectivamente, día a día, sesión por sesión, minuto a minuto, la educación poética, desde una mirada que releva los vínculos entre las prácticas discursivas y saberes didácticos en la formación escolar.

En la gestión de dicha complejidad, hemos procurado evitar confundir el mapa de la ciudad con la vida de sus habitantes. Y en dicho empeño, un primer aporte de nuestro estudio a la didáctica de la literatura que nos parece relevante destacar es el de la operacionalización y uso pormenorizado del sistema de análisis de tareas específicas e interacción de profesores y estudiantes desarrollado por (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999; del Río, Sánchez y García, 2000; García, Rosales y Sánchez, 2003; Sánchez, García, Rosales, de Sixte y Castellano, 2008; Sánchez, García y Rosales, 2010), gracias al cual hemos podido mostrar, con un nivel de detalle y de análisis micro poco habitual y altamente productivo, por las conclusiones que arroja, la realidad del trabajo con la poesía en unas aulas concretas de Chile. Ello, mediante la consideración de cada elemento relevante de las interacciones discursivas y actividades de las tres clases de Lengua y Literatura, seleccionadas por su propuesta de contacto preliminar de los

estudiantes con los autores (clase n°1) y su confrontación directa con los textos poéticos (clases n°2 y n°3), trabajando con unas unidades (*ATAs, episodios y ciclos*) y macrocategorías (*Qué, cómo y quién* de la interacción) funcionales y significativas para la valoración de conjunto de la enseñanza-aprendizaje de la poesía en el aula.

Como conclusión de su uso en nuestro estudio, estimamos que el modelo de análisis ha resultado fundamental para:

- Aislar los contenidos y procesos que se han hecho públicos durante el trabajo en el aula (el *Qué*), los patrones de interacción y estructuras de participación que caracterizaron dicho trabajo (el *Cómo*) y las contribuciones de los participantes, en términos de las ayudas de la profesora y la calidad de las intervenciones de los estudiantes (el *Quién*).
- Y esta técnica de análisis también ha facilitado la organización de sentido de dichas unidades y macrocategorías, adelantando algunas relaciones de interés para la valoración de conjunto de lo observado en el aula (como, por ejemplo, el efecto de algunas estructuras de participación en los desempeños de los estudiantes, o la relación entre algunos tipos de saberes y los modos de mediación docente).

Estimamos, así, que este estudio presenta evidencias claras de la riqueza metodológica de este sistema. Y como estas pueden ser útiles para otros trabajos similares, detallamos a continuación algunas de nuestras conclusiones específicas sobre su uso:

- a) La segmentación de las clases en *ATAs, episodios y ciclos* funciona no sólo como un marco organizador o “telón de fondo” de la interacción verbal. Se trata, antes bien, de una decisiva variable metodológica, que incide tanto en la valoración cualitativa de las secuencias didácticas como en los significados y sentidos del discurso. En una extensión de la metáfora urbana a la que hemos hecho referencia un poco antes: la interpretación de lo dicho y hecho por los participantes de la clase depende tanto de los roles que éstos cumplen, como de la demarcación de *los barrios* en que sus interacciones verbales transcurren. Y si los roles están en gran medida predefinidos por la propia *carta de ciudadanía* de la profesora y de los alumnos, la demarcación de los barrios es, en cambio, una decisión metodológica, que (re)construye los contextos de la interacción. Un ejemplo de lo anterior: al recortar un momento de la clase e identificarlo como un “análisis y comentario de textos poéticos”, estamos demarcando los límites de un nuevo barrio. Y dichos límites son, como es fácil ver, ya una parte importante de la interpretación, al proyectar un conjunto de condicionantes temáticas, propósitos, funciones, etc., para lo dicho y hecho por los participantes en los ciclos y episodios de esta *ATA*. Elementos que, a su vez, operan sobre la reconstrucción del sentido del discurso y de las acciones del aula. Surge, entonces, la pregunta: ¿Cómo separar al bailarín del baile? En principio, separándolos sólo lo justo. Y en esto estimamos que reside la principal fortaleza del sistema de análisis: un modelo suficientemente abierto para no limitar el trabajo a la identificación de valores y frecuencias. Pero a la vez, un recurso que invita a considerar la rica interdependencia de elementos que se ponen en juego en cada caso, con miras a la unidad general de sentido. Veámoslo funcionar una última vez, desde una

mirada de detalle hacia una perspectiva general (*zoom out*, en lenguaje cinematográfico): la profesora acaba de ofrecer una ayuda interna de contribución a la tarea (*proponer opciones*). Parece un dato específico que puede ser “sumado a la lista de la compra” (¡ya lleva cinco ayudas como esta!) ¡Pero atención! *En esta oportunidad*, la ayuda se encuentra en un diálogo iniciado por *una demanda interpretativa*, que a todas luces proyecta *un ciclo IRF*, de discusión de sentidos. Y recordemos: el contenido no corresponde al *refuerzo de una definición*, sino a *la relación de la estructura sintáctica del poema con el temple de ánimo del hablante* (aunque puede que luego ello se diluya en *un desarrollo explicativo con evaluación simple*). En principio, la profesora ha brindado una ayuda que *incrementa su participación y reduce la de los estudiantes* en la elaboración del contenido. Pero esto sucede durante un episodio de *revisión de lecturas*, en un barrio muy animado al que hemos identificado *como análisis y comentario de textos poéticos*. Fin del cuadro (por ahora).

- b) El sistema de análisis de tareas específicas e interacción de profesores y estudiantes posibilita, así, atender a dimensiones específicas y hechos concretos muy relevantes de la comunicación en el aula. Y operar, además, con especificaciones cuantitativas y cualitativas de primer orden en relación a tipos de contenidos, patrones discursivos, tipos de ayudas, grados de participación en la construcción del conocimiento hecho público en las aulas, etc. Se trata, en este sentido, de un modelo que facilita el acceso a las regularidades propias de la construcción de saberes (tales como el orden de los intercambios y turnos de habla, los tipos de contenidos que se ponen en juego, etc.,) al tiempo que permite incorporar elementos emergentes de contexto. Aunque dicha ductilidad puede, en ocasiones, transformar el análisis en una caja de pandora, si no se cuida uno de mantener la estabilidad de las dimensiones y variables con miras a la unidad de sentido. Como hemos anticipado: quien haya trabajado la arcilla para obtener un cántaro de greda lo entenderá perfectamente.

Lo dicho, entonces: un modelo que equilibra la visión del mapa general de la ciudad con la riqueza, minuto a minuto, de la vida de sus habitantes. Un toma y daca de saberes, propósitos y funciones, que invita a los visitantes a escoger sus sitios de interés, pero recordándoles no pasar por encima de los hábitos y costumbres locales ¿Qué más se puede pedir (a un sistema de análisis de la ID en el aula)?

Luego de estas primeras conclusiones de carácter metodológico, nos encontramos en condiciones de responder a las preguntas de la investigación, tomando en cuenta en primer término las interrogantes específicas del estudio, para abordar luego la pregunta general por el *cómo* de la enseñanza-aprendizaje de la poesía en el aula de la educación secundaria.

## ¿Qué formas de ID y actividades predominan en las clases y cómo ellas favorecen la construcción de saberes para la educación poética de los estudiantes de enseñanza secundaria?

- En cuanto a las modalidades de ID y actividades observadas en las clases, el estudio ha confirmado, en primer término, la estrecha interdependencia entre ambas: las actividades cobran sentido en el conjunto de relaciones discursivas del aula. Pero son también estas estructuras las que condicionan las características y posibilidades de la interacción. Con ello no nos referimos al hecho, más o menos evidente, de que una tarea es *lo que se hace y dice en el aula*, sino a la manera en que las actividades de estas clases delimitan el orden del discurso (Foucault, 2005), fijando unos límites más bien restrictivos sobre lo que hay que *hacer, saber y decir*.
- En este marco de relaciones, el análisis evidencia unos modos de interacción y rutinas de actividades muy acotadas y regulares, en las que, por una parte, se reconoce un restringido abanico de estrategias didácticas y, por otra, una escasa profundización de saberes y afianzamientos de aprendizajes. Una de las expresiones más claras de lo primero es la rígida rutina del sorteo de turnos, la que, lejos de funcionar como una variable de motivación en el comentario de los textos, actúa como un medio de control de la interacción, quitándole dinamismo a las discusiones sobre los poemas y reforzando el carácter de “revisión de cumplimiento” que estas proyectan.
- En relación a la escasa profundización y afianzamiento de saberes, en tanto, las evidencias más claras las aportan los propios patrones discursivos de la interacción. En relación a ellos, el estudio ha permitido identificar las siguientes tendencias: a) predominio de ciclos de indagación de saberes conceptuales, con respuestas reproductivas de los alumnos y evaluaciones simples de la profesora, b) presencia menor de ciclos de razonamiento interpretativo (la mayor parte de ellos, generados a partir de las preguntas y actividades del texto escolar), en los que, con cierta frecuencia, las demandas no logran ser aprovechadas del todo o derivan en ciclos frustrados y c) escasísimos ciclos simétricos, en los que los alumnos inician la interacción, (en los cuatro o cinco momentos en que ello ha ocurrido, el propósito fue sólo ratificar la validez de una respuesta o aclarar una instrucción).
- En este conjunto, la ID de la profesora y los alumnos se evidencia casi exclusivamente orientada a la consecución de los fines de cada actividad y a la respuesta de *lo que explícitamente se pregunta* y sobre lo que ya se sabe, además, qué se debería contestar. De esta manera, los intercambios y construcciones de saberes se evidencian muy condicionados por la dinámica a la que hacíamos referencia anteriormente: *adivinen lo que tengo en la cabeza* (Wells, 1988, citado en Colomer, 2002).
- La interacción y la escasa profundización de saberes y afianzamiento de aprendizajes se observan, así, muy dependientes de la docente, quien establece

el marco de actividades, gestiona los turnos de participación y plantea la totalidad de los temas, mientras que los estudiantes acotan su participación a decir y hacer lo que se solicita, con algunas contribuciones de interés para la construcción del contenido (aunque también, no pocos incumplimientos en el desarrollo de las tareas).

- Este protagonismo de la profesora es compartido, no obstante, con el protagonismo del texto escolar: un recurso que no sólo se presenta como un medio de apoyo (de excelente calidad, por lo demás), sino como *el* dispositivo organizador de las actividades, contenidos y propósitos. En él descansa la selección de corpus y la propia secuencialidad del trabajo de aula. A saber: actividad grupal de refuerzo de conceptos revisados en *el texto escolar*; lecturas individuales de poemas *del texto escolar*, seguidos de una resolución de preguntas y actividades *del texto escolar*, con una posterior puesta en común y revisión de las respuestas. Pero la verdadera dificultad del uso este recurso no es, no obstante, su *sobreexplotación*, sino más bien su *desaprovechamiento*. Porque lo cierto es que su cuidada selección de poemas, preguntas y actividades, termina siendo muy poco aprovechada en los análisis y comentarios sobre los poemas, como hemos visto en el detalle de la interacción en el aula.

En el predominio de estas modalidades de interacción y actividades, el estudio ha evidenciado, además, otros tres aspectos de interés, que se proyectan como relevantes para las preguntas de la investigación:

- *Tratamiento descontextualizado de los contenidos*: aunque todas las clases presentan un episodio inicial de “recuerdo de lo hecho”, estas carecen en general de introducciones y de cierres que contextualicen el sentido de los saberes y evalúen los logros de los alumnos. El trabajo de aula se organiza en función de “las tareas que hay que hacer”. Y en su realización se comentan o refuerzan contenidos, predominantemente de tipo declarativo, pero sin evidencias de su sistematización en una unidad de sentido.
- *Énfasis en la revisión de cumplimiento por sobre la evaluación de aprendizajes*: aunque gran parte del tiempo de aula se dedica a la puesta en común de resultados sobre las lecturas y el trabajo individual con los poemas, la evaluación de los aprendizajes no llega realmente a concretarse. Lo que se observa, antes bien, son unas rutinas de revisión de cumplimiento, en las que el foco está puesto en la dimensión performativa de la interacción y las estrategias de incentivo del diálogo y la participación.
- *Cumplimiento irregular de las tareas individuales por parte de los estudiantes*: aunque en general las clases demuestran un trabajo regular durante el desarrollo de las tareas individuales, los posteriores diálogos de revisión evidencian un grado menos regular de cumplimiento de éstas. Ello incide de manera directa en la calidad de las discusiones y construcción de saberes en el aula, al derivar en improvisaciones de respuestas que, en el caso de la revisión de las lecturas y trabajo con los poemas, resulta particularmente evidente que se trata de tales.

Recordemos, empero, un aspecto central: lo solos que están los estudiantes en la confrontación de los poemas. Sin orientaciones específicas sobre las convenciones de uso de los textos poéticos, sin modelamientos que les demuestren las posibilidades de dichas convenciones y sin retroalimentaciones complejas que les ayuden a distinguir “el bien del mal”, su cumplimiento a medias de las tareas y sus improvisaciones de sobrevivencia resultan casi los esfuerzos de alguien que quiere ser bueno, pero no sabe cómo (en un marco de bondad en el que la calificación en el examen define, en todo caso, las virtudes cardinales).

Como es fácil adelantar, estas actividades y modos de interacción en el aula se evidencian muy poco favorables para la educación poética de los alumnos, especialmente, porque se trata de actividades y formas de interacción que desatienden cuestiones fundamentales del trabajo con los poemas en el aula, tales como la creación de ambientes especiales de lectura y comentarios de los textos y una gestión de los diálogos atenta no sólo a las cuestiones conceptuales y procedimentales implicadas en las tareas, sino también a las afectivas, valóricas y actitudinales. Reconocemos, así, en estas clases, una “tercera vía” para la disyuntiva planteada por Argüelles (2016) en relación al trabajo escolar con los textos poéticos: “En las aulas se prefiere leer y explicar un cuento que leer y sentir un poema” (2016: 19). Aquí la tercera vía se traduce, antes bien en: leer y explicar un poema, prescindiendo en gran medida de los sentimientos”. En primer lugar, porque *el foco de dichas tareas y diálogos es la performatividad de la propia clase, como evento comunicativo, antes que la lectura y discusión efectiva de los textos*. Tanto la profesora como los estudiantes demuestran una clara voluntad de cooperación (en el sentido pragmático y griceano del término) para que las rutinas del aula “funcionen”, lo que incluye, es claro, leer los poemas, trabajar (en general) en las actividades y hablar sobre todo ello. Pero dicha voluntad no resulta equiparable con un compromiso efectivo con la lectura, el análisis y la interpretación de las obras. Especialmente por parte docente, considerando que la lectura y resolución de preguntas y actividades sobre los poemas ha sido un trabajo estrictamente individual y solitario de los estudiantes, al que luego le sucede un diálogo de comprobación de respuestas “correctas”, que no va más allá de una identificación superficial de elementos. En segundo lugar, porque en el contexto de dicho esfuerzo de cooperación, *los poemas no llegan a recibir un tratamiento didáctico particular, que evidencie que se enseña (y aprende) específicamente poesía*. Desde la perspectiva de la mediación docente, ello implica: a) desatención a las características particulares del corpus de poemas, al que se considera sólo de modo “argumental” y por algunas de sus temáticas y figuras retóricas, pero prescindiendo de sus modos de enunciación, estéticas, intertextos y contextos (Bordons, 2002; Silvestre, 2009; Cerrillo y Lujan, 2010; Fittipaldi, 2013; Andricaín y Rodríguez, 2016), b) una propuesta rígida de actividades, que aun garantizando el *continuum* del diálogo y la interacción, no promueve el vínculo afectivo y emocional con los textos ni abre los espacios para la profundización en los mismos y c) muy vinculado con lo anterior, una ausencia de posturas de lecturas que, más allá de solicitar “respuestas sobre lo leído”, y aun, respuestas más identificativas de elementos concretos que interpretativas del conjunto del poema, permitan a los estudiantes distinguir *los derechos del texto y los derechos del lector* (Munita, 2017) en el análisis e interpretación de textos poéticos. Algo que, como sabemos, resulta relevante para valorar dichas interpretaciones, en el espacio de negociaciones de los intertextos discursivos y los



intertextos lectores (Mendoza Fillola, 2017). Finalmente, en tercer lugar, las tareas e interacciones de estas clases se proyectan poco favorables para el progreso de los estudiantes con la poesía por su *ausencia de evaluaciones complejas (distintas de un “sí”, “muy bien”)* y *de modelamientos, que expliciten las potencialidades de significación y sentido de los textos*. Sin estos modelamientos, que ayuden a los alumnos a saber qué hacer frente a los poemas, ni evaluaciones, que les permitan confirmar que lo que hacen contribuye (o no) a su formación poética, es poco probable que estas actividades e interacciones de aula resulten favorables para el progreso de los estudiantes con la poesía.

### **¿Qué nociones se evidencian de la poesía, en cuanto objeto didáctico, en el conjunto de contenidos elaborados en las actividades del aula y cómo aportan los participantes a la elaboración de dichos contenidos (al tomar en cuenta las ayudas docentes)?**

Valorar las prácticas es, como se sabe, una tarea distinta a valorar las nociones que dichas prácticas evidencian. En este sentido, las prácticas de aula constatadas en este estudio de caso han permitido identificar las siguientes nociones de la poesía como objeto didáctico, considerando los contenidos y las actividades de las clases:

- La poesía es estrictamente *el poema*. Un tipo de texto propio del género lírico que, sin embargo, no requiere concesiones especiales de contenido, estructura y lenguaje. En esta perspectiva, las actividades de lectura y discusión de los textos se proyectan, fundamentalmente, como actividades lingüísticas y argumentales, en las que predomina el interés por los aspectos léxico-semánticos de la comunicación literaria, con escasa atención a las potencialidades estéticas, culturales e históricas del hecho poético. Esto no sólo se evidencia en las escasas referencias a los contextos de producción y recepción de las obras, sino también en las inexistentes instancias de activación de intertextos lectores. Algo para lo que, como sabemos, se requeriría de estrategias de vinculación de los intertextos discursivos y de las pistas textuales de los poemas con las experiencias y “textos” culturales de los estudiantes.
- Como objetos didácticos, los poemas se perciben, así, especialmente, como textos propicios para la ejercitación de habilidades de comprensión lectora y el refuerzo de contenidos conceptuales del género lírico. Propicios *como otros*, habría tal vez que agregar. Porque en estricto rigor, las lecturas y actividades individuales con el texto escolar y la revisión colectiva de respuestas atienden muy poco a cuestiones específicas del género.
- A pesar de que las clases no evidencian un tratamiento didáctico particular de los poemas, que haga pensar en un trabajo distinto al que se realizaría con un cuento o una novela, la interacción en el aula presenta momentos cercanos a ello, cuando algunos de los diálogos de revisión derivan en discusiones sobre lo que “podrían estar queriendo decir” algunos de los versos o estrofas. En dichos momentos, la profesora y los alumnos demuestran una voluntad de *comentar poéticamente*, recurriendo para ello a razonamientos similares a los de una postura

interpretativa, aunque sin poner en juego estrategias que la concreten. Se observa, en este sentido, la intención de comentar *trascendiendo lo evidente*, en una suerte de respuesta natural frente a las convenciones de uso de los textos poéticos, que por momentos parece reconocer a los poemas como *un tipo especial de enunciación*, pero sin las experiencias lectoras y herramientas que permitan, por ejemplo, atender a las relaciones de forma y fondo en los textos, que resultan decisivas para ir más allá de lo que el poema implícita o explícitamente “cuenta”.

- Junto con esta noción de la poesía como un tipo de texto propicio para la ejercitación de habilidades lectoras, cuyo desafío consiste en sortear las pruebas del lenguaje retórico para acceder a lo que los versos “están queriendo decir”, otra concepción que resulta evidente en estas clases es la de la interpretación poética como *una tarea de análisis del contenido del discurso*. Y en dicha noción, se ratifica una de las características que Eagleton (2016) subraya en la relación de los estudiantes con la lectura de poesía lírica: los poemas son textos importantes por *lo que dicen* (o sugieren), pero no por *el cómo lo dicen*.
- En esta misma perspectiva, las lecturas e interpretaciones de los textos poéticos se revelan en estas clases como actividades de identificación y desciframiento de un *contenido*, prescindiendo de los elementos formales y retóricos, si no es para recordar o reforzar conceptos sobre las figuras específicas en que se materializan (la personificación y la anáfora, por ejemplo). Ello, a pesar de que las preguntas y actividades del texto escolar dirigen la mirada hacia cuestiones de forma y fondo en los poemas, en unas progresiones que con frecuencia van desde la identificación inicial de aspectos concretos a la atribución de sentidos generales, con vínculo a las circunstancias sociales, culturales e históricas de los textos. Pero los comentarios y valoraciones en las clases desatienden en general dicha relación (dejando muchas veces fuera de la tarea la parte del enunciado que la explicita). O la abordan sólo como un asunto circunstancial, propio de la métrica y de la “belleza” del lenguaje poético.

En este conjunto, la poesía se evidencia, así, como un objeto didáctico preciso: un tipo de texto en el que el uso especial del lenguaje representa un desafío para la comprensión lógica del contenido del discurso, pero que por lo mismo resulta propicio para el desarrollo de habilidades lectoras. Desde esta concepción, el progreso lector se lograría, principalmente, mediante la comprensión de saberes particulares sobre el género lírico, tales como las nociones de hablante, motivo o actitud lírica, así como a través del reconocimiento de las figuras retóricas. Pero no como estrategias de amplificación de sentidos de la enunciación poética, sino como recursos de delimitación de las referencias textuales, para lograr develar “el significado único de los textos”. Una creencia que también reporta Cavalli (2015), en su interesante investigación doctoral sobre las respuestas lectoras de los estudiantes de secundaria ante la poesía.

Desde esta perspectiva, una aliteración no sería, así, una figura de dicción que participa de un delicado equilibrio rítmico y contribuye a los sentidos del poema, sino un desvío retórico en el orden de las ideas, a las que hay que intentar devolver a su lugar (un lugar que, tentativamente, llamaríamos “del significado lógico del discurso”). Y una

metáfora, un poco lo mismo, ya que la desatención a los aspectos formales del discurso poético lleva a que las figuras literarias se diferencien por sus funciones específicas, pero no por el modo en que “armonizan” en el conjunto de la orquesta de significados y sentidos de forma y contenido en el poema. Una hipérbole es, así, una exageración. Pero una exageración un poco “arbitraria”, que se mantiene en el nivel lingüístico y retórico. Como quien dice, un “ingenio expresivo” que se le ha ocurrido al poeta, para que uno tenga que leer dos veces los enunciados.

De este modo, con el foco puesto en una significación lógica del contenido del discurso, los diálogos interpretativos giran en torno a dicho orden, para lograr dar con *lo* que se cuenta. Y esto es lo que en mayor medida condiciona los aportes de la profesora y los estudiantes al comentario de los textos. Algo que choca directamente con el sentido de la recepción poética, en la que “No es la comprensión de un suceso o de una situación lo que nos produce el estado de alma poética, sino el valor directo de todos los elementos que nos causan esa pura fruición de sentir y de percibir.” (Fernández del Valle, 2002: 22).

En esta noción de la poesía como objeto didáctico, la profesora y los alumnos intentan correr el tupido velo del lenguaje figurado para restituir la segmentación lógico-sintáctica del orden conceptual. La poesía *musicaliza imágenes*. Y ellos buscan *entender ideas*.

Llegados a este punto, podemos responder finalmente a la pregunta general de nuestra investigación, sin perder de vista, naturalmente, que la respuesta se limita a los resultados derivados de un estudio de caso focalizado en tres clases de una profesora y sus estudiantes de 2º Año Medio en un solo centro educativo chileno.

### **¿Cómo es la enseñanza-aprendizaje de la poesía en la clase de Lengua y Literatura de la educación secundaria, al considerar las interacciones didácticas de profesores y estudiantes en torno a las actividades de aula y los sentidos que en ellas se expresan sobre la educación poética?**

El estudio evidencia una enseñanza-aprendizaje de la poesía poco atenta a las posibilidades formativas del género, cuyo interés parece puesto sobre todo en la gestión de las rutinas, en la dimensión performativa de la interacción y en el mantenimiento del diálogo de aula, así como en el aseguramiento de unas respuestas “correctas” con vistas a la evaluación y, por tanto, a la aprobación de la asignatura. Esto conlleva las desfavorables implicancias didácticas de que, mientras la lectura, el análisis y la interpretación poética requieren atención al proceso y a la posibilidad de recorrer caminos alternativos a los trazados en el plan original, las interacciones y diálogos se presentan aquí reguladas por rígidas estrategias de participación. Y aunque dichas estrategias favorecen el desarrollo organizado de las tareas, en gran medida niegan lo que prometen, especialmente en cuanto a la profundización de los saberes y habilidades requeridos para la recepción y disfrute de textos poéticos, cuyos requerimientos didácticos parecen no ser tomados en cuenta por la profesora.

La promesa es la de unas secuencias progresivas de actividades, en las que el trabajo individual con los poemas del texto escolar pudiese dar paso a comentarios, interpretaciones y evaluaciones de las lecturas, integrando los saberes de la actividad grupal de la primera clase. Pero dichas promesas se traducen sólo en *revisiones de lo*

*hecho*, en las que, en lugar de modelamientos, profundización y evaluaciones, encontramos restricción de las interpretaciones y verificaciones simples de respuestas.

Lo anterior proyecta unas clases de Lengua y Literatura en las que las actividades y tareas son el sentido último de la práctica pedagógica. Los propósitos formativos, los contenidos y la propia evaluación resultan supeditados al *hacer* de la rutina de trabajo, cuyo propósito resulta, más que nada, *trabajar*.

En este marco de posibilidades, la mayoría de las interacciones y diálogos de la profesora y los alumnos se circunscribe a razonamientos y valoraciones intuitivas sobre los textos, con comentarios asimilables al sentido común, más que a una transferencia de saberes y habilidades específicos sobre el género, que permitan progresar en la interpretación y disfrute de los poemas. En ello se hace evidente lo que Mendoza y Pascual (1998) reconocen como *un nivel primario de competencia literaria*: una identificación espontánea de los textos como poéticos, que permite opinar sobre ellos, pero de manera similar a cómo los hablantes hacemos uso natural de la lengua, sin requerir conocimientos especializados de lingüística o de gramática. Algo que contrasta con la competencia literaria como una *aptitud aprendida* (Thompson, 1978, citado en Mendoza y Pascual, 1988), en la que el reconocimiento consciente de los textos y discursos literarios evidencia un diálogo significativo entre los contenidos de instrucción con la enciclopedia cultural e intertexto lector de los estudiantes.

En este conjunto, las propuestas de trabajo para la educación poética se traducen en una serie de rutinas poco o nada significativas, en cuanto a la formación lectora para enfrentar textos líricos se refiere, de lectura individual y tareas de comprensión y diálogo grupal. En dichas rutinas, los poemas se tratan estrictamente como recursos de contenidos textuales, marginándose las otras relevantes dimensiones del hecho literario reconocidas por Fittipaldi, que aquí adoptamos también como pertinentes para el caso particular de la poesía. A saber, el poema como

un espacio personal, un objeto material, un sistema de producción y de circulación cultural, una producción artística hecha de lenguajes, una construcción de mundos posibles, una formalización de los modos de representar la experiencia, un ámbito donde se juegan valores e ideologías, una práctica social y un diálogo entre textos literarios y culturales (Fittipaldi, 2013: 389).

Sin el aprovechamiento de estas relevantes dimensiones del hecho poético y literario, la lectura, interpretación y discusión de los poemas en las clases resultan tareas casi estrictamente cognitivas, prescindiendo del potencial afectivo, sociocultural, ético-filosófico y estético-lingüístico que la literatura, en general, y los poemas en particular, además ofrecen.

Frente a este conjunto de evidencias, hemos querido responder finalmente a la interrogante que titula nuestra investigación, con un breviario que ilustra el sentido de las principales conclusiones del estudio.

## ¿Qué enseñamos cuando enseñamos poesía?

- Enseñamos a ser alumnos y alumnas. Pasivos coleccionistas de “respuestas correctas”, cuyo valor se transa en el mercado de las aprobaciones y reprobaciones. Y, por consiguiente, enseñamos a seguir rutinas de aula, aunque estas no ofrezcan elementos de contexto, que permitan comprender el sentido de las actividades y tareas.
- Enseñamos que las interpretaciones y valoraciones de los poemas son equivalentes a las de cualquier otro tipo de texto, que no requieren condiciones particulares ni razonamientos distintos a los del sentido común.
- Enseñamos que en las clases de poesía el trabajo metódico no es un requisito para participar en los diálogos, porque estos diálogos no evalúan desempeño, sino cumplimiento. Y el cumplimiento es una palabra que admite múltiples interpretaciones y salidas de emergencia. La primera de estas salidas es el pasadizo de “la respuesta correcta”. Y si uno no da con ella en el trabajo individual, puede confiar en que la profesora la proveerá, como una vía segura para superar la evaluación que, inevitablemente, nos espera al final de la andadura poética del caso, por limitada que esta sea.
- Enseñamos que un poema no *dice*, sino que *quiere decir*. Y que la tarea de los lectores consiste en correr el tupido velo de su lenguaje para dilucidar esos *intentos de referencia*.
- Enseñamos que los poemas carecen de un marco social, cultural e histórico, más allá de las fronteras textuales de su estructura y significados. O que al menos, dicho marco resulta, o bien irrelevante para su interpretación y disfrute, o bien esencial y clave para comprenderlos, aunque no necesariamente disfrutarlos.
- Enseñamos que un poema es estrictamente *un contenido*. Tanto por lo que *cuenta*, como por la materia que se necesita conocer para *entenderlo*.

En estas conclusiones, cabe reconocer finalmente algunas limitaciones de nuestra investigación. La primera de ellas se refiere, como anticipábamos previamente a las respuestas de estas conclusiones, al carácter de estudio de caso de nuestro trabajo (Yin, 1994; Stake, 1999) y la imposible generalización de sus resultados. Tal como comentáramos en el capítulo de diseño metodológico, en la presente investigación nos hemos interesado por “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005: 11). Aquí, dicha particularidad y complejidad han aportado, estimamos, relevantes evidencias sobre qué ocurre verdaderamente, con todo lujo de detalle, en un aula real de enseñanza secundaria, cuando una profesora y sus alumnos abordan la enseñanza-aprendizaje de la poesía. Pero para abrir la posibilidad de categorizarlas como fenómeno generalizable, habría que contrastar dichas evidencias con la realidad de otras aulas, y con lo que éstas nos muestren, también, sobre la ID y tareas en relación al *qué, cómo y quién* de la enseñanza de la poesía.

Una segunda limitación que reconocemos en nuestra investigación dice relación con el tiempo transcurrido desde el trabajo de campo. Si bien es cierto, una escuela no es una lancha de motor, sino más bien un trasatlántico, los cinco años que separan a la publicación de esta tesis de la inmersión en el contexto del aula han sido un lustro de imprevistas variaciones en el estado de la mar. Un verdadero *parteaguas* pudiéramos decir, en el que lo que hasta hace algún tiempo se entendía como “normal” en una sala de clases, ha debido adaptarse a “la nueva normalidad” de una crisis sanitaria que aún deja sentir sus efectos en la educación escolar y universitaria. Y, aunque dichos cambios no deben presuponerse, necesariamente, como negativos para la educación poética (hay quienes reportan, por ejemplo, que la situación de virtualidad ha potenciado el uso de textos poéticos en las clases telemáticas, atendiendo a su mayor brevedad), sí que es posible presuponer mayores variaciones sobre la realidad estudiada que las que habrían supuesto cinco años de asistencia presencial a las aulas.

Sugerimos, finalmente, una tercera limitación, relacionada con el objeto de estudio de nuestro trabajo. La producción de investigación en didáctica de la literatura es, como hemos visto, muy amplia. Al igual que la evidencia científica sobre actividades de enseñanza-aprendizaje y discurso en el aula. Pero el cruce de caminos disciplinarios en el que nos hemos situado en nuestra investigación es un lugar más bien poco visitado. En primer término, porque la educación poética es, por sí misma, un campo de la didáctica literaria muchísimo menos frecuentado que el de la narrativa. Pero, además, porque la investigación existente en dicho campo ha priorizado el diseño de propuestas metodológicas para el progreso poético de los estudiantes (como el trabajo con talleres de escritura creativa) y la exploración de creencias y experiencias lectoras con la poesía de profesores y estudiantes, pero sin acercarse demasiado a las actividades de aula, las respuestas lectoras y la construcción de sentido sobre los poemas en la interacción en el aula (con excepciones como las de Harker, 1994 y Cavalli, 2015). Conscientes de ello, nos hemos asegurado de contar con un diseño metodológico articulado y claro, del cual pudiésemos derivar interpretaciones y juicios consistentes con las preguntas y propósitos de nuestra investigación. Aun así, algunas de estas decisiones metodológicas y valoraciones críticas han sido tomadas en un momento distinto al actual, por lo que bien pudiesen ameritar una segunda mirada, que enriquezca nuestros resultados y conclusiones, así como los de futuras investigaciones en este campo.

Al término de este trabajo, reconocemos finalmente un amplio campo de posibilidades y vías de investigación derivadas de este estudio.

En primer término, estimamos que la tesis presenta una interesante línea de continuidad en la exploración del lugar que las instituciones universitarias otorgan a la educación poética en la formación inicial docente. Tal como nuestro estudio ha evidenciado, la legítima voluntad de mediación de una profesora, interesada por la formación literaria de sus estudiantes, puede verse restringida por los vacíos de su propia formación docente. De esta manera, y aun entendiendo que la vida lectora no se define exclusivamente por un proceso de formación profesional, resultaría interesante explorar los perfiles lectores de los estudiantes de Lengua y Literatura, identificando el lugar que la poesía ocupa en sus itinerarios y repertorios de lectura, tanto al inicio como al egreso de la formación docente. Ello, para observar, por ejemplo, el valor agregado que la vida universitaria aporta en la construcción de su identidad como lectores de poesía, mediante investigaciones de tipo longitudinal, como propone Munita, para el caso

general de la lectura literaria (2014). O bien, mediante investigaciones transversales que exploren las creencias de los alumnos y el conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1986 y 1987) que éstos evidencian en relación a un objeto didáctico como la poesía al momento del egreso de la formación docente.

Y en este mismo ámbito de la formación universitaria, se presenta además el foco de interés de la malla curricular y las clases. Si bien es cierto, la poesía es un saber que, en general, tiene un espacio ganado en las asignaturas de Teoría Literaria y seminarios específicos de literatura y poesía comparada (aunque aún muy poco en las Didácticas), sería interesante explorar, por una parte, las propuestas formativas específicas de dichos programas en relación a la poesía y los modos en que la formación disciplinaria y pedagógica dialoga con dicho saber. Pero más importante aún, *el modo en que se enseña (y aprende) a enseñar poesía* en la formación inicial docente. Lo que implica, el propio modo en que la poesía se enseña y aprende en primaria y secundaria de la educación obligatoria, considerando que la identidad profesional docente bebe muchísimo de esas experiencias y que construir una relación de vida con la poesía en la universidad, sin contar con dichas experiencias, es una tarea compleja e incierta, por la tensión de relacionarse con los textos poéticos (y literarios) en el marco de las exigencias y requisitos de la formación académica (Asfura y Real, 2019).

En esta línea de posibilidades, y dados a la tarea de explorar el modo *en que se enseña (y aprende) a enseñar poesía* en la formación inicial docente, estimamos que un modelo de análisis como el que hemos usado en la presente investigación sería un recurso metodológico de base, con interesantes proyecciones. Ello, ya que permitiría observar los tipos de saberes que se ponen en juego sobre la poesía en las clases de la formación docente universitaria. Y, especialmente, las contribuciones de profesores y estudiantes a dichos saberes, más allá de lo que (ahora sí) “el tupido velo de la performatividad del aula” pudiese estar sugiriendo a simple vista.

Junto a ello, algunas líneas de investigación se proyectan desde otro frente: el estudio ha reportado las evidencias prácticas de unas acciones docentes y propuesto interpretaciones de sentido sobre ellas. Pero dichas acciones y sentidos abren también nuevas preguntas, sobre las motivaciones que han llevado a la toma de decisiones en las clases. Si bien es cierto, hemos tendido a relacionar el énfasis puesto por la profesora Rocío en el control de las rutinas y su restricción del diálogo interpretativo con posibles vacíos en su formación poética, apoyándonos especialmente en la ausencia de modelamientos y de evaluaciones complejas en las clases, las motivaciones últimas de dichas decisiones son cuestiones que aún quedan por resolver. Por lo que algunos estudios de interés en este ámbito serían investigaciones cualitativas sobre las creencias y concepciones del profesorado sobre la poesía y la educación poética, así como el lugar que la lectura de poemas ocupa en sus itinerarios de vida lectora.

Y como el progreso de los estudiantes con la poesía no es sólo un asunto que se resuelva por lo que los profesores y profesoras son capaces de hacer, desde la estricta función de la enseñanza, una última línea que estimamos relevante también recorrer es la de las creencias de los alumnos en relación a la poesía. Más aún, al considerar que dichas creencias y concepciones se han relevado como una variable decisiva para la construcción de su identidad como lectores del género y de sus aprendizajes sobre éste en el espacio escolar (Cerrillo y Lujan, 2010; Calvo, 2015; Cavalli, 2015; Andricaín y Rodríguez, 2016; Zaldívar, 2017). Explorar, pues, el lugar desde donde los estudiantes

están mirando la poesía, así como la relación que dicha mirada tiene con la construcción de sus identidades y sus hábitos de vida lectora, sería un acto de plena justicia, que podría contribuir a la tarea conjunta de la educación poética en la escuela secundaria.

Y ya que hablamos de justicia, recordemos en estas líneas finales al poeta Philip Sidney, quien en su conocida *Defensa de la poesía* lo dijo sin ambages: *la justicia poética es, de hecho, la razón por la que se debe permitir la ficción en una nación civilizada.*

De momento, la poesía parece estar esperando que le hagamos justicia en nuestras escuelas. Y acaso una buena forma de comenzar a trabajar por dicha justicia sea recuperando el vínculo que la institución escolar tiene con este arte verbal; ya no sólo como un contenido curricular y unas programaciones de aula, sino como el modo más propio de ser de su función humanizadora. Como nos recuerda desde hace ya más de cien años Gabriela Mistral: *Esta, la escuela, es, por sobre todo, el reino de la belleza. El reino de la poesía insigne. Hasta el que no cree cantar, aquí está cantando sin saberlo.*



## Referencias bibliográficas

- Acuña, K., Irigoyen, J., Jiménez, M., Noriega, J. (2012). Educación basada en competencias: consideraciones sobre la percepción del docente. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, Enero-marzo, 5-17.
- Agar, M. (1980). *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*, Academic Press, New York.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Estudio de las Interacciones Pedagógicas dentro del Aula*. Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Tarea de Todos. Hacia una visión compartida de la calidad de la educación*. MINEDUC. Santiago de Chile. Recuperado el 20 de noviembre de 2018 [http://archivos.agenciaeducacion.cl/060308\\_TAREADETODOS\\_ONLINE.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/060308_TAREADETODOS_ONLINE.pdf)
- Agüero, F. (2006). *La historia de la Teoría Literaria del siglo xx* (Tesis de magíster), Universidad de Chile.
- Aguilera, A. (2000). *D.E.P.I: Un instrumento para la evaluación del pensamiento compartido*. Comunicación presentada en el IX Congreso INFAD 2000, Cádiz, 27 al 29 de abril. Disponible en: [http://psicoeduc.rediris.es/Publica/PsicoEduc\\_Publica\\_5.pdf](http://psicoeduc.rediris.es/Publica/PsicoEduc_Publica_5.pdf)
- Aguilera-Jiménez, A. (s/a). *Aprendizaje dialógico, enseñanza interactiva y patrones de movilización cognitiva*. Recuperado el 23/05/2021 de [https://personal.us.es/aguijim/11-11\\_AD\\_EI\\_y\\_PMC.pdf](https://personal.us.es/aguijim/11-11_AD_EI_y_PMC.pdf)
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid, McGraw-Hill Interamericana de España.
- Aliagas C, Fernández JA, Llonch P. (2016). Rapping in Catalan in class and the empowerment of the learner. *Language, Culture and Curriculum*. 29(1):73-92.
- Almonacid, C. (2004). Un cuasi-mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, 333, pp. 165-196. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Alonso, C. (2015). Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela. *Sophia*, ISSN 1794-8932, Nº 2, págs. 115-127.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, L.E., y Fernández, C.J. (2006). Roland Barthes y el Análisis del Discurso. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, Nº12, julio-diciembre, pp. 11-35.
- Alrø, H. y Skovsmose, O. (2002). *Dialogue and learning in mathematics education: Intention, reflection, critique*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Altamirano, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, 7, pp. 227-244.
- Álvarez Alcázar, J. (2009). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza. *Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (5).
- Álvarez Angulo, T. (1998). Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la lengua. *Didáctica*, 10, 179-188. Servicio de Publicaciones UCM. Madrid.

- Álvarez, M. (2019). Actividades típicas e interacciones en el aula: una experiencia en clases de matemática. *Revista Espacios*, 40(44), 1-28.
- Amigo, M.L. (2014). Ocio estético valioso. *Documentos de estudio de ocio*, núm. 53, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J. y Wittrock, M. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- Andricaín, S., y Rodríguez, A. (2016). *Escuela y poesía ¿Y qué hago con el poema?* Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, (10) 23-50.
- Antúnez, S., Del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (2000). *Del proyecto educativo a la programación del aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de planificación didáctica*. Barcelona: Graó.
- Argüelles, J.D. (2016). La educación poética. *Textos Didáctica de la lengua y la literatura*, 72, 16-21.
- Ariño-Bizarro, Andrea (2021). Las constelaciones literarias como proyecto educativo para incentivar la lectura del género poético: "Las cuatro galaxias de Góngora". *Álabe* 24, 1-27.
- Armellini, A., Gregori, M., Núñez, L. y Sosa, A. (2000). Las interacciones didácticas en el marco de las prácticas educativas en la videoconferencia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(6). Doi: <https://doi.org/10.18861/cied.2000.1.6.2788>
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad / Vol. XVII / N° 32*.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Bacaicoa, F. (1998). *Conflicto cognitivo y aprendizaje*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera, M. (Ed.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Madrid. Siglo Veintiuno Editores.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una organización escolar*. Barcelona, Paidós.
- Ballester, J., y Ibarra, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos Didáctica de la lengua y la literatura*, 72, 8-15.
- Baquero, R. (2004). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aiqué.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana De Educación*, 15, 13-52.

- Barón, L. y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42 (2), pp. 417-442.
- Barrientos, Carmen. (1999). Claves para una didáctica de la poesía. (*Textos*, N° 21). España: Editorial Grao.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.
- Bengoa, C. y González, Z. (1998). *Algunas consideraciones sobre el docente ante el incremento del conocimiento a fines del siglo XX*. Publicación N° 3 del Centro de Estudios Jean Piaget. Montevideo.
- Benton, P. (2010). The Conveyor Belt Curriculum? Poetry teaching in the secondary school II, August, *Oxford Review of Education* 26(1):81-93
- Benware, C. A. y Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Bermúdez, V. (2019). Dinámica de la interpretación poética: emoción y estética cognitiva en la lectura literaria. *Revista Signa* 28, pp. 139-171.
- Bertochi, D. (1995). La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, ISSN 1133-9829, N° 4, págs. 23-38.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Bobes, M. del C. (1982). *Las teorías literarias de Umberto Eco*. En Los cuadernos del norte: Revista cultural de la Caja de Ahorros de Asturias, Año nº 3, N° 14, pp. 32 – 41.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bombini, G. & Lomas, C. (2016). La educación poética. En *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 72, abril de 2016.
- Bombini, G. (1996). Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda. *Orbis Tertius*, ISSN 1851-7811, N° 2-3, págs. 1-4.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (coord.): *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Buenos Aires, Flacso/Manantial.
- Bombini, G. (2008). Enseñanza de la literatura y didáctica específica. Notas sobre la constitución de un campo. *Signo & Seña*, núm. 19, pp. 111 – 130.
- Bombini, G., y Lomas, C. (2016). La educación poética. *Textos Didáctica de la lengua y la literatura*, 72, 6-14.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). *Active learning*. Washington, D.C: George Washington University.
- Borda, P. Dabenigno, V. Freidin, B. y Guelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Serie Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace? Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

- Bordons, G. (1998). La poesía a l'escola. *Guix. Elements d'Acció Educativa*. Núm. 241, Any 22, 5-10.
- Bordons, G. (2002). El reto de leer poesía. En G. Bordons: J. Ferrer: M. Naranjo y S. Rins (eds.). *El reto de la lectura en el S. XXI* (pp. 243-252). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bordons, G. (2016) Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania* 49 (julio), 45-60.
- Bousoño, C. (1985). *Teoría de la expresión poética*. Tomos I y II. Madrid, Gredos.
- Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Brendefur, J. y Frykholm, J. (2000). Promoting mathematical communication in the classroom: Two preservice teacher's conceptions and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3(2), 125- 153.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behaviour and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71, 733-750.
- Brophy, J. y Alleman, J. (1990). *Activities as Instructional Tools: A Framework for Analysis and Evaluation*. Occasional Paper 132. The Institute for Research on Teaching College of Education Michigan State University East Lansing, Michigan.
- Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher effects. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. ed., pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Buendía, L. Colás, P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill.
- Burguess, R. (1984). It's not a Proper Subject: It's a Newson. En I. F. Goodson y S. J. Ball (eds.). *Defining the Curriculum: Histories and Etnografies*. Londres: Falmer Press.
- Calles, J.M. (1997). *La modalización en el discurso poético*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Calles, J.M. (1998). El pacto lírico. *Moenia*, 4, 113-124.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2015). *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Camacaro, Z., (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14(26), 189-206
- Cambra, M. (1998). El discurso en el aula. En Mendoza Fillola, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* / coord. por Antonio Mendoza Fillola, 1998, ISBN 84-85840-73-9, págs. 227-238
- Campos, Y. (2000). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México D.F, México: Dgenamdf.
- Candela, A., Rockwell, E. & Coll, C. (2009, enero-junio). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 8. Recuperado el [23/02/2021] de [http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela\\_rockwell\\_coll\\_aulas.html](http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html)
- Candelier, B. (2010). *La sensibilidad cósmica en la lírica de Pablo Neruda*. Interiorismo literario. Ateneo insular. Recuperado el 04 de febrero de 2022 de

<http://www.interiorismoliterario.com/ateneo/index.php/ponencias/conferencias/55-la-sensibilidad-cosmica-en-la-lirica-de-pablo-neruda>

- Cárdenas, M.L. y Rivera, J. F. (2006). El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. *Educere*, vol. 10, núm. 32, enero-marzo, pp. 43-48.
- Carlson, B. (2000). ¿Cómo lograr una educación de calidad: ¿Qué nos enseñan las escuelas? ¿Qué podemos aprender de las escuelas básicas del Programa P900 de Chile? *Serie Desarrollo Productivo* N° 64. Santiago de Chile: CEPAL.
- Carusso, M. y Dussel, I. (2001). Cultura y escuela, en *De Sarmiento a Los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapeluz, Buenos Aires, Págs. 15- 31.
- Carvajal, A. (2002). Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. *Comunicación*, año/vol. 12, n° 001, pp. 1-14.
- Casarini, R. M. (2010). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Cassany, D (1999). “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”. *Lingüística y literatura, Revista del departamento de Lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia*, 36-3, pp. 11-33.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.
- Cassany, D. y Badia, J. (1994). La clase de literatura, *avui. Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, Nº. 1, 7-14.
- Castellá, J. M., Comelles, S., Cros, S. y Vilá, M. (2007). *Entender (se) en clase: Las estrategias de los docentes bien valorados*. Barcelona: GRAO.
- Cavalli, D. (2015). *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: Un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Cazden, C. (1989). El discurso del aula, en WITTROCK, M. (ed.). *La investigación en la enseñanza*, Vol. III Madrid, Paidós/MEC, pp. 627-710.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, volume 6, Nº 2, pp. 5-35.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona, Octaedro.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, P.C., y Lujan, A.L. (2010). *Poesía y educación poética*. Ediciones Universidad de Castilla La Mancha.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chaparro, A. Z. y Leguizamón, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyar el aprendizaje del concepto de probabilidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(3), 8- 24.

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires, AIQUE.
- Clark, C. M. y Peterson, P. (1986). Teacher's Thought Processes. En M. C. Wittrock (ed). *Handbook of research on teaching*, 3ª ed. Nueva York: Macmillan.
- Cobb, P. (1995). Mathematical learning and small-group interaction: Four case studies. En P. Cobb y H. Bauersfeld (Eds.), *The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures* (pp. 25- 129). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Cobo, P. (1998). *Análisis de los procesos cognitivos y de las interacciones sociales entre alumnos (16-17) en la resolución de problemas que comparan áreas de superficies planas. Un estudio de casos*. Tesis de Doctorado, Barcelona, Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia. Sage.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004). *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A systematic and critical review*. www.LSRC.ac.uk: Learning and Skills Research Centre. Recuperado de: <http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf>
- Cohen, J. (1982). *El lenguaje de la poesía*. Madrid, Gredos.
- Coll, C. (1986). *Marc Curricular per al' Ensenyament Obligatori*. Barcelona. Dep. de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Coll, C. (1994). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, N° 69, 153-178, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona.
- Coll, C. Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C. Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla. En P. Fernández Berrocal & Mª A. Melero Zabal (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll, & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Discurso en el Aula. Aproximaciones al Estudio del Discurso Educacional* (pp. 53-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2006). La construcción compartida de significados en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesores y alumnos. En Coll, C. y Derek, E. (Eds.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid, Fundación infancia y aprendizaje.

- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346. Monográfico: El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. Mayo-agosto, pp. 15 -32.
- Coll, C. y Solé, I. (1995). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación*, II (pp. 315-333). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Grao.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana
- Colom, A.J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (coord.): *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria* (pp. 123-142). Barcelona, ICE-UAB/Horsori.
- Colomer, T. (1996a): «La evolución de la enseñanza literaria». Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 127-171.
- Colomer, T. (1996b): «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación». Capítulo III.3. En LOMAS, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori, 123-142.
- Colomer, T. (2001): “La lectura de ficción enseña a leer”. *El monitor de la educación. Revista del Ministerio de Educación de la Nación*, 4, nov. 2001. República Argentina. Entrevista de Marcela Castro, 12-17. ISSN: 15159671
- Colomer, T. (2001a). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* (Vols. Año 22, 4, p. 3-19).
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En Colomer, T.; Ferreiro, E. y Garrido, F.: *Lecturas sobre lecturas/3* (pp. 9-29). México D.F., Conaculta.
- Colomer, T. (2007). “El espacio de la educación literaria en las nuevas sociedades”. *Jornadas Guetxo linguae 2007: la educación literaria en las aulas del siglo XXI*. Departamento de Educación. Gobierno Vasco. Bilbao.
- Colomer, T. (2014). “El aprendizaje de la competencia literaria”. En Lomas, C.: *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-122). Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. (2019). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., Manresa, M. y Silva-Díaz, C. (2005). Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar. *Quaderns digitals*.
- Compagnon, A. (2015). *El demonio de la teoría. Literatura y sentido común*. Barcelona, Acantilado.



- Confrey, J. (1990). A Review of the Research on Student Conceptions in Mathematics, Science and Programming. En C. B. Cazden (ed.). *Review of Research in Education*, 16, Washington D. C.: American Educational Research Association.
- Conill, J. (2004). La poetización nietzscheana del lenguaje y del pensamiento. *Estudios Nietzsche*, 4, 37-50.
- Cooper, J. (1999). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor enseñanza*. México: Limusa Noriega Editors.
- Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R.C. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico [Research with life stories: Clues and options of the methodological design]. *Psykhé: Revista de la Escuela de Psicología*, 17(1), 29-39.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 409-426, maio/ago.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Creswell, J. (2009). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. University of Nebraska-Lincoln, Sage.
- Cros, A. (2002) Discourse analysis in the classroom, *Culture and Education*, 14:1, 81-97, DOI: 10.1174/113564002317348138
- Cros, A. y Vilà, M. (1996). Enseñar a hablar para ser escuchado. *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 65, pp. 6-9.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 3-24.
- Cuartas, J.M. (2020). *Los 7 poetas del haikú*. Universidad del Valle. Recuperado el 2/06/2022 [https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/20230/Los\\_7\\_poetas\\_del\\_Haiku.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/20230/Los_7_poetas_del_Haiku.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cubero, R. (2010). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 43-61.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata Benítez, M. L., Carmona, I. y Prados Gallardo, M. P. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Cué, J., Quintanar, C., Velázquez, M., & Tapias, M. (2012). Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: un estudio en discentes de postgrado. *Revista de estilos de aprendizaje*, Vol. 5, Nº10, págs. 65-78.
- Cuesta, Carolina (2013) La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia y crítica*; Vol. 15, núm. 2.
- Dalton, M. (2007). *Relaciones Humanas*. México: Thompson.
- Darebný, J. & Vázquez, D. (2016). E-manual de Métrica española (*E-handbook on Spanish verse*). 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-8489-6. Recuperado de [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps16/metrica\\_espanola/web/index.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps16/metrica_espanola/web/index.html)



- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial Progreso, Moscú.
- Davies, R. B. y Mc Knight, C. (1976). Conceptual, heuristic and S-algorithmic approaches in mathematics teaching. *Journal of Children's Mathematical Behavior*, 1976, 1 (Supplement 1), 271-286.
- De Aguiar e Silva, M. (2001). *Teoría de la literatura*. Madrid, Gredos.
- De Aguiar, V. y Echenique, M.T. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria: sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid. Gredos.
- De Farías, E. (2006). *Transposición didáctica: definición, epistemología, objeto de estudio*. Centro de investigaciones Matemáticas y Meta-Matemáticas, Universidad de Costa Rica.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 217-224.
- De Longhi A. y Ferreyra A. 2001. Un modelo de enseñanza y las estrategias comunicativas que posibilitan hacer ciencia en el aula. Un ejemplo para Biología en el Nivel primario., *Revista de Educación en Biología* Vol.4, N 2, pp. 40-44.
- De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, vol. 12, núm. 2, agosto, pp. 87-101.
- Del Río, I. Sánchez, E. & García, R. (2000). Análisis de la interacción maestro-alumnos durante la resolución de problemas aritméticos. *Cultura & Educación*, 12 (1), 41-61.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Delgado Noguera, M. A. (1991). Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (comps.). (2011). *Manual de investigación cualitativa. Vol I*. Barcelona, Gedisa.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. 3ª (ed.). México: Mac Graw Hill.
- Díaz, L. y Ochoa, J. (2007). *Construcción y reconstrucción de saberes en educación*. Ponencia presentada en el XIX Encuentro Nacional y V Internacional de investigadores en Educación, Santiago, Chile.
- Doménech, C. (2008). El gènere poètic en el marc de l'ensenyament obligatori de la llengua i la literatura catalana. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Domínguez Caparrós, J. (1993). *Métrica española*. Madrid, Síntesis.
- Domínguez Caparrós, J. (2009). Teorías para un canon de la crítica literaria. UNED. *Revista Signa*, 18, pp. 69-85.

- Domínguez Caparrós, J. (2016). El canon variable del verso español. *Actio Nova: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, nº0, pp. 79-92
- Dorio, I., Sabariego, M. & Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En BISQUERRA, R. (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (275 – 292). Madrid. Editorial La Muralla.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 6, 51-55.
- Doyle, W. (1979). Classroom Effects. *Theory into Practice*, 18, 138-144.
- Doyle, W. (1979a). Making managerial decisions in dasstoorn. En D. L. Duke (Ed.). *Classroom Management. Seventy-eight Yearbook of the National Society for the Study Education*, Pt.rt 2, Chicago: The University of Chicago Press.
- Doyle, W. (1979b). Classroom tasks and students' abilities. En PETERSON, P. y Peterson y WALBERG, H.J. *Research on teaching: concepts, findings, and implications* (pp.183-209). Berkely, CA, McCutchan.
- Doyle, W. (1980). *Classroom Management*. West Lafayette.
- Doyle, W. (1981). La investigación sobre el contexto el aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y a política de formación del profesorado. *Estudios*, 29-42.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Doyle, W. (1986). Content Representation in Teacher's. Definition of Academic Work. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 365-379.
- Doyle, W. (1992). *Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable*. Edit: Oser, Dick and Patry.
- Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113.
- Dubois, M.E. (1989a). Las teorías sobre la lectura y la educación superior. *Lectura y vida*, año 10, núm. 3.
- Dubois, M.E. (1989b) "La lectura: diferentes concepciones teóricas", en *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aique, pp. 10-16.
- Dueñas, J. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 25, 135-156.
- Dufays, J.L. ; Gemenne, L. y Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, De Boeck.
- Dymoke, S. (2017). Poetry is not a special club': how has an introduction to the secondary Discourse of Spoken Word made poetry a memorable learning experience for young people? *Oxford Review of Education*, 43(2): 225-241.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Eagleton, T. (2016). *Cómo leer un poema*. Madrid. Akal.
- Eco, U. (2013). *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Random House Mondadori.

- Edwards, D. Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London, Sage.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona, Paidós.
- Eguinoa, A. E. (2000). El lector alumno y los textos literarios. *Colección Pedagógica Universitaria*, julio-diciembre, no. 34 (en línea). Recuperado el 26/03/2020 de [https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5735/el\\_lector\\_alumno.htm?sequence=2&isAllowed=y](https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5735/el_lector_alumno.htm?sequence=2&isAllowed=y)
- Eisner, E. (1985). *Aesthetic Modes of Knowing*. In E. Eisner (Ed.), 84th Yearbook of NSEE: Learning and Teaching the Ways of Knowing. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Elliot, J. (1990). *La investigación en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, T.S. (2009). La música de la poesía por T.S. Elliot. *Atenea Atenea (Concepción)*, (500), 251-264.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Elster, C. (2000). Entering and opening the world of a poem. *Language Arts*, September 2000, Vol. 78, No. 1, pp. 71-77
- Emmer, E. T., Everston, C. M. y Anderson, L. M. (1980). Efective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80, 219-231
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: OikosTau.
- Espinaza Solar, R., Contreras Díaz, I., & Contreras Godoy, M. (2019). Poesía, ficción y percepción fantástica. Contribuciones teóricas para un acercamiento inicial a la obra de Diego Maquieira. *Revista de Letras*, 59(1), 151–168.
- Espínola, V. (2000). *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones, División de Programas Sociales, 1.
- Estrella, B. (2002). *Un extraño en mi escuela. Reflexiones sobre la crisis de enseñanza en la sociedad de la información*. Mérida, Editora Regional de Extremadura.
- Fabregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, Paré, M.H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Oberta UOC Publishing, SL.
- Felder, R. M., y Silverman, L. K. (1988). Estilos de aprendizaje y de enseñanza en la educación de ingeniería. *Ing. Educación*, 78(7), 674-681 Recuperado el 03/12/2020 de: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS1988.pdf>
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. *Wittrock, M.: La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Fernández del Valle, A. (2002) *¿Qué es la poesía? Introducción filosófica a la poética*. México, FCE.
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana*, 46(6), 1-13.

- Fernández, J., Elórtegui, N., Rodríguez, J., & Moreno, T. (1997). ¿Qué idea se tiene de la ciencia desde los modelos didácticos? *Alambique: didáctica de las ciencias experimentales*. Nº12, págs. 87-99.
- Fernández, L. (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos? Ficha para investigadores. *Butlletí LaRecerca*. Ficha 7, octubre. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Madrid: Trillas.
- Ferro, C., Martínez, A. y Otero, M. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles *EduTEC-Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29, 1-12. Doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2009.29.451>
- Feuerstein, R. (2006). *Instrumental Enrichment*. Jerusalem: ICEL Publications.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Flanders, N. (1977) *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Fondebrider, J. (2006). Consideraciones sobre la imagen en poesía. *Fractal*, núm. 41, abril-junio, año XI, vol. XI.
- Fontich, X. (2011). El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural: les nocions de bastida i parla exploratòria, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 54 (abril-maig-juny).
- Forradellas A. y Marchese J. (1986). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. y Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Fuertes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.9 (3), octubre-diciembre, 237 – 258.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 2002
- Gage, N. (1991). The obviousness of Social and Educational Research Results. *Educational Researchers*, 20, 10-16.
- Gallardo Álvarez, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 1-28.
- Gallegos Díaz, C. (2006). Aportes a la Teoría del Sujeto Poético. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 05/08/2019, de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/sujepoet.html>
- García Berrio, A. & Hernández Fernández, T. (2008). *Crítica literaria. Iniciación al estudio de la literatura*. Madrid, Cátedra.

- García Cué, J. L., Jiménez Velázquez M. A., Sánchez Quintanar, C. y Gutiérrez Tapias, M. (2012). Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: Un estudio en discentes de postgrado. *Learning Styles Review*, 10(10), 65-78. Disponible en: <http://www.learningstylesreview.com>.
- García Pérez, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3w: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, ISSN 1138-9796, Nº207, págs. 1-15.
- García, R., Rosales, J. & Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura & Educación*, 15 (2),129-148.
- García, S. (2017). *El proyecto lírico permanente: la comunicación en la poesía*. Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Madrid, Anthropos.
- Gauri, V. (2000). School Choice in Chile: Two Decades of Educational Reform. *University of Pittsburgh Press Digital Editions*. Vol. (19).
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus.
- Genette, G. (1993). *Ficción y dicción*. Barcelona: Lumen.
- Genovese, A. (2011). *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires, FCE.
- Gil, C. (2004). Acercar la poesía a los niños. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 168, 19-27.
- Gilgun, J. F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social work*, 39, 371- 380.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, Anaya.
- Gimeno, J. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Editorial Akal, Madrid.
- Gimeno, J. (1997). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid, Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Godoy, F., Varas, L., Martínez, N., Treviño, E., y Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos*, 42 (3), 149-169.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Golden, J. (1989). Reading in the Classroom Context: A Semiotic Event. *Semiotica*, 73, 67-84.
- Gómez García, J. (1976). Imagen, comparación y metáfora. Humanistas. *Anuario del Centro de Estudios Humanísticos*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/1046/944>
- Gómez Toré, J. (2010). Perder el miedo a la poesía ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, Nº 41, 165-175.

- Gómez, Á. I. P. (2008). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. *Métodos cuantitativos aplicados* 2, 7.
- González de Requena, J. A. (2018). Las pausas de la sospecha. Efectos retóricos de la puntuación en Nietzsche y en el discurso crítico moderno. *Logos: Revista De Lingüística, Filosofía Y Literatura*, 27(1), 49–61. <https://doi.org/10.15443/RL2704>
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, N°15, págs. 227-246.
- González, M. V. (2010). Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación. *Marco ELE*, 10, 83-96. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pdf)
- Good, T. L. (1979). Teacher effectiveness in the elementary school. *Journal of Teacher Education*, 30(2), 52-64.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Grau, V. (2014). Colaboración en el aula: aprendizaje y socialización. Disponible en <http://www.eduglobal.cl/2014/02/15/colaboracion-en-el-aula-relacion-con-el-aprendizaje-y-socializacion/>
- Green, J., Weade, R y Graham, K. (1988). Lesson Construction and Student Participation: A Sociolinguistic Analysis. En J. L. Green y J. O. Harker (eds). *Multiple Perspectives Analysis of Classroom Discourse*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Green, J.L. (1983). Teaching and learning: A linguistic perspective. *Elementary school journal*, 83 (4). (353-391).
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/ teaching Styles: Potent Forces Behind Them. *Educational Leadership*, 36 (4).
- Greimas, A.J. (1996). *La enunciación, una postura epistemológica*, Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAP.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (3era. Ed), pp. 148-165. Madrid: Akal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Ca., Sage Traducción: Anthony Sampson.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Gurdán, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio – educativa*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 83-96.
- Gutiérrez, M., García Cué J. L. y Melaré Vieyra Barros, D. (2012). Estilo de las variables que influyen en los Estilos de Aprendizaje de diferentes grupos de grado de magisterio de la

Universidad de Valladolid, España. *Learning Styles Review*. 10(10), 55-64. Disponible en: <http://www.learningstylesreview.com>.

- Halliday, M. (1975): "Estructura y función del lenguaje" en Lyons, J. (comp.) Nuevos horizontes de la lingüística, Alianza, Madrid.
- Hamburguer, K. (2005). *La lógica de la literatura*. Madrid: Visor.
- Hamilton, S. (1983). The social side of schooling: ecological studies of classroom and schools. *Elementary school journal*. 83(4). 313-334.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- Hauser, A. (1983). *Historia social de la literatura y el arte II*. Barcelona, Labor/Punto Omega.
- Heritage, J. (1995). Etnometodología. En Giddens, A. & Turner, J. (Eds.), *La teoría social hoy* (p. 301). Madrid, España: Alianza.
- Hermanus, J.G. (2013). La hermenéutica según Hans-Georg Gadamer y su aporte a la educación. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 15, pp. 33-84.
- Hernández, G. y Álvarez, C. (2018). Mejorando la interacción en el aula a través de la investigación-acción colaborativa. *Bordón* 70 (4), 73-87.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F., 6ta. edición. Mac-Graw Hill.
- Hervás, R. M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Grupo Editorial Universitario.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Howe, C., y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, (43)3, 325-356.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, Nº 2, págs. 139-159.
- Huberman, M. y Miles, M. (1994). Data management and analysis methods, en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*, Londres, Sage Publication.
- Huerta Calvo, J. (1982). La teoría literaria de Mijail Bajtín (Apuntes y textos para su introducción en España). *Dicenda. Estudios de lengua y literatura españolas*, 1, 143. <https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE8282110143A>
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* (9), Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, pp. 13 -37.
- Hynds, S. (1994). *Making connections. Language and learning in the classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T. y Geisse, G. (2007, noviembre). *La evaluación del contexto interaccional en el aula*. Ponencia presentada en XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación, Santiago, Chile.
- Imbernón, F. (coord.) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Grao.



- Ingarden, R. (1998). *La obra de arte literaria*. México, D.F., Taurus.
- Iñiguez, L. & Antaki, Ch. (1994). El Análisis del Discurso en Psicología Social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Iommi, G. (1986). ¿Por qué, cómo y cuándo existe arte? *Universitaria*, n°19, 7-19
- Irigoyen, J. J. (2006). *Análisis de las interacciones didácticas en la enseñanza de las ciencias*. Tesis de Doctorado en Educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Irigoyen, J. J., Acuña, K. y Yerith M. (2011). Análisis de las interacciones didácticas: ¿Cómo auspiciar la formación de estudiantes competentes en el ámbito científico? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(2),227-244. Recuperado el 17/11/2018 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29222521002>
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2007). *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias*. Hermosillo: Editorial UniSon.
- Irigoyen, J.J. y Jiménez, M. (2004). *Análisis funcional del comportamiento y educación*. Hermosillo, México: UniSon.
- Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Jakobson, R. (1978). Hacia una ciencia del arte poético. En Todorov, T. (antologador): *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 7–10). México, Siglo XXI editores.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Seix Barral.
- Jefferson, S. & Bergeron, R. (2007). Quelle place pour la poésie au secondaire? *Québec français*, (147), 65–6
- Jiménez, A., Díaz, M. y Leguizamón, J. (2011). Propuesta de Modelo Pedagógico para formar licenciados en Matemáticas. *Revista Praxis & Saber*. 2(3), 61-86.
- Jiménez, C. (2004). *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad*. Madrid: Pearson.
- Joyce, B., Weil, M., y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Juárez, A. (2019). Interacción didáctica y lenguaje no verbal. *Interconectando Saberes*, (7). <https://doi.org/10.25009/is.v0i7.2572>
- Kerbrat, C. (1998), *Les inteactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Tomo I: Troisième Édition. Armand, París: Armand Colin.
- King, L. H., Student thought processes and the expectancy effect. (Research Rpt. 80-1-8). Edmonton, Alberta: Centre for Research in Teaching, University of Alberta.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- Kornblit, A.L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Editorial Biblos. Pp. 9- 33.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Krashen, S. & Terrel, T. (1998). *The natural approach. Lenguaje Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall ELT.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.



- Lamas, F. (2017). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 10(4), Nov-Dec., 32-48.
- Lampert, M. y Cobb. P. (2003). Communication and language. En J. Kilpatrick, W. G. Martin & D. Shifter (Eds.), *A research companion to Principles and standards for school mathematics* (pp. 237-249). Reston, VA: NCTM
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. *Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, num. 19, p. 87-112
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona, Candaya.
- Leguizamón, J. (2016). Patrones de interacción comunicativa del profesor universitario de matemáticas. Un estudio de caso. *Praxis & Saber*, 8(16), 57-82.
- Leibbrandt, I. (2007). La didáctica de la literatura en la era de la medialización. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html>
- Lemke, J. L. (1985). *Using language in the classroom*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós.
- Llovet, J., Caner, R., Catelli, N., Martí Monterde, A., Viñas Piquer, D. (2005). *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona, Ariel.
- Lockwood, F. (1992). *Activities in self-instructional tests*. Londres: Kogan Page.
- Lodini, E. (1984). «Il Curricolo come Sfondo e come Esito della Programmazione», en Frabboni, F., Lodini, E. y Manini, M., *La Scuola di Base a Tempo Lungo: modelli, curricolo, contenuti*. Liguori, Napoles, 1984, pag. 87.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki*. Cooperación educativa, Nº 64, pp. 43-50.
- Lomas, C. (2009). El aprendizaje escolar de las competencias comunicativas. En Lomas, C. y Tusón, A. *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica* (pp. 17-35). México, Edere.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras: enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. México, D.F., Santillana.
- Lomas, C. (2017). La educación literaria, entre la realidad y el deseo. En Lomas, C. *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación* (pp. 136 - 167). Ciudad de México, Santillana.
- Lomas, C. (coord.) (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Horsori: Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- López Sáenz, M. Carmen (1998). Arte como conocimiento en la estética hermenéutica. *Éndoxa: Series Filosóficas*, n. ° 10, pp. 325-350.
- López Sánchez, R. (2016). Pragmática del texto poético. Sátira y ficcionalidad en los romances de Pedro Liñán de Ríaza. En, Iraceburu, J. y Mata, C. (eds.). "Spiritus vivificat". Actas del V Congreso Internacional Jóvenes Investigadores Siglo de Oro, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 69-82.

- López Valero, A., Encabo Fernández, E., y Jerez Martínez, I. (2017). *Didáctica de la lengua y la literatura en ESO, innovación e investigación*. Madrid, Editorial Síntesis.
- López, A. y Guerrero, P. (1993). La literatura infantil y su didáctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N°18, Sept/Dic., 187-199
- López, G., Assaél, J., Neumann, E. (1984). La cultura escolar. ¿Responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbanos-populares. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller "ELE e interculturalidad" del Instituto Cervantes de Orán. Centro Virtual Cervantes. Argelia. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/>
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), pp. 403-422.
- Mallart i Navarra, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En, Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (coordinadores), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp.23-57), Madrid, UNED.
- Manresa, M. (2011). El papel de la escuela en el desarrollo de los hábitos de lectura literaria. En María Pilar Núñez Delgado, José Rienda Lolas, Cristina del Moral Barrigüete, 2011, ISBN 978-84-96677-54-8, págs. 1723-1748
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona, Rosa Sensat.
- Manresa, M. y Reyes, L. (2014). El álbum y el hábito lector. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 108, 72-81.
- Mansilla Torres, S. (2021). La creación poética como crítica. *Estudios filológicos*, (67), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132021000100097>
- Mares, G., Guevara, Y. y Rueda, E. (1996). Modificación de las referencias orales y escritas a través de un entrenamiento en lectura. *Revista Interamericana de Psicología*, 30(2), 189-207.
- Mares, G., Rivas, O. y Bazán, A. (2002). Configuración en el modo escrito de competencias ejercitadas en forma oral como efecto del nivel funcional de ejercicio del modo escrito. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28(1), 173- 201.
- Mares, G., Rueda, E. y Luna, S. (1990). Transferencia de los estilos lingüísticos en tareas referenciales. *Revista Sonorense de Psicología*, 4(1), 84-97.
- Margallo, A.M. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. Leer.es, Madrid. Recuperado el 19/03/2017 de [https://leer.es/recursos/investigar/detalle/-/asset\\_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria](https://leer.es/recursos/investigar/detalle/-/asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria)
- Marín, M. (1999). Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires, Aique.
- Martín, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, pp. 41-60, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, N° 6, págs. 41-50.

- Martínez Cantón, C. (2012). Historia de la crítica literaria del siglo XX: del formalismo al postestructuralismo. Raman Selden (ed.) UNED. Revista Signa 21, págs. 777-784.
- Martínez Rizo, F. (2002). Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 60 (221), 2750.
- Martínez, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Disponible en: <https://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopediadi dacticarev/modelos.pdf>
- Martinić, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20.
- Marzano, R. & Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. México. ITECO.
- Mata, J. y Villarrubia, A. (2004). Poesía grande para los más pequeños. En la esfera del juego. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, Nº. 85, 42-44.
- Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* | núm. 58 | pp. 49-59.
- Matas, A. (2007). *Modelos de orientación educativa*. San Francisco: Ediciones Aidesoc.
- Mate Bon, F. (1998). Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera. *Carabela*, Volumen 43, pp. 53-79
- Mauri, T. (1999). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En C. Coll y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. (Biblioteca de Aula, 2), pp. 65-100.
- Mayorga, J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, ISSN 1133-2654, Nº 15, págs. 91-111.
- McEwan, P. y Martín C. (1998). *The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System*, Stanford, Stanford University Press (Documento de trabajo).
- Medina, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. (2ª ed.) Bogotá: Editorial Cincel Kapelusz.
- Mehan, H. (1982). The structure of classroom events and their consequences for student performance. En P. Gilmore & A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school: Ethnography and education* (pp. 59-87). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Mehan, M. (1979). *Learning Lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Harvard University Press.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Nº1. Año 1. Abril – Sept. Argentina. Pp. 47 - 60.
- Mendoza Fillola, A. (1996). El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, núm. 5. Recuperado el 18/11/2021 de [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--13/html/dcd92ce0-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5\\_31.html#I\\_42](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--13/html/dcd92ce0-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_31.html#I_42)

- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: bases para la competencia lecto-literaria*. Málaga, Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2006). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 07 de abril de 2020 de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- Mendoza Fillola, A. (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mendoza, A., y Pascual, S. (1988). La competencia literaria: una observación en el ámbito escolar. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, Nº. 5, pp. 25-54.
- Meneses, J., Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Menezes, L. (1995). *Concepções e práticas de professores de matemática: Contributos para o estudo da pergunta* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Mercer, N. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula*. España.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires, Paidós.
- Mercer, N. (2008). The seeds of time: why classroom dialogue needs a temporal analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17 (1), 33-59. DOI: 10.1080/10508400701793182
- Mercer, N. (coord.) (2017). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. España, Hipatia editorial
- Mercer, N., y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. Londres, Reino Unido: Routledge
- Merelo, J., Tricas, F. y Escribano, J. (2008). Docencia 2.0. ¿Universidad 2.0? *ReVisión*, 1, 6-7-
- Merino Risopatrón, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: la relevancia de su inclusión en la escuela. *Innovación Educativa*, vol. 15, número 67, 135-151.
- MINEDUC, Centro de Estudios, Unidad de Estadísticas (2018). *Estadísticas de la Educación 2017, Publicación diciembre 2018*. Santiago, Chile.
- Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll y otros: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. (Biblioteca de Aula, 2), pp. 47-63.
- Mizala, A. y Romaguerra, P. (2000). Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile, Santiago, Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile, (Serie Economía, 85).
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219. Recuperado el 15/04/2017 de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es).

- Montalbetti, M. (2011). *Tres ideas equivocadas en el lenguaje*. Aula Abierta. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Fecha de consulta: 02 de febrero de 2022. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=XdP\\_dtBvtQo&t=205s](https://www.youtube.com/watch?v=XdP_dtBvtQo&t=205s)
- Morán, L. (2008). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y Educadores*, 11(2), 139-158. Recuperado el 12 de junio de 2020 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411210>
- Moreno Torres, M. y Carvajal Córdoba, E. (2010). La Didáctica de la Literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y Saberes*, (33), 99-109. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys99.109>
- Moreno, M. y Carvajal, E. (2009). El Estructuralismo en literatura: Aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en Didáctica de la Literatura. En: *Revista Enunciación* / Nº 14, núm. 2 / julio-diciembre de 2009, Bogotá.
- Morin, E. (2001). Inter-pluri-transdisciplinariedad. En: *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento* (115-128). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001, April). Being or doing: The role of teacher behaviors and beliefs in school and teacher effectiveness in mathematics, a SEM analysis. In *annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA* (pp. 10-14).
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n., 2, pp. 379-392.
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: "lectores que enseñan y profesores que leen". *Álabe*, Universidad de Almería.
- Munita, F. y Margallo, A.M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos* | vol. XLI, núm. 164, pp. 154 – 170.
- Munita, F. y Real, N. (2019). Simple o ximple. Una reflexión sobre la poesía infantil. *Faristol*, núm. 89, pp. 26-29.
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Nathan, M. y Kim. S. (2009). Regulation of Teacher Elicitations in the Mathematics Classroom. *Cognition & Instruction*, 27(2), 91-120.
- Núñez, G. (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Madrid: Marcial Pons.
- Núñez, M. e Inzunza, E. (2020). La interacción didáctica y la integración de destrezas en la enseñanza de lenguas: bases para una pedagogía del texto En M. García et alii (eds.): *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia, Universidad de Valencia, pp. 175-182.
- Núñez, M. e Iy Constanzo, E. (2010). La interacción didáctica y la integración de destrezas en la enseñanza de lenguas: bases para una pedagogía del texto. En M. García et alii (eds.):

- Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia, Universidad de Valencia, pp. 175-182. 2010. ISBN: 978-84-370-7206-7.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, Enero Marzo, pp. 14-21
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid, Katz Editores.
- Ormrod, Jeanne. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson.
- Orquín, F. (1988). La madrastra pedagógica. En: Clij: *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 1 (dic.) p. 20-23.
- Ortega, O. y Rosado, C. (2021). Discurso y sociedad. Relaciones de representación. *Revista Inclusiones*, volumen 8, N°3, pp. 308-319.
- Oser, F. K. y Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. En Richardson, V. *Handbook of Research on Teaching*. AERA., pp. 1031-1065
- Pachón, L., Parada, R. y Chaparro, A. (2016). El razonamiento como eje transversal en la construcción del pensamiento lógico. *Revista Praxis & Saber*. 7(14), 219-243.
- Páez, H. (2006). Planeamiento didáctico estratégico para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, una visión desde la práctica profesional docente. *Paradigma*, ISSN 1011-2251, N°1, pág. 349-363.
- Palincsar, A. S. (1986). The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. *Educational Psychologist*, 21, 73-98.
- Paraíso, I. (1985). *El verso libre hispánico. Orígenes y corrientes*, Madrid, Gredos.
- Pardo Caicedo, M., Munita, F. (2021). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 32 (2), 33-52.
- Paredes, R. y Pinto, J. (2009). ¿El fin de la educación pública en Chile? *Estudios de Economía*. Vol. 36 - N° 1, junio. Págs. 47-66.
- Pask, G. (1975). *Conversation, Cognition and Learning*. Amsterdam: North-Holland
- Pecks, D. M., Jenks, S. M. y Chatterley, L. J. (1980). How can you teil? *Elementary School Journal*, 80, 178-184.
- Penzo, W., Fernández, V., García, I., Gros, B., Pagés, T. y Roca, M. (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.
- Pérez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, Á. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez, R. (1994). *El curriculum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Petőfi, J. (1992). Lenguaje poético y poesía. *Tropelías*, 11. N°3. 105-138

- Piaget, J. (1975). *Psicología y epistemología* (Fernández, F. Trad.). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Pinheiro, H. (2002). *Poesía na sala de aula*. 2da. Ed. Joao Pessoa, Ideia.
- Planas, N. (2004). Análisis discursivo de interacciones sociales en un aula de matemáticas multiétnica. *Revista de Educación*, 334, 59-74.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., Cunha, M. H. y Segurado, M. I. (1998). *Histórias de investigações matemáticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea
- Pozuelo Yvancos, J.M. (1994). La teoría literaria en el siglo XX. En: Miralles, D. *Teoría literaria. Reader del seminario*. Universidad Autónoma de Querétaro. México, Paginadura ediciones.
- Pozuelo Yvancos, J.M. (2003). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid, Cátedra.
- Prado, J. (2000). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid, Editorial La Muralla.
- Prados, M. M. y Cubero, M. (2016). ¿Cómo argumentan docentes y discentes en las aulas Universitarias? *Educación XX1*, 19(1), 115-134.
- Ramírez, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Revista Folios*, núm. 21, enero-junio, pp. 33-45.
- Ramos, J.M y Ambròs, A. (2008). Estrategias de recepción del texto poético para el alumnado de la ESO. En Mendoza Fillola, A. (coord). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*, 55-4, pp. 143-158.
- Remedi, Gustavo (2019). La teoría inevitable: el proceso de la teoría literaria y el desafío de la transmodernidad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 21(2), 49-82. Fecha de consulta: 16 de febrero de 2022. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503761098003>
- Řeřichová, V., Vala, J., & Sladová, J. (2014). Poetry in School - the Old Issues and New Challenges. *e-Pedagogium*, 14(4), 127-139. doi: 10.5507/epd.2014.048.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S, (1992). *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, ISSN 1133-3634, Nº 23, págs. 753-777
- Rincón, G., Narváez, E. y Roldan, C. (2005). Interacción en el aula y lenguaje: ¿cómo enfrentar su investigación? *Anagramas*, 4(7), 17-50.
- Rodríguez Martínez, C. (2016). El acceso a la función docente. *Cuadernos de pedagogía*, N°469 (ejemplar dedicado a: Docentes. Una profesión en tiempos de cambio), pp. 44-47.
- Rodríguez, G. Gil., J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). *El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- Rosa, A. (2004). Enfoques socioculturales y educación. *Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.



- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5ta. ed., Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (págs. 51-87). Madrid: La Muralla.
- Salkie, R. (2008). Teorías del Lenguaje, en Payne, M. (coomp.) *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales* (pp. 614-617). Buenos Aires, Paidós.
- Salmerón, A (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, pp. 34-53.
- Sánchez Corral, L. (2008a). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto, en Mendoza Fillola, A. (coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Prentice Hall, pp. 291-317.
- Sánchez Corral, L. (2008b). De la competencia literaria al proceso educativo. En Mendoza Fillola, A. (coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 319- 345). Madrid, Pearson.
- Sánchez Vázquez, A. (2005). *De una estética de la recepción a una estética de la participación*. México, D.F. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Sánchez, E. García, J.R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona, Graó.
- Sánchez, E. García, J.R., Rosales, J. De Sixte, R. & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Sánchez, E. y Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17 (2), 147-173.
- Sánchez, E., García, J. R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. España: Graó.
- Sánchez, E., Rosales, J. & Suárez, S. (1999). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos ¿Qué se hace y qué se puede hacer? *Cultura y Educación*, 11 (2-3), 71-89.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanjuán, M. (2014). La dimensión emocional en la educación literaria. *Impossibilia* Nº8, 155-178.
- Sanmartín, P. (2006). *La finalidad poética en el formalismo ruso: el concepto de desautomatización*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, Vol 57, No 1.
- Sapelli, C. (2002). La economía de la educación y el sistema educativo chileno. *Cuadernos de economía*, 39 (118), 281-296. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-68212002011800001>



- Sapelli, C., & Torche, A. (2002). Subsidios al alumno o a la escuela: efectos sobre la elección de colegios públicos. *Cuadernos de economía*, ISSN 0717-6821, Vol. 39, Nº 117, págs. 175-202.
- Schawrz, B., Dreyfus, T., Hadas, N., & Hershkowitz, R. (2004). Teacher guidance of knowledge construction. 28th Education, PME28. Conference of the international group for the psychology of Mathematics.
- Schweizer, H. (2008). Poesía (*poetry*), en Payne, M. (comp.) *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales* (pp. 520-523). Buenos Aires, Paidós.
- Sedlak, M., Wheeler, C., Pullin, D. y Cusick, P. (1986). *Selling students short: Classroom bargains and academic reform in the American high school*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, vol.15, n.2, 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, vol.57, n.1, 1-22.
- Sigvardsson, A. (2017). Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils With Poetic Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Volume 61, Issue 5, 953-966.
- Silva-Díaz, M.C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Silvestre, A. (2009). Enseñar y aprender a leer poesía. En Lluch, A., Haz, E., Serra, E. y Silvestre, A. (2009). *Aproximación a la poesía en español: Propuestas didácticas*, Colección Complementos, 39-69.
- Simpson, J. (1980). *Helping students think and value: Strategies for teaching the social studies* (2ª ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London, Oxford University Press.
- Slavin, R. (1996). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Sobejano, G. (2003). *Inmanencia y trascendencia en Poesía (de Lope de Vega a Claudio Rodríguez)*, Salamanca, Almar.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº59, pp. 43-61
- Spang, K. (2000). *Géneros literarios*. Madrid, Síntesis.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.
- Sternberg, R. (1986). Capacidad intelectual general. En Sternberg, R. (ed.). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.
- Tauveron, C. (coord.) (2002). *Lire la littérature à l'école: Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris, Hatier.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tikunoff, W. Y. (1979). *Context Variables of a Teaching-Learning Event in Bennet, D. and Mc Namara D. Focus on teaching*. Nueva York: Logman.
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona, España: Fontanela.
- Todorov, T. (2017). *La literatura en peligro*. Galaxia Gutenberg. Barcelona.
- Torres, J. (1994). *El currículum oculto*, Madrid: Morata.
- Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 133-153
- Tyson, L. (2006). *Critical Theory Today: A User-Friendly Guide*. London: Routledge.
- Usandizaga, H. (1993). Semióticas y teorías de la literatura. En Lomas, C. y Osoro, A. (compiladores). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 69 – 92). Barcelona, Paidós.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. & Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, Nº6, págs. 53-68.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Vázquez, R., & Angulo, F. (2010). El currículum en la acción: Las tareas de enseñar y aprender: El análisis del método. *El currículum en la acción: las tareas de enseñar y aprender: el análisis del método*. Recuperado el 29 de julio de 2021 de [https://convivenciaijt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/gimeno\\_sacristan\\_2010\\_capitulo9.curriculuminla\\_sociedad\\_de\\_informacion\\_y\\_comunicacion.pdf](https://convivenciaijt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/gimeno_sacristan_2010_capitulo9.curriculuminla_sociedad_de_informacion_y_comunicacion.pdf)
- Velasco, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/3, 1-12.
- Verret, M. (1975) *Le temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion.
- Vigotsky, L. S. (1986). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.
- Villa Sánchez, A. y Villar Angulo, L. (Coords). (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de medida*. Bilbao, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villalta, M. (2009). Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 221-238.
- Villalta, M. y Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Revista Investigación y Postgrado*, 24(2), 61-76.
- Villalta, M. y Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233.

- Villalta, M., Assael, C. y Martinic, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles Educativos*, 35(41), 84-96.
- Villalta, M., Martinic, S. y Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 16(51), 1137-1158.
- Villarreal, M.A. y Gutiérrez, J. (2018). Espacios educativos y aprendizaje. Orientaciones para Fortalecer la Gestión Escolar. México D.F., SEP. Recuperado de <https://es.scribd.com/>
- Voigt, J. (1995). Thematic patterns of interaction and sociomathematical norms. En P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds.). (pp. 163-199).
- Voli, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid: Educar.
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201-218.
- Watson, R. (1992). Ethnomethodology, Conversation Analysis and Education: An overview. *International Review of Education*, 38, 257-274.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Wells, G. y Mejía, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Sinéctica*, (26), 1-19.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: O.U.P.
- Wieman, C. E. (2014). Large-scale comparison of science teaching methods sends clear message. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8319-8320.
- Willis, M. y Hodson, K. (1999). *Discover you child Learning Styles*. Rosaville, California: Prima Publishing.
- Wood, T. (1995). An emerging practice of teaching. En P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds.), *The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures* (pp. 203-228). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wood, T. (1998). Alternative patterns of communication in mathematics classes: funneling or focusing? En H. Steinbring, M. G. Bartolini-Bussl & A. Sierpiska (Eds.), *Language and communication in mathematics classroom* (pp. 167-178). Reston (VA): National Council of Teachers of Mathematics.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Buenos Aires, Universidad del CEMA.
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. (2.a ed.). Newbury Park, CA, Sage.
- Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. *Elementary School Journal*, 80, 107-127.
- Yinger, R. J. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. Ponencia presentada al I Congreso Internacional sobre Pensamiento del Profesor, Sevilla.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*: Editorial Grao.
- Zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: Harper & Row.

- Zaldívar, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y Literatura* (29), 259-277.
- Zambrano, M. (2019). Las nociones de poiesis, praxis y techné en la producción artística. *Índex, revista de arte contemporáneo*, (7), 40-46. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i07.221>
- Zavala, L. (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos de literatura*, vol. 5, núm. 10, pp. 26 – 52.

## Índice de figuras y tablas

### Figuras

Figura 01: *Vinculación del texto con su cuadro comunicativo p. 47*

Figura 02: *Factores que configuran la ID p. 64*

Figura 03: *La ID en el aula de clase p. 75*

Figura 04: *Captura de plantilla de segmentación de las clases en ATAs, episodios y ciclos p. 124*

Figura 05: *Clasificación de las ayudas docentes p. 128*

Figura 06: *Escala para calcular el nivel de participación de los alumnos de acuerdo al tipo de ayudas ofrecidas por los profesores p. 129*

Figura 07: *Captura de plantilla de tabulación de la fase descriptiva del análisis p. 131.*

Figura 08: *poema Amanecer (N. Lange), preguntas y actividades del texto escolar p. 155*

Figura 09: *poema No quisiera que lloviera (C. Peri Rossi) y actividades del texto escolar p. 165.*

Figura 10: *poema Walking around (Pablo Neruda) y actividades del texto escolar p. 173 (parte1)*

Figura 11: *poema Walking around (Pablo Neruda) y actividades del texto escolar p. 173 (parte 2)*

Figura 12: *poema Where is my man (A. Rosetti) y actividades del texto escolar p. 178*

Figura 13: *poema En una estación del metro (O. Hahn) y actividades del texto escolar p. 182*

Figura 14: *poema La ciudad (Gonzalo Millán) y actividades del texto escolar (parte 1) p. 190*

Figura 15: *poema La ciudad (Gonzalo Millán) y actividades del texto escolar (parte 2) p. 191*

Figura 16: *“Conexión cultural”, de la página 284 del texto de Lenguaje y Comunicación de 2° Año Medio p. 220.*

Figura 17: *Detalle apartado “Contexto de producción”, de la página 279 del texto de Lenguaje y Comunicación de 2° Año Medio p. 224.*

Figura 18: *Porcentajes de patrones discursivos de las clases p. 245*

Figura 19: *grado de participación de los/as estudiantes en la elaboración de los contenidos p. 253.*

## **Tablas**

Tabla 01: *Categorías de Análisis de la Interacción de Flanders ...p. 72*

Tabla 02: *Intervenciones docentes en la interacción del aula... p. 85*

Tabla 03: *Intervenciones de los alumnos en la interacción de aula ...p. 85*

Tabla 04: *Patrones usuales y relevantes de interacción en el aula p. 87*

Tabla 05: *Modelos de enseñanza p. 94*

Tabla 06: *Dimensiones de las tareas académicas p. 103*

Tabla 07: *Actividades Típicas de Aula p. 122*

Tabla 08: *Tipos de ciclos y los criterios usados para su identificación p. 127*

Tabla 09: *Categorías y subcategorías de análisis de la investigación p. 131-132*

Tabla 10: *Observaciones de clases en la trayectoria del trabajo de Unidad n°5, en 2°Año Medio B.p. 138*

Tabla 11: *Observaciones de clases en la trayectoria del trabajo de Unidad n°5, en 2°Año Medio A p. 138-139*

Tabla 12: *Actividades Típicas de Aula (ATAs) y Episodios- Clase n°1 p. 141*

Tabla 13: *Actividades Típicas de Aula (ATAs) y Episodios- Clase n°2 p.152-153*

Tabla 14: *Detalle del episodio 16 de la segunda clase p. 181*

Tabla 15: *Actividades Típicas de Aula (ATAs) y Episodios- Clase n°3 p.186-187*

Tabla 16: *Detalle de episodio n°4 de la clase 3.*

Tabla 17: *Actividades Típicas de Aula (ATAs) de las clases p. 231.*

Tabla 18: *Contenidos y procesos cognitivos resultantes del comentario de los poemas p. 235-239*

Tabla 19: *contenidos y procesos resultantes del refuerzo de conceptos sobre el género lírico p. 241.*

## ANEXOS

### ¿Qué enseñamos cuando enseñamos poesía?

Un estudio de caso de la interacción didáctica y las actividades de aula en la educación secundaria chilena (o el *qué*, el *cómo* y el *quién* de la formación lectora en poesía)

#### I. Plantilla de tabulación correspondiente a la fase descriptiva del análisis de las clases

##### CLASE N° 1

###### ATA 01 C1R – ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

EPI 01 C1R	<i>Recapitulación de contenidos de la clase anterior (2 ciclos)</i>	CI 01 C1R	IRE (de contenido)
		CI 02 C1R	IRE (de contenido)

EPI 01 C1R – Recapitulación de contenidos de la clase anterior (2 ciclos)						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
<p><b>Ciclo 01 – C1R</b>            Profesora: ya, silencio. Mucho fin de semana y mucho tiempo sin mí (<i>risas de complicidad con el curso</i>).            Ya... ¿qué hicimos en la última clase? (1)            Alumno: ¡una clase! (<i>ríe él sólo, mientras se forma el silencio de inicio de la clase</i>).            Profesora: no, no, la última clase... ¿qué fue lo que hicimos?            [Alumno: una actividad de una página de Lenguaje (<i>se refiere al texto escolar</i>) y otra de...]</p>	IRE (de contenido)	En la última clase se trabajó con el texto publicitario.	(1) Establecer una meta (2) Invitar a reconsiderar (3) Sonsacar (4) Invitar a	ALTA 3 La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal	Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)	Luego de la segunda ayuda, un alumno identifica el contenido que se solicita ("la publicidad"), pero la profesora parece no oírlo y presta tres ayudas más, hasta que cierra el ciclo (con una confirmación) al

<b>ATA 01 C1R - RECAPITULACIÓN DE CONTENIDOS DE LA CLASE ANTERIOR (1 episodio)</b>	[Alumno: la publicidad.] Profesora: noooo, cómo qué... ¿una página del texto... de Lenguaje? (2) No ¿Qué vimos la última clase? Pedro, ¿Qué vimos? (3) Pedro: eso mismo..., porque estuvimos trabajando en el texto... Profesora: ¿Cómo? ¿No se acuerdan? (4) Alumna: [la publicidad...] Profesora: la publicidad... (5)		<b>Se recuerda el contenido trabajado en la sesión anterior.</b>	<i>reconsiderar</i>  (5) <i>Confirmar</i>			recibir la misma respuesta de una alumna.
	<b>Ciclo 02 - C1R</b> ¿y por qué vimos la publicidad? (1) Alumno: porque estamos en el género lírico... Profesora: ... porque estamos viendo el género lírico... ¿Y por qué vimos la publicidad? (2) Alumno: porque tenía figuras literarias. Profesora: porque utiliza figuras literarias ¿cierto? Recursos de la poesía... (3)	<b>IRE (de contenido)</b>	<i>Se trabajó con la publicidad porque utiliza figuras literarias.</i>  <b>Se identifica el porqué de haber trabajado en dicha sesión con la publicidad.</b>	(1) <i>Establecer una meta</i>  (2) <i>Sonsacar</i>  (3) <i>Añadir</i>	<b>MEDIA</b>  <b>2</b> <b>El profesor no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b>	Ídem ciclo anterior	

**ATA 02 C1R - CONTEXTUALIZACIÓN DE ACTIVIDAD DE CLASE EN LA UNIDAD**

EPI 02 C1R	<i>Identificación del propósito de la actividad de clase (1 ciclo)</i>	CI 03 C1R	<b>IRF</b>
------------	--	-----------	------------

	<b>EPI 02 C1R - Identificación del propósito de la actividad de clase (1 ciclo)</b>				
		<b>QUÉ</b>	<b>QUIÉN</b>		<b>Comentarios</b>



ATA 02 C1R - CONTEXTUALIZACIÓN DE ACTIVIDAD DE CLASE EN LA UNIDAD	INTERACCIÓN	CÓMO	(Contenidos y procesos)	Ayudas	Participación	Medios, materiales y/o corpus
	<p><b>Ciclo 03 - C1R</b></p> <p>Ya, ¿por qué creen ustedes... <i>schiiist</i> (a un par de alumnos que conversan, aunque el clima general es de atención) ¿Por qué creen que vamos a hacer una página de Facebook (dirigiéndose al curso)? (1)</p> <p>Alumno: porque Facebook...</p> <p>Profesora: cállate un poco, Marcelo, por favor... (a alumno que conversa en el fondo de la sala).</p> <p>¿Por qué? (dirigiéndose al alumno que comenzaba a responder).</p> <p>Alumno: porque Facebook está... como que... la... (hace un gesto de cercanía, tocándose el pecho con las dos manos).</p> <p>Profesora: ya, porque Facebook está más cerca de ustedes, pero ¿por qué vamos a hacer este trabajo? (2) No por Facebook... (3)</p> <p>Alumno: porque los artistas se publicitan a través de Facebook.</p> <p>Profesora: No, no tiene nada que ver con la publicidad en este caso (4)</p> <p>Alumno: ¡Y la trajo lista! (con tono de broma para el compañero que acaba de responder).</p> <p>Profesora: no, trajo información, no la trajo lista.</p> <p>Ya, ¿por qué? ¿Por qué será? (5) ¿Por qué son sacados del texto estos autores? (6) (se hace un silencio total en la sala).</p> <p>Porque vamos a leer... poemas de... de estos poetas ¿O no? (7) Y para analizarlos va a ser más fácil si sabemos... (8)</p> <p>[Alumno: quiénes son...]</p> <p>[Profesora: ¿si conocemos qué...?] Su vida, su historia... (9)</p>	IRF	<p>La creación de un "Facebook de los poetas" servirá para trabajar aspectos biográficos de los poetas leídos en las clases.</p> <p>Se reconoce el sentido de usar un recurso como Facebook en la clase de género lírico.</p>	<p>(1) Establecer una meta</p> <p>(2) Sonsacar</p> <p>(3) Dar pistas</p> <p>(4) Dar pistas</p> <p>(5) Sonsacar</p> <p>(6) Dar pistas</p> <p>(7) Iniciar un razonamiento</p> <p>(8) Rellenar huecos</p> <p>(9) Añadir</p>	<p>BAJA</p> <p>1</p> <p>La profesora ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</p>	<p>Interacción verbal</p> <p>+</p> <p>Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)</p>

EPI 03 C1R	Reforzamiento de contenidos (2 ciclos)	CI 04 C1R	Ciclo frustrado (IRE de contenido)
		CI 05 C1R	IRE (de contenido)

ATA 02 C1R - CONTEXTUALIZACIÓN DE ACTIVIDAD DE CLASE EN LA UNIDAD						
EPI 03 C1R – Reforzamiento de contenidos (2 ciclos)						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
<p><b>Ciclo 04 - C1R</b> ¿Y cómo se llama eso? (1) Alumno: biografía. Profesora: no, cuando contextualizamos al poeta con las obras ¿cómo se llama? ¿Al autor con las obras...? (2) <i>(la sala está en completo silencio)</i>. Tiene un nombre... Oigan, chicos, ¿qué les pasó? Alumno: profe, el fin de semana largo <i>(se producen risas y conversaciones)</i>. Profesora: No sé si reír o llorar... <i>(silencio nuevamente)</i>. No sé si reír o llorar... [Alumno: ambas...] [Alumno: ambas...] <i>(la broma es repetida casi al unísono y varios ríen)</i>.</p>	<b>Ciclo frustrado (IRE de contenido)</b>	<b>No se genera contenido público</b>	<p>(1) <i>Descomponer la tarea</i></p> <p>(2) <i>Dar pistas</i></p>	<p><b>(Ciclo frustrado)</b> Estudiantes no logran respuesta</p> <p><b>El profesor sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b></p>	Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)	
<p><b>Ciclo 05 - C1R</b> Profesora: Ya, existen dos tipos de contextos ¿cierto? ¿Sí o no? (1) Alumnos: sí <i>(con tono de "por supuesto")</i> Profesora: Sí ¿Y cómo se llaman?... (2) Oye, atrás, el grupito, se calla un ratito <i>(se dirige a dos o tres estudiantes del fondo de la sala)</i>. Hola <i>(la profesora saluda a un alumno que llega atrasado)</i>. Ya, ¿se acuerdan cuando...? <i>(hace schiiist, pidiendo silencio)</i> ... contexto de producción... Después se saludan <i>(dirigiéndose al alumno que acaba de llegar tarde y a su compañero)</i>. ... contexto de producción y contexto de... (3) <i>(se hace nuevamente el silencio en la sala)</i>. Alumno: recepción. Profesora: recepción. (4)</p>	<b>IRE (de contenido)</b>	<p><i>"Contexto de producción y contexto de recepción"</i>.</p> <p><b>Se recuerda el nombre de los dos tipos de contextos que presentan las obras literarias.</b></p>	<p>(1) <i>Proponer opciones</i></p> <p>(2) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(3) <i>Rellenar huecos</i></p> <p>(4) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>BAJA</b></p> <p><b>1</b> <b>La profesora ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	Ídem ciclo anterior	

		CI 06 C1R	<b>IRE (de contenido)</b>
--	--	-----------	---------------------------

EPI 04 C1R	<i>Identificación del propósito de la actividad de clase (4 ciclos)</i>	CI 07 C1R	<b>IRE (de contenido)</b>
		CI 08 C1R	<b>IRE (de contenido)</b>
		CI 09 C1R	<b>IRE (de contenido)</b>

EPI 04 C1R - Identificación del propósito de la actividad de clase (4 ciclos)						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		

<p><b>Ciclo 06 - C1R</b>  ¿Entonces, para qué nos va a servir hacer este <i>Facebook</i> de los poetas? (1)  Alumno: para hacer el contexto de producción.  Profesora: de producción... ¿cierto? (2)  ¿qué está ligado con...? (<i>silencio</i>). (3)  Vamos a darle vuelta a la cosa para que les quede bien clara (<i>escribiendo en la pizarra "contexto de producción"</i>).  ¿Con que está ligado el contexto de producción? (4)  Alumno: con el contexto en que se producen los poemas.  Profesora: Ya... (5)</p>	IRE (de contenido)	<p><i>El "Facebook de los poetas" se usará para acercarse al contexto de producción; esto es, al contexto en que se producen los poemas.</i></p> <p><b>Se reconoce la utilidad de la actividad de creación del "Facebook de los poetas".</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i>  (2) <i>Confirmar</i>  (3) <i>Dar pistas</i>  (4) <i>Dar pistas</i>  (5) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>ALTA</b>  <b>3</b>  <b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b></p>	<p>Interacción verbal +  Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)</p> <p>Ídem ciclo anterior</p>	<p>Como se puede observar por el tipo de contenido que se hace público, la función de este episodio es volver a identificar el propósito de la actividad de clase, pero demostrando que se comprenden las nociones de "contexto de producción" y "contexto de recepción".</p> <p>En este ciclo se observa con claridad un fenómeno: cuando los estudiantes no logran caracterizar con sus palabras las nociones y conceptos que se discuten, tienden a parafrasear los términos de la pregunta en sus respuestas. Esto podría ser visto como "una estrategia de participación", que se hallaría a medio camino entre la declaración que expresa "dominio del lenguaje científico" de las disciplinas (Lemke) y la respuesta desde el puro sentido común.</p>
<p><b>Ciclo 07 - C1R</b>  ¿y qué es lo que tenemos que indagar del poeta..., entonces, o del autor de la obra? (1)  Alumno: su contexto.  Profesora: Ya, su vida ¿cierto?, en qué lugar nació, la familia que tuvo... etc., etc., etc. (2)</p>	IRE (de contenido)	<p><i>El contexto de producción implica los aspectos biográficos del autor.</i></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i>  (2) <i>Añadir</i></p>	<p><b>MEDIA</b>  <b>2</b>  <b>La profesora no ofrece más</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	

			Se reconoce que indagar en el contexto de producción significa averiguar aspectos del contexto del autor (tales como su lugar de nacimiento, familia, etc.)		de una ayuda de Contribución a la Tarea		
	<b>Ciclo 08 - C1R</b> ¿Y el contexto de recepción? (1) ¿Con quién tiene que ver? (2) Alumno: con nosotros. Profesora: Con nosotros, con quienes leemos, ¿cierto? Porque no es lo mismo que yo haya leído <i>Cien años de soledad</i> cuando estaba en... segundo medio, que si lo leo ahora, ¿cierto? Porque tengo otra visión de la vida... (3)	IRE (de contenido)	El contexto de recepción se relaciona, en cambio, con los lectores (con nosotros).  Se deduce que el contexto de recepción se refiere, en cambio, a los lectores.	(1) Establecer la meta (2) Rellenar huecos (3) Añadir	<b>BAJA</b>  <b>1</b> <b>La profesora ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b>	Ídem ciclo anterior	

EPI 05 C1R	Evaluación (2 ciclos)	CI 10 C1R	IRF (incompleto)
		CI 11 C1R	IRF (incompleto)

EPI 05 C1R - Evaluación (2 ciclos)						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
<b>Ciclo 09 - C1R</b> Profesora: ya, entonces, Tristán, ¿para qué va a servir hacer esto? (1) Tristán: para... eeh... Alumnos (risas): dále, dále...vay bien, vay bien... Profesora: Ya, a ver... Tristán: para... ¿lo podría escribir en la pizarra?	IRF (incompleto)	La actividad de la clase ayudará a conocer mejor a los poetas.	(1) Establecer la meta. (2) Sonsacar. (3) Reformular.	<b>MEDIA</b>  <b>2</b> <b>La profesora no ofrece más de una ayuda</b>	Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)	

ATA 02 C1R - CONTEXTUALIZACIÓN DE ACTIVIDAD DE CLASE EN LA UNIDAD	Profesora: ¿para...? No, a ver, dígame usted, yo quiero saber... (2) Tristán: no sé, para observar a los... ¿a los poetas? Profesora: para conocer a los poetas... (3)		<b>Se identifica la utilidad de la actividad de clase.</b>		<b>de Contribución a la Tarea</b>		
	<b>Ciclo 10 - C1R</b> ¿y eso nos va a servir para...? (1) Tristán: para entender y analizar mejor los poemas ( <i>ahora sí, con seguridad</i> ). Profesora: pase, no más, adelante ( <i>a estudiante que llega atrasado</i> ). Para entender y analizar mejor los poemas. Muy bien ¿Ya? (2) Oye, estuvo parece que... mortal el fin de semana... Alumnos: ¡Sí! ( <i>a coro, con tono de "por supuesto"</i> ) Profesora: mucho... alcohol en la sangre ( <i>con tono de reproche</i> ). Alumnos: ¡No! ( <i>con tono de "nosotros, jamás"</i> ).	<b>IRF (Incompleto)</b>	<i>Conocer aspectos biográficos de la vida de los poetas sirve para entender y analizar mejor sus poemas.</i>  <b>Se deduce que conocer la vida de los poetas ayuda a entender mejor sus poemas.</b>	(1) Establecer la meta.  (2) Confirmar.	<b>ALUMNO LO HACE SOLO</b>  <b>4</b> <b>La profesora sólo ofrece ayudas regulatorias</b>	Ídem ciclo anterior	IRF sin aproximaciones ni feedback complejo (IRF Incompleto)

**ATA 03 C1R - TRABAJO GRUPAL (2 episodios)**

EPI 06 C1R	<i>Planificación (3 ciclos)</i>	CI 12 C1R	<b>Monologal</b>
		CI 13 C1R	<b>Monologal</b>
		CI 14 C1R	<b>Patrón simétrico</b>

	<b>EPI 06 C1R - Planificación (3 ciclos)</b>					
<b>INTERACCIÓN</b>	<b>CÓMO</b>	<b>QUÉ</b>	<b>QUIÉN</b>			<b>Comentarios</b>

ATA 03 C1R - TRABAJO GRUPAL			(Contenidos y procesos)	Ayudas	Participación	Medios, materiales y/o corpus	
	<p><b>Ciclo 11 - C1R</b>  Profesora: Ya, van a formar sus grupos, se van a reunir (<i>el clima es de atención a las instrucciones</i>) y yo voy a pasar para ver el material que trajeron ¿ya? (1)  <i>El curso se organiza moviendo bancos y sillas. Los alumnos sacan sus libros y materiales. En total, son 8 grupos (contando una niña que trabaja individualmente "porque prefiere hacerlo así" y otro grupo formado por una pareja, en la que hay un alumno con NEE).</i></p>	Monologal	La profesora comparte instrucciones para la realización del trabajo grupal (creación del "Facebook de los poetas")	(1) Planificar	Ciclo Monologal SOLO PROFESORA	Interacción verbal + Libros de Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana 2017 + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) + Cartulinas, tijeras, pegamento, revistas y diarios para recortar, etc.	
	<p><b>Ciclo 12 - C1R</b>  Profesora: Ya, por si quieren recordar, hay un poquito, poquito de información en las páginas 278 y 279 del texto de clases. Voy a pasar revisando. (1)</p>	Monologal	La profesora sugiere que es posible hallar un poco de información para la actividad en un par de páginas del texto de Lenguaje.	(1) Proponer una estrategia	Ciclo Monologal SOLO PROFESORA	Ídem ciclo anterior	
	<p><b>Ciclo 13 – C1R</b>  Alumna: ¿da lo mismo el tamaño? (<i>le pregunta a la profesora, refiriéndose al diseño de la página de Facebook</i>).  Profesora: sí, da lo mismo (<i>a la estudiante</i>). Da lo mismo el tamaño, eso depende de ustedes ¿ya? Si alguien lo hace más grande, más chico... (<i>compartiendo la información al curso</i>).  Obviamente..., silencio..., no quiero que sea en una hoja de cuaderno ¿ya? (<i>una estudiante ríe, apuntando a un compañero que aparentemente lo iba a hacer así</i>). Tiene que ser un poquito más grande. (1)</p>	Patrón simétrico	Una alumna pregunta por un requerimiento formal para el trabajo (el tamaño exigido).	(1) Planificar	Patrón simétrico ( <i>una alumna pregunta y la profesora responde</i> )	Ídem ciclo anterior	Se ha categorizado como patrón simétrico la intervención de una estudiante que inicia el ciclo. Sin embargo, hay que observar que se trata sólo de una consulta sobre un requerimiento formal de la actividad.

EPI 07 C1R	<i>Desarrollo del trabajo grupal (no aplica)</i>	-	-
------------	--	---	---

EPI 07 C1R - Desarrollo del trabajo grupal (no aplica)						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
<p><i>El inicio de la actividad es lento. La profesora se pasea entre los grupos, preocupándose de que los alumnos comiencen a trabajar. Comenta: "Hoy día se termina y se entrega". Algunos alumnos protestan tímidamente.</i></p> <p><i>Al minuto 18:24 del registro, la profesora pasa la lista, leyendo para sí misma en la mayoría de los casos los nombres de los estudiantes y confirmando su presencia en la sala.</i></p> <p><i>La actividad de la clase consiste, fundamentalmente, en la elaboración de las páginas de Facebook en la cartulina, lo que incluye recortar, dibujar, asignar pestañas, colocar links de chats, etc. Se trata, esencialmente, de una actividad de trabajo manual. La mitad de los alumnos trajo sus materiales e investigó información sobre los autores. Los demás (en su mayoría, los hombres del curso) buscan la información en sus celulares. El trabajo de los alumnos es autónomo y sin consultas a la profesora (más que para pedir scotch, pegamento y otros útiles).</i></p> <p><i>Los alumnos trabajan toda la hora en la actividad. La clase finaliza cuando tres de los grupos entregan sus trabajos. La profesora los recibe y comenta que en la clase siguiente se hará una exposición de los trabajos. Cada grupo comentará sus propuestas.</i></p>	<p><b>Trabajo autónomo de los alumnos</b></p>	<p><b>Trabajo grupal de creación de un "Facebook de los poetas".</b></p>	<p><b>Descrito en interacción</b></p>	<p><b>Descrito en interacción</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) + Cartulinas, tijeras, pegamento, revistas y diarios para recortar, etc. + Los grupos trabajan sobre los siguientes autores:</p> <p>G1: César Vallejo. G2: Ana Rossetti. G3: Gonzalo Millán. G4: Pablo Neruda. G5: Norah Lange. G6: Oscar Hahn. G7: Ana Rossetti. G8: Pablo Neruda. + Libros de Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana 2017.</p>	

ATA 03 C1R - TRABAJO GRUPAL



## CLASE N° 2

**ATA 01 C2R - RECAPITULACIÓN DE CONTENIDOS DE LA CLASE ANTERIOR**  
(Episodio 01)

EPI 01 C2R - Activación de conocimientos previos (3 ciclos)							
ATA 01 C2R - RECAPITULACIÓN DE CONTENIDOS DE LA CLASE ANTERIOR	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<p><b>Ciclo 01 – C2R</b>                      Profesora: Daniel, ¿qué hicimos ayer? (1)                      Carlos: Una actividad (<i>responde otro estudiante</i>)                      Profesora: Carlos, le estoy preguntando a Daniel... Una actividad ¿cómo de qué? (2)                      Daniel: como de analizar unos poemas con unas preguntas del texto...                      Profesora: ya, analizar unos poemas. (3)                      Profesora: ¿y cómo los analizábamos... (4) a través de qué? (5)                      Daniel: de...                      Profesora: de unas preguntas que había en... (6)                      Daniel: en el texto...                      Profesora: en el libro, ¿cierto?... Ya. (7)                      Profesora: ¿alcanzamos a...? ...                      pasé no más (<i>saluda a un estudiante que acaba de entrar</i>)                      ...                      ¿alcanzamos a revisar todo?  <i>Algunos alumnos comienzan a sugerir que sí, pero son refutados por la mayoría del curso.</i>                      Profesora: no, a ver...</p>	<p><b>IRE (de contenido)</b></p>	<p><i>En la última clase se realizó análisis de poemas.</i></p> <p><b>Se recuerda la actividad realizada en la sesión anterior.</b></p> <p><i>Este análisis se realizó con textos y preguntas del libro de Lenguaje.</i></p> <p><b>Se recuerda haber usado el texto de Lenguaje, como recurso de base de la actividad.</b></p>	<p>(1) Establecer la meta.</p> <p>(2) Dar pistas.</p> <p>(3) Confirmar.</p> <p>(4) Establecer la meta.</p> <p>(5) Rellenar huecos.</p> <p>(6) Rellenar huecos.</p> <p>(7) Confirmar.</p>	<p><b>BAJA</b></p> <p><b>1</b></p> <p><b>El profesor ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Interacción verbal +                      Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)</p>	

**ATA 02 C2R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR**

**(Episodios 02 – 07)**

ATA 02 C2R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	EPI 02 C2R – Asignación de tarea (1 ciclo)						
	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<p><b>Ciclo 02 – C2R</b> Vamos a terminar de revisar el análisis de ayer y después van a hacer la actividad de la página 286 a la 289, que son tres poemas más ¿ya? Así es que saquen sus libros (1)</p> <p><i>Durante un par de minutos se produce el movimiento típico de estudiantes preparando sus materiales y volviendo a conversar entre sí, mientras dos compañeros reparten los textos escolares de lenguaje.</i></p> <p>Profesora: ya... ¿tienen todos sus libros? ¿no? ¿Tienen todos sus libros? ¿Patricia tu libro? (<i>la estudiante asiente con la cabeza</i>). Gracias... chiquillos por repartir los libros.</p> <p><i>La profesora conversa brevemente con un par de estudiantes, por su ausencia de la clase anterior (con tono de reproche: “¿ayer faltó? ¿hizo la cimarra? ¿Con Alberto? ¿Y con Carlos?”). Se produce un momento de bromas entre profesora y estudiantes. “Qué curioso, ¿verdad? Puros amigos... ¡qué curioso!”.</i></p>	<p><b>Monologal</b></p>	<p>La profesora comparte actividades e instrucciones de la sesión. Seguidamente, comprueba que está todo en orden para el inicio de las actividades.</p>	<p>(1) <i>Planificar</i></p>	<p><b>Sólo profesora</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) + Textos escolares <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana (2017)</i></p>	

**EPI 03 C2R - Lectura en voz alta (1 ciclo)**

ATA 02 C2R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<p><b>Ciclo 03 – C2R</b>  Profesora: Ya, <i>Amanecer</i>... ¿Alguien quiere leer o lo saco por sorteo? (1)  Alumno: ¡por sorteo!  Profesora: ¿por sorteo? Ya... justo va a salir usted... (al estudiante que respondió “por sorteo”)  El que lee no tiene..., no tiene tic (refiriéndose a que quien lea, no será evaluado en la revisión de la actividad).  La profesora sortea, sacando ella misma un papelito.  Profesora: 31, no está... Erika, no está... 38, Antonio... lea el poema <i>Amanecer</i>, página 284.  Antonio: Amanecer...  Profesora: schiiist... (pide silencio para escuchar la lectura del compañero).  Antonio lee el poema con fluidez y buena entonación. Al equivocarse en una palabra (“el asombro” por “el asombroso” ...) la profesora rectifica repitiendo la palabra “asombro” en voz alta.  Profesora: Ya, muy bien (2).</p>	IRE (procedimental)	Lectura en voz alta del poema “Amanecer” (Norah Lange) desde la página 284 del texto escolar.	<p>(1) <i>Proponer una estrategia.</i></p> <p>(2) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>ALUMNO LO HACE SOLO (LEE SIN AYUDA)</b></p> <p><b>4</b>  <b>El alumno construye el contenido sin recibir ayudas</b></p>	<p>Interacción verbal +  Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)  +  Textos escolares <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017)</p>	

EPI 04 C2R – Refuerzo de contenidos (2 ciclos)							
	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<p><b>Ciclo 04 – C2R</b>  Profesora: ¿Cuántas estrofas tiene este poema? (al curso en general). (1)  Alumnos: siete (contando).  Profesora: Siete. (2)</p>	IRE (de contenido)	El poema “Amanecer” de Norah Lange tiene siete estrofas.	<p>(1) <i>Establecer la meta.</i></p> <p>(2) <i>Confirmar.</i></p>	ALTA	<p>Interacción verbal +  Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)  +  Poema “Amanecer” (Norah Lange),</p>	

ATA 02 C2R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR			Se identifica el número de estrofas del poema "Amanecer" de Norah Lange			preguntas y actividades en pág. 284 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017)	
	<p><b>Ciclo 05 – C2R</b>  ¿y cuántos versos? (1)  Alumnos: quince.  Profesora: muy bien..., ya. (2)  Eso tienen que recordar muy bien... lo que es un verso, la estrofa, la métrica, porque todo eso va a entrar en la prueba... (3) ¿ya? Yo ya la estoy haciendo, empecé ayer... (la atención del curso es absoluta).</p>	IRE (de contenido)	<p>El poema "Amanecer" de Norah Lange tiene quince versos.</p> <p>Se identifica el número de versos del poema "Amanecer" de Norah Lange</p>	<p>(1) Establecer la meta</p> <p>(2) Confirmar.</p> <p>(3) Proponer una estrategia</p>	ALTA	Ídem ciclo anterior	

EPI 05 C2R - Evaluación – Interpretación (14 ciclos)						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		

<p><b>Ciclo 06 – C2R</b></p> <p>Cuarenta y dos, Daniel Serrano (<i>sacando un nuevo papel del sorteo</i>). ¿Cómo interpretas la personificación presente en esta estrofa donde sale el número 1?... Los letreros luminosos duermen / el asombro de sus colores / y anticipan la contemplación de cada pobre... (1)</p> <p>Primero, ¿Qué es personificación? (2)</p> <p>Daniel: darle características humanas a un objeto que no sea...</p> <p>Profesora: es inerte, ¿cierto? (3) ¿Y qué personificación hay ahí? (4)</p> <p>Daniel: los letreros luminosos duermen.</p> <p>Profesora: ¿Duermen, cierto? Duermen es la cualidad (5). Entonces.... ¿cómo interpretas la personificación presente en esta estrofa? ¿Qué quiere decir? (6)</p> <p>Daniel: (<i>leyendo de su cuaderno</i>) que... la personificación se usa como para dar a entender que, después de estar encendidos toda la noche, al amanecer los letreros se apagan y por eso caen en el sueño.</p> <p>Profesora: muy bien. Excelente (<i>registra el visto bueno en la plantilla</i>). (7)</p>	<p>IRF</p>	<p><i>La personificación le da características humanas a un objeto inerte.</i></p> <p><b>Se recuerda el concepto de personificación</b></p> <p><i>“Los letreros luminosos duermen” es una personificación.</i></p> <p><b>Se identifica la personificación de la cuarta estrofa del poema “Amanecer” de Norah Lange.</b></p> <p><i>La personificación se usa para dar a entender que, después de estar encendidos toda la noche, al amanecer los fuegos se apagan y por eso caen en el sueño.</i></p> <p><b>Se interpreta el sentido de la personificación “Los letreros luminosos duermen”, de la cuarta estrofa del poema “Amanecer” de Norah Lange.</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta.</i></p> <p>(2) <i>Descomponer la tarea.</i></p> <p>(3) <i>Confirmar.</i></p> <p>(4) <i>Describir el problema</i></p> <p>(5) <i>Confirmar.</i></p> <p>(6) <i>Describir el problema.</i></p> <p>(7) <i>Confirmar.</i></p>	<p><b>ALTA</b></p> <p><b>3</b></p> <p><b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal (LO CONTABILICÉ PRIMERO COMO “MEDIA”)</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) + Poema “Amanecer” (Norah Lange), preguntas y actividades en pág. 284 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017).</p>	
<p><b>Ciclo 07 – C2R</b></p>					<p>Interacción verbal</p>	

	<p>Yuri: profesora, que igual me distraje un poco... ¿podría repetir cómo se interpreta esa personificación?  Profesora: ah, ¿te la digo?  Yuri: sí  Profesora: ya, que después de estar toda la noche encendidos...  Yuri: ah, ¿lo interpreto como...?  Profesora: sí, lo interpreto como... <i>(dictándole al alumno, quien escribe en su cuaderno)</i> que "los letreros al estar toda la noche encendidos... al amanecer, se apagan". (1)</p>	<p><b>Consulta individual a la profesora (patrón simétrico)</b></p>	<p>La profesora repite el sentido de la personificación a una estudiante que se lo pide, para registrarlo en su cuaderno.</p>	<p>(1) <i>Confirmar (la respuesta dada por otro estudiante).</i></p>	<p><b>LA PROFESORA LO HACE SOLA</b></p>	<p>+  Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)  +  Poema "Amanecer" (Norah Lange), preguntas y actividades en pág. 284 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).</p>	
--	---	---	---	--	---	---	--

	<p><b>Ciclo 08 – C2R</b>  Diez <i>(sacando un nuevo papel del sorteo)</i>. Gabriela Barahona... ¿está?  Alumna: sí, está.  Profesora: ah, Gabriela, hola <i>(con tono cordial)</i> ¿hizo la actividad?  Gabriela: sí.  Profesora: ¿sí? Página 284.  ¿En qué sentido la ciudad se abre como una carta? <i>(leyendo directamente desde el texto escolar)</i>. Tienen que tener su actividad abierta, chiquillos <i>(la alumna busca en el libro durante medio minuto, con la atención absoluto del curso)</i>. (1)  Gabriela: En el sentido de que la ciudad se abre como una cosa de... de un nuevo comienzo...  Profesora: ya, de un nuevo comienzo...  ¿por qué? (2)  Gabriela: por el nuevo día, por... la luz que se inicia... por...  Profesora: ya, porque amanece ¿cierto? (3)</p>	<p><b>IRF (incompleto)</b></p>	<p><i>"La ciudad se abre como una carta" en el sentido de un nuevo comienzo, ante el día que se inicia.</i></p> <p><b>Se interpreta el sentido de una comparación de la última estrofa del poema Amanecer de Norah Lange</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i>  (2) <i>Sonsacar</i>  (3) <i>Reformular</i></p>	<p><b>MEDIA</b>  <b>2</b>  <b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Interacción verbal  +  Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)  +  Poema "Amanecer" (Norah Lange), preguntas y actividades en pág. 284 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).</p>	
--	--	--------------------------------	--	--	--	---	--

ATA 02 C2R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<p><b>Ciclo 09 – C2R</b>  ¿Y por qué más podría ser? Les pregunto a todos ahora... ¿y por qué más podría ser? (1)  Alumno: por la vuelta de... la sorpresa... como dice [la sorpresa de sus calles...  Profesora: ¿Qué hace uno cuándo tiene una carta?] (2)  Alumno: abrirla.  Profesora: ya. ¿Y cuando uno la abre...? (<i>hace el gesto de apertura con las manos</i>) (3)  Alumnas: la lee.  Profesora: ya, entonces... ¿la ciudad de alguna forma... (<i>atención absoluta</i>) se puede leer también o no? (4)  Alumno: sí  Profesora: se puede interpretar también ¿verdad? Uno va caminando y va viendo y la va leyendo (<i>enfatisa la palabra "leyendo"</i>) de manera visual ¿cierto? (5)  Eh..., Gabriela (<i>registrando en la planilla de cumplimiento</i>).</p>	IRF	<p><i>La ciudad "se abre como una carta" en el sentido de que también puede ser "leída" al recorrerla.</i></p> <p><b>Se propone una segunda interpretación del sentido de una comparación de la última estrofa del poema "Amanecer" de Norah Lange</b></p>	<p>(1) <i>Sonsacar</i>  (2) <i>Descomponer la tarea</i>  (3) <i>Dar pistas</i>  (4) <i>Proponer opciones.</i>  (5) <i>Recapitular</i></p>	<p><b>BAJA</b>  <b>1</b>  <b>La profesora ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	Ídem ciclo anterior	Este ciclo ejemplifica muy bien la baja calidad de la participación de los alumnos y el protagonismo de la profesora en los razonamientos e interpretaciones.
	<p><b>Ciclo 10 – C2R</b>  Alumno: entonces, en definitiva, el sentido es que...  Profesora: que se abre, o sea que la ciudad amanece y que se lee... que se puede leer también (<i>el alumno registra esta interpretación en su cuaderno</i>). (1)</p>	<p><b>Consulta individual a la profesora (patrón simétrico)</b></p>	<p>La profesora repite el sentido de la comparación a una estudiante que se lo pide para registrarlo en su cuaderno.</p>	<p>(1) <i>Confirmar (a un estudiante que lo solicita, la respuesta ya dada al curso)</i></p>	<p><b>LA PROFESORA LO HACE SOLA</b>  <b>0</b>  <b>La profesora construye el contenido sin la participación del alumno</b></p>	<p>Interacción verbal  +  Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)  +  Poema "Amanecer" (Norah Lange),  preguntas y actividades en pág. 284 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i></p>	

						Santillana (2017).	
A 02 C2R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<p><b>Ciclo 11 – C2R</b>  Ya, número 24 (<i>sacando un nuevo papel del sorteo</i>).  Alumno: ¡ay, no!  Profesora: ¡Claudio... qué suerte! (<i>con tono jocoso</i>)  Claudio: no me pregunte, no la tengo.  Profesora: ¿no la tiene?  Claudio: no.  Profesora: Pero Claudio... ¿por qué no la tiene, Claudio?  Alumno: porque ayer no vino Alberto... (<i>bromeando sobre Claudio</i>)  Profesora: claro, porque Alberto no vino ayer entonces estuvo [sentado al lado de Isaías Contreras y entonces ahí... obviamente no hicieron nada.  Alumno: ... al lado de Isaías Contreras... la mala influencia].  Profesora: puro conversar.  Alumno: obvio (<i>con tono irónico sobre la falta de responsabilidad de su compañero</i>)  Profesora: tienen que sentarse los que trabajan con los que no trabajan para que se vayan ayudando...  Alumno: ¡exacto! (<i>parodiando un tono ejemplar</i>).  [Profesora: para que...  Alumno: para que se vayan copiando...  Profesora: porque si se sientan tres...]  para que vayan copiando, bueno, no sé si servirá de mucho en verdad... (<i>con tono de broma</i>).</p>	Ciclo frustrado (IRF)	No se genera contenido público	NO	Ciclo frustrado (el estudiante no realizó la actividad)	Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) + Poema "Amanecer" (Norah Lange), preguntas y actividades en pág. 284 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).	
	<p><b>Ciclo 12 – C2R</b>  Diecisiete... (<i>sacando un nuevo papel del sorteo</i>). María Jenaro. Ah, es que usted no vino... ¿vino ayer?  María: sí, pero la dejé en mi otro cuaderno, pero no lo traje...  Profesora: María..., mal ahí. Lo vamos a dejar <i>stand by</i> (<i>agitando la bolsita de papeles para un nuevo sorteo</i>).</p>	Ciclo frustrado (IRF)	No se genera contenido público	NO	Ciclo frustrado (la estudiante no trajo el cuaderno en que tenía la actividad)	Ídem ciclo anterior	
	<p><b>Ciclo 13 – C2R</b>  Claudio: ah, entonces yo también si no la traje ...  Profesora: si, en todo caso, si no la trajo, si la hizo... [¿no la puede responder a...viva voz?</p>			NO	Ciclo frustrado		



<p>María: es que no me acuerdo... no me acuerdo en verdad]. Profesora: mire, su compañero ahí está alegando porque dice que él no... <i>(se forma una breve discusión sobre "porque a ella sí y a mí no")</i> ... en verdad igual debería haber traído su cuaderno. Vamos a tener que ponerle una equis <i>(se refiere a la plantilla de cumplimiento)</i>. Tienen que ser justos y hay que traer [los materiales a clases... Claudio: ... ley pareja no es dura...] Profesora: si no, mejor se queda en la casa [¿cierto? durmiendo... 27 <i>(sacando un nuevo número de la bolsa)</i> Alumna: no querí na' <i>(con tono de falso reproche a su compañera)</i>.</p>	<p><b>Ciclo frustrado (IRF)</b></p>	<p>No se genera contenido público</p>		<p>(la misma estudiante es invitada por la profesora a responder "a viva voz", pero argumenta "no acordarse" de lo que había respondido).</p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	
<p><b>Ciclo 14 – C2R</b> Profesora: Constanza Parra Constanza: ¿de nuevo? Profesora: de nuevo, pero es un nuevo día, así es que está bien ¿Qué aporta el título del poema para la construcción de su sentido? <i>(leyendo la pregunta del texto escolar)</i>. (1) Constanza: Aporta información sobre qué es en general el poema y más significación a la aparición de las brutalidades que muchas veces... no se perciben en la ciudad. Profesora: ya, aporta información sobre ..., o sea, qué van a hablar del... amanecer... [así de simple... (2) Constanza: eso]. Profesora: muy bien. Constanza completó un 7,0 <i>(mientras registra en la plantilla de cumplimiento)</i> ... por si acaso. (3)</p>	<p><b>IRF (Incompleto)</b></p>	<p><i>El título aporta información sobre qué es en general el poema y más significación a la aparición de las brutalidades que muchas veces no se perciben en la ciudad</i></p> <p><b>Se propone una interpretación sobre el aporte del título al sentido del poema Amanecer, de Norah Lange.</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i> (2) <i>Reformular</i> (3) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>MEDIA</b> <b>2</b> <b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	<p>El ciclo se cierra con una aprobación del contenido hecho público, pero no existen las aproximaciones ni el <i>feedback</i> complejo propios de un ciclo IRF)</p>
<p><b>Ciclo 15 – C2R</b> 35 <i>(sacando un nuevo número de la bolsa)</i>. 31, Juan Carlos... No está. 36... ¡Bernardo! <i>(risas de varios compañeros)</i> ¿hizo la actividad? ¿No? No... Qué pena, chicos, porque era una actividad simple <i>(atención absoluta a la profesora)</i>. Y la idea es que las hagan para que vayan practicando para su prueba.</p>	<p><b>Ciclo frustrado (IRF)</b></p>	<p>No se genera contenido público</p>	<p><b>NO</b></p>	<p><b>Ciclo frustrado</b> (el alumno no hizo la actividad)</p>	<p>Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + Poema "Amanecer" (Norah Lange), preguntas y actividades en pág. 284 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación</i></p>	

					de <i>El Medio Santillana</i> (2017).	
<p><b>Ciclo 16 – C2R</b>  Veintiuno, Carlos Manríquez (<i>sacando un nuevo número de la bolsa</i>). Hola.  Carlos: Holi... (cordialmente).  Profesora: ¿En qué situación crees que se encuentra el hablante lírico? Explica, apoyándote en versos del poema. (1)  Y tiene cerrado su cuaderno... ahí lo abrió... ya.  284. Actividades. Pregunta dos.  Carlos: creo que el hablante lírico se encuentra en una situación como de... observando las ciudades. Es una persona que vive en la ciudad y que está...  Profesora: ya, está observando la ciudad, pero... ¿en qué situación específicamente? (2)  Carlos: uhm...  Profesora: ¿Observando la ciudad porque la ciudad está en fiesta? ¿Observando la ciudad porque... están en una votación presidencial? (3)  Carlos: como proponen los versos, en la situación de que... de que está amaneciendo ya... (<i>mirando la página del libro en que se halla el poema</i>)  Profesora: ya, entonces, ¿Qué está observando este hablante lírico? ¿Qué observa él? (4)  Carlos: el amanecer.  Profesora: el amanecer ¿cierto? El traspaso de la noche al día. Ya (<i>registrando la participación del estudiante en la plantilla</i>). (5).</p>	IRF	<p><i>El hablante se halla en la situación de observar el traspaso de la noche al día.</i></p> <p><b>Se propone una interpretación sobre la situación del hablante lírico en el poema "Amanecer", de Norah Lange.</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2) <i>Dar pistas</i></p> <p>(3) <i>Contra – modelo.</i></p> <p>(4) <i>Dar pistas</i></p> <p>(5) <i>Añadir</i></p>	<p><b>BAJA</b></p> <p><b>1</b></p> <p><b>La profesora ofrece más de una ayuda de Contribución a la tarea</b></p>	Ídem ciclo anterior	
<p><b>Ciclo 17 – C2R</b>  Alumna: El hablante también tiene pena...  Profesora: ¿Tiene pena? ¿Por qué?  Alumna: "En toda esquina vigila el sueño / y es tu recuerdo la única pena / que humilla la altivez de las aceras" (<i>leyendo literalmente del texto</i>).  Profesora: muy bien (1)  Alumna: ¿cierto...?</p>	Patrón simétrico	<p>Una alumna interviene para argumentar que el hablante además tiene pena, respaldando dicha afirmación con la lectura de la quinta estrofa del poema:  "En toda esquina vigila el sueño / y es tu recuerdo <u>la única pena</u> / que humilla la altivez de las aceras".</p>	<p>(1) <i>Confirmar (sólo con un "muy bien")</i></p>	<p><b>LA ALUMNA LO HACE SOLA</b></p> <p><b>4</b></p> <p><b>El alumno construye el contenido sin recibir ayudas</b></p>	Ídem ciclo anterior	

ATA 02 C2R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	EPI 06 C2R - Lectura en voz alta (1 ciclo)						
	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<p><b>Ciclo 18 – C2R</b></p> <p>Profesora: Ya, ahora pasamos al último poema que analizamos ayer. <i>No quisiera que lloviera (1)</i></p> <p>¿Alguien lo quiere leer? ¿Alberto, quiere leer? ¿Álvaro Serrano quiere leer? <i>(los aludidos gesticulan una negativa)</i> ... ¿no?</p> <p>Ya, voy a sacar...</p> <p>Oh, llegó Cristian... <i>(Recibiendo a un estudiante que acaba de entrar atrasado)</i> ... ¿Cómo está?</p> <p>Alumno: ya, yo leo...</p> <p>Profesora: Ya, Daniel va a leer. Fuerte y claro. Silencio.</p> <p>Daniel: No quisiera que lloviera / te lo juro... <i>(lee con fluidez y buena entonación el poema de Cristina Peri Rossi del texto escolar)</i>.</p> <p>Profesora: muy bien. Muchas gracias <i>(se insinúan tímidos aplausos y sugerencias de números, mientras la profesora sorte a el próximo estudiante)</i>.</p>	<p><b>IRE (procedimental)</b></p>	<p>Lectura en voz alta del poema “No quisiera que lloviera” (Cristina Peri Rossi) desde la página 285 del texto escolar.</p>	<p>(1) <i>Planificar</i></p> <p>(2) <i>Confirmar (un “muy bien”).</i></p>	<p><b>EL ALUMNO LO HACE SOLO (lee sin ayuda)</b></p> <p><b>4</b></p> <p><b>El alumno construye el contenido sin recibir ayudas</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + Poema “No quisiera que lloviera” (C. Peri Rossi), preguntas y actividades en pág. 285 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana (2017)</i>.</p>	

	EPI 07 C2R - Evaluación – Interpretación (12 ciclos)						
	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<p><b>Ciclo 19 – C2R</b></p> <p>22. Renata ¿Quién es el hablante del poema y a quién se dirige? Silencio ¿Quién es el hablante de un poema? ¿Quién es el hablante lírico? <i>(al curso)</i>. (1)</p> <p>Alumno: un... un...</p>	<p><b>IRE (de contenido)</b></p>	<p><i>El hablante lírico es la voz ficticia del poema, parecido al narrador en una obra narrativa.</i></p>	<p>(1) <i>Descomponer la tarea</i></p> <p>(2) <i>Contra – modelo</i></p>	<p><b>MEDIA</b></p> <p><b>2</b></p>	<p>Interacción verbal +</p>	

ATA 02 C2R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<p>Profesora: ¿Es el poeta? ¿Es quién lo escribe? (2)          Alumnos: ¡No! (<i>a coro</i>).          Profesora: No. ¿Quién es? (3)          Alumno: la voz ficticia...          Profesora: la voz ficticia... del poema ¿cierto? Es como un narrador en una obra narrativa ¿cierto? (<i>varios estudiantes asienten</i>). (4)</p>		<p><b>Se recuerda la definición de “hablante lírico”.</b></p>	<p>(3) <i>Sonsacar</i>          (4) <i>Añadir</i></p>	<p><b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Útiles (lápices, cuadernos, estuches)          +  <b>Poema “No quisiera que lloviera” (C. Peri Rossi)</b>, la pregunta y actividades en pág. 285 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017).</p>
	<p><b>Ciclo 20 – C2R</b>          Ya, entonces ¿quién es el hablante del poema y a quién se dirige? (1)          Renata: el hablante del poema es una persona triste y que extraña a alguien y se dirige a un amor perdido (<i>leyendo directamente de su cuaderno</i>).          Profesora: Ya, es una persona triste... ¿qué...? (2)          Renata: ... que extraña a alguien [y se dirige a un amor perdido].          Profesora: ... extraña a alguien y se dirige a un amor perdido] (3)</p>	<p><b>IRE (contenido)</b></p>	<p><i>El hablante del poema es una persona triste y que extraña a alguien y se dirige a un amor perdido.</i></p> <p><b>Se caracteriza al hablante del poema “No quisiera que lloviera”, de Cristina Peri Rossi.</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i>          (2) <i>Rellenar huecos</i>          (3) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>MEDIA</b>  <b>2</b>  <b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>
	<p><b>Ciclo 21 – C2R</b>          ¿Qué opinan ustedes? ¿Está bien? (1)          Alumno: sí...          Profesora: ¿Sí? ¿Es hombre o mujer quien habla? (2) (<i>respuestas al unísono de cuatro o cinco estudiantes</i>). No sabemos ¿cierto? (3)          Alumnos: son ambos... (<i>con tono de broma</i>)          Profesora: ... porque no dice..., no dice. (4)          Alumno: dice “un amor perdido”.          Profesora: A un amor que no está con esa persona. (5)</p>	<p><b>IRE (contenido)</b></p>	<p><i>No es posible conocer el género del hablante del poema. Sólo se sabe que le habla “a un amor perdido”.</i></p> <p><b>Se interroga por el género del hablante lírico del poema “No quisiera que lloviera”, de Cristina Peri Rossi.</b></p>	<p>(1) <i>Pedir confirmación</i>          (2) <i>Dar pistas</i>          (3) <i>Invitar a reconsiderar</i>          (4) <i>Rellenar huecos</i>          (5) <i>Reformular</i></p>	<p><b>BAJA</b>  <b>1</b>  <b>La profesora ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>

	<p><b>Ciclo 22 – C2R</b>  ¿Por qué será que ese amor no está con la persona...? (1)  Alumno: se fue...  Profesora: ... si ustedes se fijan, en la... [en la poetisa... ¿no?  Alumno: porque está bebiendo] (<i>nadie hace eco de la broma, porque todos están atentos al desarrollo de la pregunta de la profesora</i>).  Profesora: si se fijan en la poetisa... (2)  Alumno: puede estar bebiendo (<i>a su compañero de banco</i>).  Profesora: Esta noche te amo / me inundan los recuerdos de ti... (<i>leyendo del libro</i>). (3)  Alumno: en la pregunta dos se explica por qué...  Profesora: ¿Uhm?  Alumno: en la pregunta dos se dice... (<i>el estudiante se refiere a que la pregunta dos del texto escolar sugiere tener en cuenta el contexto de producción del libro Diáspora para interpretar los poemas</i>).  Profesora: ya, vamos a esperar, entonces, y vamos a... a leer la pregunta dos ¿ya? (4)</p>	<p><b>Ciclo frustrado (IRF)</b></p>	<p>No se genera contenido público</p>	<p>(1) <i>Descomponer la tarea</i>  (2) <i>Dar pistas</i>  (3) <i>Dar apoyos físicos</i>  (4) <i>Proponer el uso de una estrategia</i></p>	<p><b>Ciclo frustrado</b>  (se decide esperar para responder esto)  <b>2</b>  <b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	
	<p><b>Ciclo 23 – C2R</b>  Eh... Raquel Pérez (<i>la alumna escogida está ausente, así es que la profesora sortea un nuevo número</i>). 32. Antonio Ramírez ¿Cómo interpretas los tres versos finales? “Discúlpame, / la literatura me mató / pero te le parecías tanto”. Silencio. Schiiist. (1)  Antonio: la literatura la cambió... ¿o no? (<i>mirando su cuaderno</i>)  Profesora: ya, ¿por qué? (2)  Antonio: dejó de ser alguien para... ser otro. Por eso dice me mató. Renació como otra persona.  Profesora: “Discúlpame, / la literatura me mató / pero te le parecías tanto” (<i>leyendo del texto escolar</i>) ¿Dejó de ser alguien por la literatura... y lo mato? (3)  No, no, entendí nada, [nada...  Antonio: el sujeto] al que se refiere...  Profesora: al sujeto al que se refiere el hablante lírico... (4)  Antonio: lo cambió tanto...  Profesora: ya... (5)  Antonio: que al... al ponerle fin..., fue otro.  Profesora: Ya. Sí. Puede ser (6) ¿Y, pero por qué entra la literatura de por medio ahí? ¿Por qué hablan de <i>literatura</i>? (7)</p>	<p><b>Ciclo frustrado (IRF)</b></p>	<p>No se genera acuerdo sobre contenido público</p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i>  (2) <i>Sonsacar</i>  (3) <i>Invitar a reconsiderar</i>  (4) <i>Evocar</i>  (5) <i>Dar pistas</i>  (6) <i>Dar pistas</i>  (7) <i>Iniciar un razonamiento</i></p>	<p><b>Ciclo frustrado</b>  (alumno que no hizo la actividad improvisa algunas respuestas, pero no se logra acuerdo sobre contenido público)  <b>3</b>  <b>La profesora sólo ofrece</b></p>	<p>Interacción verbal +  Útiles (lápices, cuadernos, estuches) +  <b>Poema “No quisiera que lloviera” (C. Peri Rossi)</b>, la pregunta y actividades en pág. 285 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017).</p>	

<p>Antonio: porque ella hizo lo mismo... Profesora: no tendría nada que ver eso... ya... por ahí (haciendo un gesto de confusión con la cabeza).</p>				ayudas de Guía Verbal		
<p><b>Ciclo 24 – C2R</b> ¿Alguien puso otra... otra interpretación? (una estudiante levanta la mano). Ya, a ver, Patricia. (1) Patricia: Que, por su trabajo, la persona se gana el exilio de su país, que lo separa a ella y a su pareja... y... Profesora: Schiiist ¡cállense!, (a un grupo de tres estudiantes del fondo, cuya conversación interrumpe un poco el clima general de atención). Patricia: ... pero ella amaba tanto a su trabajo, su oficio, como amaba a esa persona. Profesora: ya, sí, podría ser... ¿cierto? Sí, está bien (2) ¿Se dan cuenta que ahí Patricia está contextualizando? (3) Lo que hicieron en las exposiciones ¿cierto? La vida del autor..., con lo que está leyendo... (4) Muy bien.</p>	IRF	<p><i>“Discúlpame, / la literatura me mató / pero te le parecías tanto”, puede interpretarse como “que, por su trabajo, la persona se “gana el exilio” (sic) de su país, que lo separa a ella y a su pareja, pero ella amaba tanto a su oficio como amaba a esa persona”.</i></p> <p><b>Se propone una interpretación para los tres versos finales del poema “No quisiera que lloviera”, de Cristina Peri Rossi, considerando aspectos biográficos de la autora.</b></p>	<p>(1) <i>Sonsacar</i> (2) <i>Confirmar</i> (3) <i>Proponer el uso de una estrategia</i> (4) <i>Evocar</i></p>	<p><b>ALTA</b> <b>3</b> <b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b></p>	Ídem ciclo anterior	
<p><b>Ciclo 25 – C2R</b> ¿Alguna otra interpretación? ¿Alguna otra distinta? ¿Renata, qué tienes tú? (1) Renata: Que él le hizo daño... Profesora: ¿Qué? Renata: Que él le hizo daño... Profesora: Ya, Renata dice que la otra persona, a la que se está dirigiendo el hablante lírico, le hizo daño... ¿ya? (2)</p>	IRF (Incompleto)	<p><i>“La persona a la que se dirige el hablante lírico le hizo daño”.</i></p> <p><b>Se propone una segunda interpretación para los tres versos finales del poema “No quisiera que lloviera”, de Cristina Peri Rossi, considerando aspectos biográficos de la autora.</b></p>	<p>(1) <i>Sonsacar</i> (2) <i>Reformular</i></p>	<p><b>MEDIA</b> <b>2</b> <b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	Ídem ciclo anterior	El ciclo se cierra con una aprobación del contenido hecho público, pero no existen las aproximaciones ni el <i>feedback</i> complejo propios de un ciclo IRF)

<p><b>Ciclo 26 – C2R</b>  ¿Alguna otra, chiquillas, allá? Schiiist ¿Valentina? (1)  Valentina: o sea, como que era una tentativa...  Profesora: ¿Cómo?  Valentina: como que pensaba fuera de lo normal...  Profesora: ¿Que pensaba fuera de lo normal... la literatura?  Ya... ¿y qué relación tiene eso con el objeto lírico en este caso? (2)  Valentina: que... que como pensaba fuera de lo normal...  Profesora: Schiiist...  Valentina: aquí dice que... fue al exilio (<i>señalando la breve biografía de la autora en texto escolar</i>). Tuvo que dejar a su amado  Profesora: Ya, entonces [Valentina... ¿cuál era... (3)  Renata: pero con la literatura amenizaba esa visión de Latinoamérica...  Profesora: no, no, es que no te escuché... (<i>pidiéndole a Valentina repetir su idea</i>)  Renata: No, pero es que es enredado...  Profesora: Ya.</p>	<p><b>Ciclo frustrado (IRF)</b></p>	<p>No se genera contenido público.</p>	<p>(1) <i>Sonsacar</i>  (2) <i>Invitar a reconsiderar</i>  (3) <i>Sonsacar</i></p>	<p><b>Ciclo frustrado</b>  (alumna que no hizo la actividad improvisa una interpretación, pero no se logra acuerdo).    <b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	
<p><b>Ciclo 27 – C2R</b>  Patricia, diga de nuevo su interpretación. Para que sus compañeros la escuchan y la anoten. Schiiist. (1)  Patricia: que... por su trabajo, ella se gana el exilio de su país, que lo separa a ella y a su pareja, pero ella amaba tanto su oficio, su vocación, como lo amaba a él.  Profesora: muy bien. Está bien. Esa interpretación es... es válida. Ya (<i>tres o cuatro estudiantes inician aplausos</i>). (2)  Bien, Patricia (<i>registrando la participación en la plantilla</i>). Y a Antonio le voy a poner así medio punto, porque estaba así, medio raro...</p>	<p><b>IRE (procedimental)</b></p>	<p><i>“Discúlpame, / la literatura me mató / pero te le parecías tanto”, puede interpretarse como “que, por su trabajo, la persona se “gana el exilio” (sic) de su país, que lo separa a ella y a su pareja, pero ella amaba tanto a su oficio como amaba a esa persona”.</i></p> <p><b>Se comparte esta primera interpretación sobre los tres últimos versos del poema y los compañeros la registran como “válida”</b></p>	<p>(1) <i>Recapitular</i>  (2) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>LA ALUMNA LO HACE SOLA</b>    <b>4</b>  <b>La alumna construye el contenido sin recibir ayudas</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	
<p><b>Ciclo 28 – C2R</b>  47. Tobías Uriarte... ¿hizo la actividad? (<i>el estudiante niega enfáticamente y se producen risas de sus compañeros</i>).</p>					<p>Interacción verbal  +</p>	

<p>Chiquillos... ¿saben qué? Esto me da mucha pena... que no trabajen... de verdad (<i>silencio tenso</i>) ...  Voy a llegar a mi casa en la tarde y voy a llorar (<i>risas de los estudiantes</i>). No, en serio.  Alumno: ¿se va a poner a llorar [en el suelo]?  Profesora: Antes me pasaba eso]. Cuando me puse a trabajar...  Alumno: es que no puedo pensar... (<i>excusándose en broma por no hacer la actividad</i>).  Profesora: ¡Cómo no puede pensar! A ver... ¿por qué?  Alumno: es que ayer me acosté después de las tres de la mañana... (<i>risas y comentarios generales</i>).  Profesora: ¿Y por qué se acostó tan tarde?  Alumno: Es que vio las elecciones... (<i>bromeando con que su compañero habría visto la transmisión del debate presidencial de la noche antepasada</i>).  Profesora: A ver... ¿y por qué se acostó tan tarde?  Alumno: Se me echó a perder el PC y estaba pegado...  Profesora: Ah..., mire y ahí se quedó jugando [en Internet...  Alumno: no, se me echó a perder] y se me fue la pantalla a negro y de ahí le tuve que poner así... un combo (<i>hace el gesto del golpe con la mano entre risas de sus compañeros</i>).  Profesora: Ah, mira... por la razón o la fuerza ¿ah? Nuestro lema... Ya.</p>	<p><b>Ciclo frustrado (IRF)</b></p>	<p>No se genera contenido público</p>	<p><b>No</b></p>	<p><b>Ciclo frustrado</b> (el estudiante no hizo la actividad)</p>	<p>Útiles (lápices, cuadernos, estuches)  +  <b>Poema “No quisiera que lloviera” (C. Peri Rossi)</b>, pregunta y actividades en pág. 285 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017).</p>	
<p><b>Ciclo 29 – C2R</b>  25 (<i>sacando un nuevo número de la bolsa</i>). Carolina Rodríguez (<i>la estudiante hace un gesto de explicación...</i>). No vino ayer.  Ya. Entonces se salva porque no vino ayer... Pero yo la vi en la tarde, ¿eh?</p>	<p><b>Ciclo frustrado (IRF)</b></p>	<p>No se genera contenido público</p>	<p><b>No</b></p>	<p><b>Ciclo frustrado</b> (la estudiante no estuvo en la última clase)</p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	
<p><b>Ciclo 30 – C2R</b>  Isaías Carrasco (<i>aplausos y bromas de sus compañeros de banco</i>) ¿La hizo?  Isaías: ¿La última?  Profesora: La última... dice (<i>lee del libro</i>) Teniendo en cuenta el contexto de producción, del libro <i>Díspora</i> al cual pertenece este poema, y del que pudiste conocer algunos detalles en el apartado contexto de producción de la página 278 y 279” ... (<i>interrumpe la lectura del libro</i>) ... aparte de haber conocido más por las exposiciones... ¿qué interpretación podría hacer del poema, teniendo en cuenta dicho contexto? (1)</p>	<p><b>IRF (Incompleto)</b></p>	<p><i>El poema se dirige a alguien que tuvo que dejar todo, y abandonarlo todo, por la época.</i></p> <p><b>Se propone una interpretación del poema “No quisiera que lloviera”,</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2) <i>Sonsacar</i></p> <p>(3) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>ALTA</b></p> <p><b>3</b></p> <p><b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	<p>El ciclo se cierra con una confirmación, pero resulta un IRF incompleto, porque no presenta aproximaciones ni feedback complejo, que exploten las</p>



	<p>Isaías: ya, yo puse que se dirige como a alguien que tuvo que dejar como todo, y abandonarlo todo, así como por la época...</p> <p>Profesora: Ya... (2) <i>(con tono de "continúe")</i></p> <p>Isaías: ... por el tiempo.</p> <p>Profesora: ya... se dirige a alguien que tuvo que dejar, ¿cierto? Ya. Muy bien, Isaías Carrasco <i>(registrando en la plantilla de evaluación)</i>. (3)</p> <p>¿Usted fue el único que trabajó, entonces?... De ayer... No, pero de los que se sentaron atrás... A eso me refiero.</p> <p>Isaías: Ah, por favor... o sea <i>(parodiando el tono de alguien ofendido)</i>.</p> <p>Profesora: Ya, Isaías, ya completaste una nota, pero... tengo que sacar el promedio. Porque tienes dos tics y una equis <i>(el estudiante hace un gesto de conformidad)</i>.</p>		<p><b>de Cristina Peri Rossi, considerando elementos del contexto de producción.</b></p>			<p>posibilidades de este tipo de IRF. Este tratamiento superficial se observa también en que la mayor parte de las preguntas del libro se responden como "contenido", dejando fuera los condicionantes, que enriquecen la lectura.</p>
--	---	--	--	--	--	--

**ATA 03 C2R - LECTURA INDIVIDUAL Y DESARROLLO DE PREGUNTAS DEL TEXTO ESCOLAR**  
(Episodios 08 - 09)

EPI 08 C2R - Asignación de lecturas y actividades del libro (1 ciclo)							
ATA 03 C2R - LECTURA INDIVIDUAL Y DESARROLLO DE PREGUNTAS DEL TEXTO ESCOLAR	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ <i>(Contenidos y procesos)</i>	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				<i>Ayudas</i>	<i>Participación</i>		
		<p><b>Ciclo 31 – C2R</b></p> <p>Entonces... ahora, van a trabajar... el poema <i>Walking around</i>, de Pablo Neruda, <i>Where is my man</i>, de Ana Rossetti y <i>En una estación del metro</i> (la profesora deja sin leer el nombre de Oscar Hahn). Vamos a poner una hora de límite ¿ya? <i>(algunos estudiantes insinúan una tímida protesta)</i>. Cualquier consulta me llaman.</p> <p>Y vamos a volver a poner los numeritos adentro <i>(se refiere a la dinámica del sorteo y la posibilidad de que cualquier estudiante tenga que volver a leer sus respuestas. Una estudiante dice "ah, yo ya salí", a lo que la profesora responde "sí, pero se empieza de cero")</i>.</p> <p>Profesora: ya, a las 09:45 revisamos <i>(es el minuto 25:40 del registro; es decir, las 08:25 hrs. Junto a esta instrucción, la</i></p>	<p><b>Monologal</b></p>	<p>La profesora comparte actividades e instrucciones para la segunda parte de la sesión.</p>	<p><i>(1) Planificar</i></p>	<p><b>Ciclo monologal SOLO PROFESORA</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + <b>Poemas "Walking around" (P. Neruda), "Where is my man" (A. Rossetti) y "En</b></p>

	profesora entrega una información administrativa, sobre la invitación del curso a una actividad). (1)					una estación del metro" (O. Hahn), preguntas y actividades en págs. 286 a 289 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).	
--	---	--	--	--	--	---	--

ATA 03 C2R - LECTURA INDIVIDUAL Y DESARROLLO DE PREGUNTAS DEL TEXTO ESCOLAR	EPI 09 C2R - Lectura silenciosa de poemas y desarrollo de actividades del libro (2 ciclos)						
	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<p>Los estudiantes comienzan a trabajar en la lectura de los poemas y resolución de preguntas y actividades de las páginas 286 a 289 del texto escolar de <i>Lenguaje de 2° medio</i>. El clima es más bien de conversación entre pares. Algunos estudiantes hacen "schiiist" y la conversación baja de intensidad. En los primeros minutos de la actividad, una estudiante llama a la profesora con una consulta y se produce el siguiente diálogo:</p> <p><b>Ciclo 32 – C2R</b>  Alumna: profe, profe, profe... (la profesora se acerca al banco de la estudiante). Nos vamos a morir con la última, porque dice "¿Cómo caracteriza el hablante los espacios por donde transita?  Profesora: sí, de acuerdo a lo que dice ahí... ¿Cómo son esos espacios? (1)  Alumna: feos.  Profesora: feos, que llegan a dar susto ¿cierto? Y hediondos, porque si te das cuenta, ahí dice "azufre" ... y aquí dice... ¿qué dice del azufre? Que tiene un olor malo y puede... (2)  Alumna: sí.  Profesora: ... (leyendo la penúltima estrofa de <i>Walking around de Neruda</i>) "que debieran haber llorado de</p>	<p><b>Patrón simétrico</b></p>	<p>Los estudiantes trabajan en la lectura individual y preguntas sobre los poemas "Walking around", de Pablo Neruda, "Where is my man", de Ana Rossetti y "En una estación del metro", de Oscar Hahn, en las páginas 286 a 289 del texto escolar.</p> <p><i>La ciudad es un lugar triste, feo, desagradable, que no tiene colores. Que es gris... Por eso dice "hay pájaros de color de azufre" ..., un olor molesto, malo.</i></p> <p><b>La profesora atiende una consulta individual, sobre la pregunta ¿Cómo caracteriza el hablante los espacios por donde transita?</b></p>	<p>(1) Iniciar un razonamiento</p> <p>(2) Rellenar huecos</p> <p>(3) Dar apoyos físicos</p> <p>(4) Redirigir</p>	<p><b>BAJA</b></p> <p><b>1</b>  <b>La profesora ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Interacción verbal  +  Útiles (lápices, cuadernos, estuches)  +  Poemas "Walking around" (P. Neruda), "Where is my man" (A. Rossetti) y "En una estación del metro" (O. Hahn), preguntas y actividades en págs. 286 a 289 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).</p>	

<p>vergüenza y espanto, hay paraguas en todas partes, y venenos, y ombligos” ... eh... (3)  Alumna: Los paraguas son como... personas que lloran...  Profesora: no, son los paraguas no más, estamos hablando... no está haciendo metáforas ahí, pero está diciendo que la ciudad es un lugar triste, feo, desagradable, que no tiene colores ¿ya? Que es gris...  Por eso dice “hay pájaros de color de azufre” ..., un olor molesto, malo ¿Ya? (4)  Alumna: ya.</p> <p><i>La profesora continúa supervisando la realización de la actividad y acercándose a los puestos para responder consultas. En el minuto 39:10 del registro, se produce el siguiente diálogo de la profesora con otra estudiante:</i></p>						
<p><b>Ciclo 33 – C2R</b>  Alumna: (señalando la actividad n°1 de la página 287 del texto escolar) ¿Se refiere a lo... a lo que comunican como metáforas, una cosa así?  Profesora: no, no. Son palabras que están... que no tienen un sentido figurado. Son palabras tal cual. (1) Y tú las puedes subrayar ¿las subrayaste? (2) (la alumna asiente). Y de..., mira. Si tú ves “dentadura” ... ¿qué más dice? ¿Cuáles son las palabras? (3)  Alumna: Ascensores...  Profesora: Ascensores, calzoncillos, ya... Son palabras que marcan algo que uno vive en la ciudad. “Ascensores”. Por lo general uno sube y baja ascensores. Yo por lo menos subo y bajo ascensores todos los días, porque vivo en un edificio. Eh... ¿qué más? Eh... Bueno, calzoncillos, en nuestro caso serían calzones, nos ponemos calzones todos los días; toallas, para bañarnos todos los días... entonces, ¿de qué nos está hablando? (4)  Alumna: de cosas [que...  Profesora: que se utilizan...] ¿cómo? (5)  Alumna: son banales o diarias.  Profesora: Exacto. Algo rutinario ¿cierto? (6)</p> <p><i>Durante el resto de la realización de la actividad, la profesora supervisa el trabajo, paseándose por los bancos de los estudiantes y alentándolos a trabajar. La profesora se ocupa de atender consultas (sobre el sentido de las preguntas y sobre vocabulario), mientras</i></p>	<p><b>Patrón simétrico</b></p>	<p><i>Son palabras que no tienen un sentido figurado, sino que se usan para mostrar la rutina de la ciudad.</i></p> <p><b>La profesora atiende una consulta individual, sobre la pregunta ¿Con qué intención el poema hace referencia a palabras como “ascensores”, “dentadura”, “calzoncillos” y “toallas”, entre otras? Explica qué clase de términos”.</b></p>	<p>(1) Redirigir  (2) Proponer el uso de una estrategia  (3) Sonsacar  (4) Dar pistas  (5) Rellenar huecos  (6) Confirmar</p>	<p><b>BAJA</b></p> <p><b>1</b></p> <p><b>La profesora ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	

<p>el clima de aula varía entre el tono de la conversación moderada y los momentos de silencio. No es un clima de desorden, pero tampoco expresa "lectura individual de textos", aunque unos ocho o diez estudiantes efectivamente leen de manera individual. Se observan frecuentes contrastes de impresiones sobre las respuestas entre compañeros. En el minuto 01:09:34, la profesora pregunta a algunos estudiantes si terminaron la actividad. En el minuto 01:11:56, la profesora dice: "Les quedan 25 minutos, por si acaso, así es que los que vayan en el primer poema, vayan apurando la situación".</p>					
---	--	--	--	--	--

**ATA 04 C2R - REVISIÓN DE ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR**  
(Episodios 10 - 13)

ATA 04 C2R - REVISIÓN DE ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	EPI 10 C2R - Lectura en voz alta (1 ciclo)						
	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<p><b>Ciclo 34 – C2R</b> En el minuto 01:38:27, la profesora comienza la revisión de la actividad. Profesora: ya, chiquillos, vamos a revisar (un grupo de estudiantes se manifiesta contrario al anuncio, con un "noooo"). No me había olvidado ¿ven? Ya, el primer poema de Pablo Neruda, ¿alguien lo quiere leer? (nadie se ofrece como voluntario). Ya, voy a sacar un numerito, entonces, 22... (1) Alumno: Yo. Profesora: ¿Tú? Ya. 22. Lee la mitad y después le digo a otra persona que lo lea, ¿ya? Lea hasta el numerito dos (se refiere a las cinco primeras estrofas). (2) Walking around (bromas de la profesora y algunos estudiantes sobre la pronunciación del título en inglés del poema) ¿Qué significa eso? Alumna: Caminando alrededor. Profesora: ya, muy bien. Excelente.</p>	<p align="center"><b>IRE</b> (procedimental)</p>	<p>Lectura en voz alta del poema "Walking around (Pablo Neruda) desde las páginas 286 y 287 del texto escolar.</p>	<p>(1) Planificar</p> <p>(2) Proponer una estrategia</p> <p>(3) Dar apoyos físicos.</p>	<p align="center"><b>MEDIA</b></p> <p align="center"><b>2</b></p> <p><b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + Poema "Walking around" (P. Neruda), preguntas y actividades en págs. 286 y 287 del texto escolar de Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana (2017).</p>	

Alumna: <i>(La estudiante comienza a leer desde el libro) “Sucede que me canso de... (se detiene, riéndose y diciendo: “suena feo”, en alusión a leer como mujer un verso en que el hablante afirma cansarse de ser hombre). Sucede que me canso de ser hombre / sucede que entro en las sastrerías y en los cines / marchito... (recupera la seriedad y lee las cinco primeras estrofas del poema, con algunas pequeñas dificultades de fluidez y entonación).</i> Profesora: “no quiero para mí tantas desgracias...” <i>(la profesora continúa la lectura de manera fluida y con buena entonación desde la sexta estrofa hasta el final).</i> (3)						
---	--	--	--	--	--	--

ATA 04 C2R - REVISIÓN DE ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	EPI 11 C2R - Evaluación – Interpretación (4 ciclo)						
	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
ATA 04 C2R	<p><b>Ciclo 35 – C2R</b> Ya, 34. Serrano. <i>(sacando un nuevo número de la bolsa y leyendo el apellido en el libro de clases)</i> ¿A qué se refiere el hablante con un descanso de piedras o de lana? (1) Serrano: <i>(se ríe brevemente, pero recupera la seriedad y responde, leyendo desde su cuaderno).</i> Se refiere a que el hablante ya no quiere estar en la ciudad y que quiere irse al campo. Profesora: <i>prefiere irse al campo ¿cierto? A un lugar más relajado... muy bien... (2) (mientras registra la participación del estudiante en la plantilla de notas acumulativas, dos o tres compañeras discuten brevemente entre sí sobre el sentido de la respuesta).</i> ¿Qué pasó? ¿Qué pasó? ¿Consultas? Alumna: <i>Naaada... (con tono de “no se preocupe”).</i></p>	IRF (Incompleto)	<p><i>“Un descanso de piedras o de lana” expresa el deseo del hablante de marcharse de la ciudad a un espacio rural</i></p> <p><b>Se propone una interpretación para el sentido de una imagen poética (sinestesia).</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>EL ALUMNO LO HACE SOLO</b></p> <p><b>4</b></p> <p><b>El alumno construye el contenido sin recibir ayudas</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + <b>Poema “Walking around” (P. Neruda),</b> preguntas y actividades en págs. 286 y 287 del texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana (2017).</i></p>	IRF sin aproximaciones ni <i>feedback</i> complejo

	<p><b>Ciclo 36 – C2R</b>  Profesora: Ya, 42. Daniela. ¿Cómo se siente el hablante en la ciudad? (leyendo la pregunta desde el texto escolar). (1)  Daniela: eh... triste, infeliz...  Profesora: Infeliz. (2)  Daniela: como desmotivado...  Profesora: desmotivado, atrapado, ¿cierto? Angustiado. Se siente mal... (3)</p>	<p><b>IRF (incompleta)</b></p>	<p><i>En la ciudad, el hablante se siente infeliz, desmotivado, atrapado, angustiado.</i></p> <p><b>Se propone una interpretación para la situación del hablante en la ciudad.</b></p>	<p>(1) Establecer la meta  (2) Confirmar  (3) Añadir</p>	<p><b>MEDIA</b></p> <p><b>2</b></p> <p><b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + <b>Poema “Walking around” (P. Neruda),</b> preguntas y actividades en págs. 286 y 287 del texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).</p>	<p>IRF sin aproximaciones ni <i>feedback</i> complejo</p>
--	--	--------------------------------	--	--	--	--	---

<b>ATA 04 C2R - REVISIÓN DE ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR</b>	<p><b>Ciclo 37 – C2R</b>  (Sorteo un nuevo número) 47. Bernardita (la estudiante hace un gesto de malestar). Ah, pero se siente mal... ¿Usted quiere hacerlo? (a un estudiante que acaba de levantar la mano).  ¿Cómo caracteriza el hablante a los espacios por donde transita? (en la lectura de la pregunta, la profesora deja sin leer: “Piensa cómo esto comunica su percepción de la ciudad”). (1)  Nelson: Caracteriza a los lugares de una manera negativa, con cosas horribles, o que huelen mal, y se relacionan con su pensamiento sobre la ciudad a lo largo de...  Profesora: Claro. Que le carga, ¿cierto? Muy bien (silencio absoluto) (2)</p>	<p><b>IRF (incompleta)</b></p>	<p><i>El hablante caracteriza a los lugares de manera negativa, llenos de cosas horribles o que huelen mal. Y (ello) se relaciona con su pensamiento sobre la ciudad.</i></p> <p><b>Se propone una interpretación para la relación del hablante</b></p>	<p>(1) Establecer la meta  (2) Confirmar</p>	<p><b>EL ALUMNO LO HACE SOLO</b></p> <p><b>4</b></p> <p><b>El alumno construye el contenido sin recibir ayudas</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + <b>Poema “Walking around” (P. Neruda),</b> preguntas y actividades en págs. 286 y 287 del texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).</p>	<p>Una clave para el análisis de estas clases son los IRF incompletos, ya que en ellos se expresa el tratamiento superficial de las interpretaciones de los textos, en el sentido de no generar más que “confirmaciones” (Si/no – Bien/Mal), pero no conducir a análisis ni valoraciones, por ejemplo, estéticas. Este ciclo es un buen ejemplo, ya que además se deja sin leer el condicionante de la pregunta, que</p>
---	---	--------------------------------	---	--	--	--	--

	Que no sé por qué le di a Nelson la posibilidad de responder esa pregunta sin sorteo, pero...		<b>con los espacios por los que transita.</b>				precisamente propone profundizar en las respuestas (en este caso, "Piensa cómo esto comunica su percepción de la ciudad"). En su respuesta, el alumno alude un poco literalmente a dicho condicionante, pero la profesora cierra la respuesta.
	<p><b>Ciclo 38 – C2R</b> 17. Esteban, no está. 25. Carolina Rodríguez. ¿Con qué intención el poema hace referencia a palabras como "ascensores", "dentadura", "calzoncillos" y "toallas", entre otras? Explica qué comunica esta clase de términos. (1) Carolina: da a conocer lo que no le gusta de la ciudad y comunica lo rutinario de la vida de las personas. Profesora: Y comunica lo rutinario, ¿cierto? Lo que se vive día a día en la ciudad y que al final termina aburriendo, ¿cierto? (registra la participación del estudiante en la plantilla de notas acumulativas). Completó un 7,0. (2)</p>	<b>IRF ("bisagra")</b>	<p>Estas palabras dan a conocer lo que no le gusta (al hablante) de la ciudad y comunica lo rutinario y aburrido de la vida de las personas.</p> <p>Se propone una interpretación para el uso de algunas palabras en el poema ("ascensores", "dentadura", "calzoncillos", etc.)</p>	<p>(1) Establecer la meta</p> <p>(2) Añadir</p>	<b>MEDIA</b> <b>2</b> <b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b>	<p>Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + Poema "Walking around" (P. Neruda), preguntas y actividades en págs. 286 y 287 del texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017).</p>	<p>IRF sin aproximaciones ni <i>feedback</i> complejo, pero con respuesta de mayor profundidad. A medio camino entre "IRE" de contenido e "IRF" (Por eso, "bisagra")</p>

ATA 04 C2R - REVISIÓN DE ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	EPI 12 C2R - Planificación (1 ciclo)						
	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<p><b>Ciclo 39 – C2R</b> Ya, después los otros dos los vamos a hacer en conjunto ¿ya? Para que todos opinen algo (se refiere a que la evaluación de las preguntas y actividades de los dos últimos poemas se</p>		<p>La profesora anticipa que las preguntas y actividades de los últimos dos textos ("Where is my man", de</p>			<p>Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) +</p>	<p>Esta decisión metodológica tiene un importante efecto sobre la calidad de los análisis e</p>

	convertirá, más bien, en una interpretación dialogada, conducida por la profesora).	<b>Monologal</b>	A. Rossetti y “En una estación del metro”, de O. Hahn), se responderán y comentarán de manera conjunta, en una “interpretación colectiva” y no como respuestas de un episodio de “evaluación interpretación”.	(1) Planificar	<b>Ciclo monologal SOLO PROFESORA</b>	<b>Poema “Walking around” (P. Neruda)</b> , preguntas y actividades en págs. 286 y 287 del texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).	interpretaciones, ya que prescinde de la lectura y análisis personal, para confiar en las posibilidades de las “interpretaciones colectivas y respuestas inmediatas”.
--	---	------------------	---	----------------	---------------------------------------	---	---

ATA 04 C2R - REVISIÓN DE ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	EPI 13 C2R Evaluación – Interpretación (2 ciclos)						
	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<b>Ciclo 40 – C2R</b> 8. Ismael Carreño. ( <i>risas de algunos compañeros</i> ). Salió premiado. Ismael: no la hice... Profesora: ¿No la hizo? Ismael... [¡qué pena! Alumno: ¡profesora!] Profesora: tiene una cruz, pero quizás ya no le influya en nada, porque queda tan poquito de clases... (se refiere a la pronta finalización del año escolar).	<b>Ciclo frustrado (IRF)</b>	<b>No se genera contenido público</b>	<b>No</b>	<b>Ciclo frustrado</b> (el estudiante no hizo la actividad)	Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + <b>Poema “Walking around” (P. Neruda)</b> , preguntas y actividades en págs. 286 y 287 del texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).	
	<b>Ciclo 41 – C2R</b>		<i>El notario representa la vida rutinaria y “correcta” de la</i>		<b>MEDIA</b>		



	<p>Renata (<i>leyendo la pregunta del libro</i>). Tradicionalmente, el lirio es interpretado como símbolo de la inocencia y de la pureza</p> <p>¿Qué es un lirio? (1) (varios alumnos responden al unísono “una flor” y uno dice en tono de broma “un árbol”) ¿Cómo interpretas entonces los versos “Sin embargo sería delicioso / asustar a un notario con un lirio cortado”? (2)</p> <p>Renata: eh...</p> <p>Profesora: ¿No la tiene hecha? Lea lo que tiene.</p> <p>Renata: (<i>diciéndolo, pero sin leer</i>) que... un notario sería como una vida de rutina, en cambio un lirio es como una flor bonita, que representa algo bueno, como que... oh (<i>hace un gesto de arrobamiento</i>).</p> <p>Profesora: sí, sí, causa un contraste, ¿cierto? Porque estamos contrastando la vida de la ciudad con la del campo, entonces a esa persona que es tan... eh... ¿cómo podríamos decir?... correcta, que lleva una rutina, de repente se sorprende, lo sorprenden con... algo que lo saca de sus casillas ¿cierto?, que sería en este caso el lirio. (3)</p> <p>Renata... (<i>repite la profesora para sí, mientras registra la participación de la estudiante en la plantilla de notas acumulativas</i>).</p>	<p><b>IRF</b></p>	<p><i>ciudad, mientras que el lirio es una flor bonita del campo. Por eso los versos hablan de “asustar a un notario con un lirio cortado”.</i></p> <p><b>Se propone una interpretación para una imagen poética (metáfora)</b></p>	<p>(1) <i>Descomponer la tarea</i></p> <p>(2) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(3) <i>Añadir</i></p>	<p><b>2</b></p> <p><b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	
	<p><b>Ciclo 42 – C2R</b></p> <p>36. Samuel Rivas (risas entre sus compañeros de banco) ¿Por qué el hablante se califica de “raíz en las tinieblas”? (1)</p> <p>Samuel: se califica de “raíz en las tinieblas” porque es uno más del montón de los cuales crearon esta rutina en la ciudad (<i>algunos de sus compañeros inician aplausos “admirativos”</i>).</p> <p>Profesora: Sí, esta..., pero es que no escuché... no entendí bien.</p> <p>Samuel: Él es otro más del montón de las personas que crearon esta rutina en la ciudad (<i>los aplausos se retoman con más intensidad y se suman algunos “bravo”</i>).</p> <p>Profesora: muy bien. Excelente (3)</p> <p>Completó un 7,0 (al registrar la participación del estudiante en la plantilla de notas acumulativas).</p>	<p><b>IRF (incompleta)</b></p>	<p><i>Se califica de “raíz en las tinieblas” porque es uno más del montón de los cuales (sic) crearon esta rutina en la ciudad.</i></p> <p><b>Se propone una interpretación para una metáfora con que el hablante se caracteriza a sí mismo (“raíz en las tinieblas”) en la quinta estrofa del poema “Walking around”, de Pablo Neruda.</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>EL ALUMNO LO HACE SOLO</b></p> <p><b>4</b></p> <p><b>El alumno construye el contenido sin recibir ayudas</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + Poema “Walking around” (P. Neruda), preguntas y actividades en págs. 286 y 287 del texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana (2017)</i>.</p>	<p>IRF sin aproximaciones ni feedback complejo.</p>



ATA 05 C2R – RESOLUCIÓN CONJUNTA DE PREGUNTAS DEL TEXTO ESCOLAR	<b>Ciclo 44 – C2R</b> Ya, lo vamos a hacer todos juntos... schiiist, silencio. (1)	<b>Monological</b>	La profesora recuerda que las preguntas y actividades de este texto de A. Rossetti, al igual que las del de O. Hahn, se responderán y/o comentarán de manera colectiva.	(1) <i>Planificar</i>	<b>Ciclo Monological SOLO PROFESORA</b>	Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + <b>Poema “Where is my man” (A. Rossetti),</b> preguntas y actividades en pág. 288 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).	

EPI 16 C2R - Interpretación colectiva (5 ciclos)						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
<b>Ciclo 45 – C2R</b> ¿A qué dilema se enfrenta el hablante lírico en este caso...? (1) Alumnos: a un amor..., a la búsqueda... Profesora: A un amor que no encuentra, ¿cierto? Un amor que sabe que no va a encontrar... (2)	<b>IRF (incompleta)</b>	<i>El hablante se enfrenta a la búsqueda de un amor que sabe que no va a encontrar.</i>	(1) <i>Establecer la meta</i>  (2) <i>Añadir</i>	<b>MEDIA</b>  <b>2</b> <b>La profesora no ofrece más de una</b>	Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + <b>Poema “Where is my man” (A. Rossetti),</b>	

ATA 05 C2R – RESOLUCIÓN CONJUNTA DE PREGUNTAS DEL TEXTO ESCOLAR			Se caracteriza el dilema del hablante en el poema “Where is my man”, de Ana Rossetti.		ayuda de Contribución a la Tarea	preguntas y actividades en pág. 288 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).	
	<p><b>Ciclo 46 – C2R</b>  ¿Alguien tiene algo distinto? A ver, Patricia, diga. (1)  Patricia: Que es la búsqueda de afectos y no le corresponden.  Profesora: ya, muy bien. Puede ser. Sí, está bien (algunos estudiantes aplauden y la profesora pide silencio para leer la siguiente pregunta). (2)</p>	<p><b>IRF (Incompleta)</b></p>	<p><i>Está en una búsqueda de afectos y no le corresponden.</i></p> <p>Se propone una segunda caracterización del dilema del hablante en el poema “Where is my man”, de Ana Rossetti.</p>	<p>(1) <i>Sonsacar</i>  (2) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>ALTA</b>  <b>3</b>  <b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b></p>	<p>Interacción verbal +  Útiles (lápices, cuadernos, estuches) +  <b>Poema “Where is my man” (A. Rossetti),</b>  preguntas y actividades en pág. 288 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).</p>	<p>Observar que, en esta dinámica de la interpretación colectiva, los aportes son altamente redundantes. En algunos casos, sólo paráfrasis, como ejemplifica este caso.</p>

	<p><b>Ciclo 47 – C2R</b>  ¿Cómo describirías el tipo de amor que el hablante siente por el hombre? (1)  Alumno: ¿Como un amor obsesivo?  Profesora: ¿Obsesivo? Pero tienen que leer la estrofa donde sale un numerito dos. Dice (<i>leyendo desde el texto escolar</i>): “Toda mi piel nombrándote / toda mi piel alerta, pendiente de mis ojos”  ¿Cómo es ese amor? (2)  Alumnos: Apasionado.  Profesora: Apasionado, ¿cierto? Atracción física..., de piel, carnal, ¿cierto? Muy bien. (3)</p>	IRF	<p><i>La hablante expresa un amor de tipo carnal y apasionado.</i></p> <p><b>Se caracteriza el tipo de amor que la hablante siente por el ser amado.</b></p>	<p>(1) Establecer la meta  (2) Dar pistas  (3) Añadir</p>	<p><b>MEDIA</b>  <b>2</b>  <b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Interacción verbal  +  Útiles (lápices, cuadernos, estuches)  +  <b>Poema “Where is my man” (A. Rossetti),</b> preguntas y actividades en pág. 288 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017).</p>	
	<p><b>Ciclo 48 – C2R</b>  ¿Por qué la voz define la ciudad como una “esmaltada jungla”? (1)  Alumna: Porque está enamorada.  Profesora: Ya. Pero no. A la ciudad... (2)  Alumna: porque está llena de luces, de movimiento...  Profesora: ya, porque está llena de luces, de movimientos, colores, sorpresas... (3)  Patricia: porque la ciudad es caótica como la jungla, pero detrás es luminosa como un esmalte (<i>se producen exclamaciones de admiración y fuertes aplausos</i>).  Profesora: Patricia... Patricia subió todos los escalones... (<i>las exclamaciones de admiración se repiten, con comentarios que replican el sentido de la afirmación de la profesora</i>). (4)</p>	IRF (“bisagra”)	<p><i>El hablante usa esta metáfora porque la ciudad es caótica como la jungla, pero detrás es luminosa como un esmalte</i></p> <p><b>Se propone una interpretación para una de las metáforas con que el hablante se refiere a la ciudad (“esmaltada jungla”)</b></p>	<p>(1) Establecer la meta  (2) Invitar a reconsiderar  (3) Añadir  (4) Confirmar</p>	<p><b>MEDIA</b>  <b>2</b>  <b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Interacción verbal  +  Útiles (lápices, cuadernos, estuches)  +  <b>Poema “Where is my man” (A. Rossetti),</b> preguntas y actividades en pág. 288 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017).</p>	
	<p><b>Ciclo 49 – C2R</b>  La hablante se convierte en una suerte de detective, que deambula por las calles de la ciudad en busca de su enamorado”. ¿Qué palabras o versos del poema permiten justificar una lectura como esta? Mencionalos y explica. (1)  ¿Cuáles son las palabras que nos dan a entender que ella es un tipo de detective? (<i>se producen respuestas conjuntas y luego individuales, citando los versos...</i> “todo atisbo</p>	IRF (incompleto)	<p><i>Palabras y expresiones como “Indagar”, “todo atisbo comprueba...”, todo indicio que me conduzca a ti..., permiten hablar de la hablante como una</i></p>	<p>(1) Establecer la meta  (2) Confirmar  (3) Sonsacar</p>	<p><b>BAJA</b>  <b>1</b>  <b>La profesora ofrece más de una ayuda de</b></p>	<p>Interacción verbal  +  Útiles (lápices, cuadernos, estuches)  +</p>	

<p><i>comprueba, todo indicio que me conduzca a ti...).</i> Ya, todo indicio, ¿cierto? (2) ¿Qué más? (3)  Alumna: Te acecho.  Profesora: Te acecho. Indagar. Sale la palabra “indaga” ¿Ya? Porque esas son palabras de... (4)  Alumno: rebuscadas.  Profesora: De novelas de detectives (5)  Alumna: como de todo lo que se parezca...  Profesora: ya, como de todo lo que se parece a ti, ¿cierto? Como buscar pistas. (6) Y esto lleva a que esta mujer... ¿Qué pasa con ella? ¿Qué está haciendo? (7)  Alumno: es medio acosadora (risas).  Profesora: no, no.  Ella está buscando, ¿cierto? a esa persona, a su amor. (8)</p>		<p><i>suerte de detective en busca de su enamorado.</i></p> <p><b>Se identifican palabras y expresiones del poema que permiten asociar la situación de la hablante con la de “una suerte de detective que deambula por las calles de la ciudad en busca de su enamorado”.</b></p>	<p>(4) <i>Rellenar huecos</i></p> <p>(5) <i>Redirigir</i></p> <p>(6) <i>Dar pistas</i></p> <p>(7) <i>Iniciar un razonamiento</i></p> <p>(8) <i>Redirigir</i></p>	<p><b>Contribución a la Tarea</b></p>	<p><b>Poema “Where is my man” (A. Rossetti),</b> preguntas y actividades en pág. 288 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017).</p>	
---	--	---	--	---------------------------------------	--	--

EPI 17 C2R - Lectura en voz alta (1 ciclo)						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
<p><b>Ciclo 50 – C2R</b>  En una estación del metro (leyendo del libro el título del poema de Oscar Hahn) ¿Quién quiere leer? (1)  Alumno: Ya, yo.  Profesora: Ya, Daniel. Schiiist. Silencio.  Daniel: En una estación de metro. Desventurados los que divisaron... (lee el poema con fluidez y buena entonación desde el texto escolar).  Profesora: Ya, muy bien. Muchas gracias, Daniel (2)</p>	<p><b>IRE (procedimental)</b></p>	<p>Lectura en voz alta del poema “En una estación del metro”, de Oscar Hahn, desde la página 289 del texto escolar.</p>	<p>(1) <i>Proponer una estrategia</i></p> <p>(2) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>EL ALUMNO LO HACE SOLO (lee sin ayuda)</b></p> <p><b>4</b>  <b>El alumno construye el contenido sin recibir ayudas</b></p>	<p>Interacción verbal +  Útiles (lápices, cuadernos, estuches) +  Poema “En una estación del metro” (O. Hahn), preguntas y actividades en pág. 289 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017).</p>	

ATA 05 C2R – RESOLUCIÓN CONJUNTA DE PREGUNTAS DEL TEXTO ESCOLAR							
---	--	--	--	--	--	--	--

EPI 18 C2R - Interpretación colectiva (3 ciclos)						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
<b>Ciclo 51 – C2R</b> Profesora: Ya ¿Quién es el hablante de este poema? (1) Alumno (a): un hombre [enamorado... Alumno (b): <i>(con fingida seriedad, parodiando el concepto de “hablante”)</i> : Es una persona que habla] Alumno (c): Oscar Hahn Profesora: A ver, espérense, espérense. Primero ¿dice que es un hombre o una mujer? (2)	<b>IRF (incompleto)</b>	<i>Es una persona que ha vivido esta experiencia (la del amor a primera vista).</i>	(1) <i>Establecer la tarea</i>  (2) <i>Contra – modelo</i>	<b>MEDIA  2 La profesora no ofrece más de una ayuda de</b>	Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) +	

ATA 05 C2R – RESOLUCIÓN CONJUNTA DE PREGUNTAS DEL TEXTO ESCOLAR	<p>Alumnos: <i>(tres o cuatro, al unísono)</i> ¡No!  Profesora: No puede ser Oscar Hahn, porque Oscar Hahn es el poeta (3). Dígame Valentina <i>(a una estudiante de la segunda fila que levanta la mano)</i>.  Valentina: es una persona que uno observa... que ha vivido eso.  Profesora: que ha vivido eso, pero que en este momento no está en el metro ¿cierto? Tiene experiencia de eso. Que ha pasado por la vida (3) <i>(nuevos aplausos, celebrando la respuesta de la compañera y la retroalimentación de la profesora)</i>.</p>		<p><b>Se caracteriza al hablante del poema “En una estación del metro”, de Oscar Hahn.</b></p>	<p>(3) <i>Sonsacar</i>  (4) <i>Añadir</i></p>	<p><b>Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Poema “En una estación del metro” (O. Hahn), preguntas y actividades en pág. 289 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).</p>	
	<p><b>Ciclo 52 – C2R</b>  Profesora: ¿En qué consiste la desventura señalada en el poema? Schiiist. Ya pues, Alberto, estoy hablando <i>(a un estudiante de la quinta fila, que habla con su compañero)</i> ¿En qué consiste la desventura señalada en el poema? Tadeo. (1)  Tadeo: sería como la mala suerte de experimentar esa situación...  Profesora: de experimentar esa situación.  Porque ¿cuál sería esa situación? (2)  Tadeo: enamorarse, entre comillas, de alguien en el metro y no verlo [más].  Profesora: y no verlo] nunca más. Muy bien, Tadeo. Excelente. Te felicito <i>(nuevos aplausos espontáneos)</i>. (3)</p>	<p><b>IRF</b></p>	<p><i>La desventura expresada en el poema es “la mala suerte de enamorarse de alguien en el metro y no verlo nunca más”.</i></p> <p><b>Se propone una interpretación de “la desventura” expresada en el poema “En una estación del metro”, de Oscar Hahn.</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i>  (2) <i>Sonsacar</i>  (3) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>ALTA</b>  <b>3</b> <b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b></p>	<p>Interacción verbal +  Útiles (lápices, cuadernos, estuches) +  Poema “En una estación del metro” (O. Hahn), preguntas y actividades en pág. 289 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).</p>	



	<p><b>Ciclo 53 – C2R</b>  ¿Qué tema le interesa abordar al hablante lírico en este poema? Explica apoyándote en citas textuales (<i>leyendo la pregunta del libro</i>). (1)  Alumna: el amor...  Profesora: ¿Cómo, no escuché?  Alumna: el amor a primera vista.  Profesora: Ya, muy bien. Excelente (2) (<i>nuevos aplausos del curso</i>). Ordenen sus libros, ordenen sus cosas...</p> <p><i>Se produce el movimiento típico de guardar los útiles prepararse para la salida. Varios estudiantes se despiden afectuosamente de la profesora.</i></p>	<p><b>IRF (incompleto)</b></p>	<p><i>El amor a primera vista es el tema que aborda el hablante del poema “En una estación del metro”, de Oscar Hahn.</i></p> <p><b>Se identifica el tema que aborda el hablante lírico en el poema “En una estación del metro”, de Oscar Hahn.</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>LA ALUMNA LO HACE SOLA</b></p> <p><b>4</b></p> <p><b>La alumna construye el contenido sin recibir ayudas</b></p>	<p>Interacción verbal  +  Útiles (lápices, cuadernos, estuches)  +  Poema “En una estación del metro” (O. Hahn), preguntas y actividades en pág. 289 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017).</p>	<p>Este ciclo es otro buen ejemplo de IRF incompleto, sin aproximaciones ni <i>feedback</i> complejo.</p> <p>Es importante recordar también, en todos estos casos en que estoy hablando de “Establecer la meta”, la profesora lo que en realidad hace es prestar más bien un “apoyo físico”, al leer desde el libro, unas preguntas y actividades que ya están definidas.</p>

## CLASE N° 3

### ATA 01 C3R - RECAPITULACIÓN DE CONTENIDOS

EPI 01 C3R	Activación de conocimientos previos <i>(1 ciclo)</i>	CI 01 C3R	IRE (de contenido)
------------	---	-----------	--------------------

EPI 01 C3R - Activación de conocimientos previos (1 ciclo)						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ <i>(Contenidos y procesos)</i>	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
<p><b>Ciclo 01 C3R</b> Profesora: Ya, eeh... Francisco, ¿qué hicimos el lunes, antes de que se fueran a ver esa obra? Qué hicimos el lunes antes de que se fueran a ver la obra... (1) <i>(un par de estudiantes corrige diciendo "el martes")</i>. Ah, ya, el martes, perdonen... Alumna: empezamos a analizar poemas... Profesora: A analizar poemas. ¿Qué poemas analizaron? (2) Alumna: El amanecer ... Profesora: El amanecer. (3) Alumna: La ciudad. Profesora: La ciudad. (4) Alumna: y... [no quisiera que lloviera Profesora: no quisiera que lloviera]. (5)</p>	<b>IRE (de contenido)</b>	<p><i>En la última clase comenzamos a analizar los poemas "Amanecer" (Norah Lange), "La ciudad" (Gonzalo Millán) y "No quisiera que lloviera" (Cristina Peri Rossi).</i></p> <p><b>Se recuerda la actividad de la sesión anterior.</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2) <i>Sonsacar</i></p> <p>(3) <i>Confirmar</i></p> <p>(4) <i>Confirmar</i></p> <p>(5) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>ALTA</b></p> <p><b>3</b></p> <p><b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)</p>	

### ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR

EPI 02 C3R	Planificación <i>(1 ciclo)</i>	CI 02 C3R	Monologal
------------	-----------------------------------	-----------	-----------



ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<p><b>Ciclo 03 C3R</b>  (abre el texto de lenguaje). Ya, eeh... la ciudad... ¿la ciudad es el primero? Sí, ya, ¿alguien quiere leer? ¿Gloria? (la estudiante hace un gesto afirmativo). Ya, lea. Silencio los demás. Schiiist (el clima es de absoluta atención). Isabel...  Alumna: ¿qué?  Profesora: silencio ¿ya?  Gloria: Amanece. / Se abre el poema... (Gloria lee el poema de Gonzalo Millán íntegro, fluidamente y con buena entonación, desde la página 282 del texto de Lenguaje).  Profesora: Muchas gracias, Gloria. (2)</p>	<p><b>IRE</b>  <b>(procedimental)</b></p>	<p>Lectura en voz alta del poema "La ciudad" (Gonzalo Millán) desde las páginas 282-283 del texto escolar.</p>	<p>(1) <i>Proponer el uso de una estrategia</i>  (2) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>LA ALUMNA LO HACE SOLA (lee sin ayuda)</b>  <b>4</b>  <b>La alumna construye el contenido sin recibir ayudas</b></p>	<p>Interacción verbal +  Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) +  Poema "La ciudad" (Gonzalo Millán), preguntas y actividades en págs. 282 a 283 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017)</p>	

EPI 04 C3R	<p><b>Evaluación – Interpretación</b>  <b>(15 ciclos)</b></p>
------------	---

	<b>EPI 04 C3R - Evaluación – Interpretación (15 ciclos)</b>				
			<b>QUÉ</b>	<b>QUIÉN</b>	<b>Comentarios</b>

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	INTERACCIÓN	CÓMO	(Contenidos y procesos)	Ayudas	Participación	Medios, materiales y/o corpus
	<p><b>Ciclo 04 C3R</b> Profesora: Vamos a empezar el sorteo. Número 25. ¡Isabel Prado! Salió premiada (breves risas de Isabel y de dos de sus compañeros de banco) ¿Qué se describe en esta estrofa (1) "amanece, se abre el poema, las aves abren las alas, bla bla bla... (leyendo los primeros versos del poema desde el libro de Lenguaje) ¿Qué se describe? (2) Isabel: la rutina diaria. Profesora: Ya, la rutina diaria ¿Qué cosa, especialmente, la rutina diaria, qué cosa específicamente (3), porque no es la rutina diaria de todo el día..., cierto? (4) Isabel: de la mañana, o sea, cuando amanece... Profesora: el amanecer, ¿cierto? Ya, muy bien... (5) ¡Mira qué fácil! (a afirmación es respaldada con algunas risas de los estudiantes de las primeras filas). Completó un 7,0 (en referencia a la nota que acumulan los alumnos con la realización de estas actividades). Completó un 7,0 (se refiere a las notas acumulativas que resultan de la realización de estas actividades).</p>	IRF (incompleta)	<p>La primera estrofa del poema describe la rutina del amanecer en la ciudad.</p> <p>Se identifica la descripción presente en la primera estrofa del poema "La ciudad" (Gonzalo Millán)</p>	<p>(1) Establecer la meta</p> <p>(2) Dar apoyos físicos</p> <p>(3) Sonsacar</p> <p>(4) Contramodelo</p> <p>(5) Confirmar</p>	<p><b>MEDIA</b></p> <p><b>2</b></p> <p><b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) + Poema "La ciudad" (Gonzalo Millán), preguntas y actividades en págs. 282 a 283 de texto escolar de Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana (2017)</p>

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR						
	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
<p><b>Ciclo 05 C3R</b> Seis. Soledad. ¿Qué comunican sobre la vida en la ciudad las imágenes de esta estrofa? (1) Ya. A las imágenes no se refería a ver... una imagen como tal, sino a lo que se describe, ¿ya?... (2) Soledad: eeh... Profesora: ¿qué comunica?</p>	IRF (incompleta)	<p>Las imágenes de esta estrofa comunican que la vida fluye rápida y de forma rutinaria y monótona.</p>	<p>(1) Establecer la meta</p> <p>(2) Explicitar alguna creencia de los</p>	<p><b>ALTA</b></p> <p><b>3</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) + Poema "La ciudad" (Gonzalo Millán), preguntas y</p>	Evidencia del desaprovecha	

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	Soledad: Ah, ya. Se comunica en la estrofa que la vida fluye rápida y de una forma monótona. Profesora: fluye de manera [rápida ... (3) Soledad: de una forma monótona...] Profesora: de una forma monótona. Ya... está bien. (4)		Se propone una interpretación para las imágenes de la primera estrofa y lo que estas comunican sobre la vida en la ciudad	<i>alumnos</i>  (3) <i>Sonsacar</i>  (4) <i>Confirmar</i>	<b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b>	actividades en págs. 282 a 283 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017)	miento de las IRF
	<b>Ciclo 06 C3R</b> ¿Qué más? ¿Alguien puede dar alguna otra respuesta? (1) Alumna: Que como que la vida fluye continua y todos los días pasa lo mismo. Profesora: Y todos los días pasa lo mismo, ¿cierto? Es [como... (2) Alumna: aburrida...] Profesora: la vida (3) ( <i>hace el gesto de girar un molino con ambas manos. Luego saca un nuevo número de la bolsa</i> ).	<b>IRF (incompleta)</b>	La vida fluye continua y todos los días pasa lo mismo, de manera aburrida.  Se propone una interpretación para las imágenes de la primera estrofa y lo que estas comunican sobre la vida en la ciudad	(1) <i>Sonsacar</i> (2) <i>Rellenar huecos</i> (3) <i>Confirmar</i>	<b>MEDIA</b>  <b>2</b> <b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b>	Ídem ciclo anterior	

INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
			<b>Ciclo 07 C3R</b> 43. Cristina Zamorano. Pase ( <i>saludando a un estudiante que acaba de llegar</i> ). ¿Cómo interpretas esta estrofa? (1) Presta atención a los sentidos en que se emplea la palabra "depositar". Ya. Primero que nada, "depositar", ¿qué significados tiene ahí, Cristina? (2)			

## ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR

<p>Cristina: Dos (<i>indica también con las manos</i>).  Profesora: ¿Cuáles son los dos significados? (3)  Cristina: Que está el dinero en una cuenta...  Profesora: Ya, poniendo el dinero en los bancos. ¿Y lo otro? ¿El otro sentido? (4)  Cristina: Que el agua no corre fluidamente y se va como quedando...  Profesora: que se almacena agua en un lugar. (5)  Entonces, ¿cómo interpretarías el sentido de estas palabras en esa estrofa? (6)  Cristina: que es algo que se va adhiriendo a algo...  Profesora: Schiiist ¿Cómo? (<i>hace el gesto de no oír claramente</i>)  Cristina: Que es algo que se va a adhiriendo a algo en lo que no estaba antes.  Profesora: ya, a ver. Pero es que... Utiliza esos dos significados para dar una interpretación... global sobre [algo]. (7)  Alumna: Ah, ya...] ¿Sobre la estrofa?  Profesora: sí, sobre la estrofa (<i>la estudiante mira durante diez o quince segundos el poema en el texto de Lenguaje, con la profesora y el resto de compañeros muy atentos</i>).  Cristina: eh..., es que no... (<i>acompaña con un gesto de negación con la cabeza</i>)  (Profesora: Ya, lo vamos a dejar ahí, no te voy a... (<i>Haciendo el gesto de anotar en el registro de participación</i>). Como lo hiciste no te voy a poner una cruz ¿Ya? Vamos a ver quién sale ahora... (<i>Agitando la bolsita con números</i>).</p>	<b>Ciclo frustrado (IRF)</b>	No se genera contenido público	<p>(4) <i>Dar pistas</i>  (5) <i>Reformular</i>  (6) <i>Establecer la meta</i>  (7) <i>Proponer el uso de una estrategia</i></p>	<p>sin alcanzar un acuerdo para un contenido público)</p> <p><b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>cuadernos, estuches)  +  Poema “La ciudad” (Gonzalo Millán), preguntas y actividades en págs. 282 a 283 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017)</p>	<p>en esto, Shulman vería una falta de conocimiento pedagógico del contenido, al no existir la pregunta por el “qué cosas de lo que ellos creen están dificultando el aprendizaje). Los tipos de ayudas que los profesores prestan revelan mucho sobre el cómo, el foco metodológico y los propósitos de las clases.</p>
<p><b>Ciclo 08 C3R</b>  22. Rosario Martínez. ¿La tiene?  Fabián, cállate un ratito, ¿ya? Por favor... No sé si estás cantando, no sé qué estás haciendo... pero ahí estabas..., estabas ahí moviendo la boca (<i>el clima general es de mucha atención y silencio</i>).  Rosario: No, no la tengo.</p>	<b>Ciclo frustrado (IRF)</b>	No se genera contenido público	NO	<b>Ciclo frustrado</b> (la estudiante no hizo la actividad)	Ídem ciclo anterior	
<p><b>Ciclo 09 C3R</b>  Profesora: San Martín, Fabiola (<i>sorteando desde la bolsa de números</i>). Espérenme [un rato (<i>se dirige a la puerta, atiende a un breve recado de una inspectora y regresa al diálogo con Fabiola</i>)].</p>	<b>Ciclo frustrado (IRF)</b>	No se genera contenido público	NO	<b>Ciclo frustrado</b> (la estudiante no hizo la actividad)	Ídem ciclo anterior	

<p>Fabiola: ¿Profe, me está preguntando] si tengo la tres?</p> <p>Profesora: Sí. ¿La tiene o no la tiene? <i>(la estudiante permanece unos segundos en silencio y luego niega con la cabeza)</i>. Digan rápido quienes las tienen hechas, porque sí no... <i>(Mientras la profesora registra el incumplimiento de Fabiola en la plantilla, un compañero levanta la mano, para responder la pregunta como voluntario)</i>.</p> <p>Profesora: no, si es por sorteo, chiquillos.</p>						
<p><b>Ciclo 10 C3R</b></p> <p>36. Andrea ¿No está? <i>(un par de compañeras señala a Andrea)</i>. Ah, sí está..., Andrea... no te había visto. ¿La tiene?</p> <p>Andrea: En la 285 <i>(se refiere a la página del texto de Lenguaje)</i>.</p> <p>Profesora: 282. La tres <i>(en referencia al número de la pregunta)</i>. De antes, de antes de la lectura <i>(revisando el libro)</i>. No, no es antes de la lectura (1)</p> <p>Andrea: De día todo comienza a funcionar y las personas trabajan y todos empiezan a producir <i>(aclarándose y leyendo desde su cuaderno)</i>.</p> <p>Alumna: como, como que es parte de la rutina... <i>(Complementando la respuesta de Andrea)</i>.</p> <p>Profesora: La pregunta dice ¿Cómo interpretas... Cállense un ratito ¿ya? <i>(a un par de estudiantes del fondo)</i>, cómo interpretas esta estrofa? Presta atención a los sentidos en que se emplea la palabra "depositar" (2) Antonia Pérez, a ver, dígame su respuesta</p> <p>Antonia: Ya, que... está diciendo que la vida en la ciudad es como estancada, como rutinaria.</p> <p>Profesora: Ya...</p> <p>Antonia: Como, como aburrida... como [todos los días lo mismo.</p> <p>Profesora: Ya ¿y que tiene...] y qué tiene que ver el dinero ahí, el depositar dinero? (3)</p> <p>Antonia: Ah, porque es una sociedad consumista.</p> <p>Profesora: consumista, cierto, hay una crítica al modelo económico (4) Muy bien. Le voy a poner un... <i>(hace el gesto de visto bueno, pero no de agregar su respuesta para las notas acumulativas)</i>.</p> <p>Antonia: no, poh...</p> <p>Profesora: Es que ya pasaron tantos, que... <i>(refiriéndose a que, como se trata de una respuesta dada en lugar de la compañera sorteada, queda sólo como buena participación)</i>.</p>	<p>IRF</p>	<p><i>La palabra "depositar" se usa para mostrar la vida de la ciudad como estancada y rutinaria, pero también para criticar al consumismo de la sociedad.</i></p> <p><b>Se propone una interpretación para la cuarta estrofa del poema "La ciudad", de Gonzalo Millán, considerando el uso polisémico de la palabra "depositar".</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2) <i>Dar pistas</i></p> <p>(3) <i>Dar pistas</i></p> <p>(4) <i>Añadir</i></p>	<p><b>MEDIA</b></p> <p><b>2</b></p> <p><b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	<p>La cantidad de ciclos que se cierran con la ayuda "añadir", también son interesantes para evaluar la calidad de la participación y respuestas logradas por los estudiantes, ya que la profesora da por correcta la respuesta, pero profundizando ella misma en las interpretaciones.</p>



ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR							
	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<p><b>Ciclo 11 C3R</b> Ya, ahora nos vamos a las actividades... Catorce (sacando un nuevo número de la bolsa). Hermosilla, Patricia. (leyendo la actividad del libro) “Relee el poema en voz...”. No lo vamos a hacer, obviamente. ¿Qué aspectos de su lenguaje y sonoridad te llaman la atención? Explica. (1) Patricia: ¿La uno, cierto? Profesora: Sí. Patricia: (revisando en su cuaderno) ¿Su aburrimiento y hastío en la ciudad? (Se da cuenta de que está respondiendo la actividad dos en lugar de la uno). No, no, no... (Con breve risa nerviosa). Profesora: ¿Qué... qué está respondiendo? Dice “Relee el poema en voz alta. ¿Qué aspectos de su lenguaje y sonoridad te llaman la atención?” (Risa de la estudiante). Nada que ver. (2) Patricia: Ya, los aspectos como que se repiten muchas veces palabras y sonidos parecidos. [También en... Profesora: Ya, espérense], schiiist, escuchen. Se repiten muchas veces palabras y sonidos parecidos (3) Chicos, hablen... hablen [más fuerte (en referencia al volumen de voz con que Patricia presenta su respuesta)]. Patricia: también...] También que cada verso sea corto llama la atención al leerlo. Profesora: Ya. (4)</p>	<p><b>IRF (incompleto)</b></p>	<p>Hay una repetición de palabras y sonidos que llama la atención al leer el poema, al igual que la extensión de sus versos.</p> <p><b>Se reconocen aspectos de la sonoridad y lenguaje del poema “La ciudad”, de Gonzalo Millán, que “llaman la atención”.</b></p>	<p>(1) Establecer la meta (2) Redirigir (3) Confirmar (4) Confirmar (sólo un “ya”)</p>	<p><b>MEDIA</b> <b>2</b> <b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) + Poema “La ciudad” (Gonzalo Millán), preguntas y actividades en págs. 282 a 283 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017)</p>	<p>En la lectura de esta pregunta se deja fuera el condicionante, que contextualiza el análisis en el tema de la Unidad: “Voces de la ciudad”. ESTO ES MUY IMPORTANTE. La organización didáctica del curriculum en unidades temáticas, en lugar de “géneros y conceptos de las disciplinas” no da resultados si los profesores continúan tratando los textos como contenido y no desde la reflexión significativa a la que apunta la nueva organización del curriculum y los textos escolares.</p>

--	--

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<p><b>Ciclo 12 C3R</b>  <i>(al curso) ¿Y cómo se llama esa figura literaria en donde las palabras se repiten? (1)</i>            Alumna: Aliteración...            Patricia: Anáfora            Profesora: Anáfora (2) Aliteración es cuando suena parecido. Como los trabalenguas, ¿cierto? (3)            Patricia: esto es anáfora.            Profesora: Anáfora. Ya, ahí sí, Patricia... ¿Ve? Ahí estuvo bien (<i>la estudiante ríe asintiendo</i>). (4)</p>	<p><b>IRE (de contenido)</b></p>	<p><i>La anáfora es la figura literaria que se caracteriza por la repetición de las palabras.</i></p> <p><i>La aliteración es cuando suena parecido. Como los trabalenguas</i></p> <p><b>Se recuerda la principal característica de una figura literaria (anáfora).</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2) <i>Confirmar</i></p> <p>(3) <i>Redirigir</i></p> <p>(4) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>MEDIA</b></p> <p><b>2</b></p> <p><b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Interacción verbal +            Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) +            Poema "La ciudad" (Gonzalo Millán), preguntas y actividades en págs. 282 a 283 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017)</p>	

	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<p><b>Ciclo 13 C3R</b>            Dieciséis. Sandro Hermsilla (<i>con tono "compasivo"</i>).            Sandro: eeh... (<i>Con tono celebratorio</i>).            Profesora: ¿La hizo? (<i>lee desde el texto escolar</i>) "El hablante lírico toma una actitud enunciativa para</p>	<p><b>IRE (de contenido)</b></p>	<p><i>El hablante lírico es la voz ficticia del poema, un poco como "un narrador" del poema.</i></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2) <i>Descomponer la tarea</i></p> <p>(3) <i>Reformular</i></p>	<p><b>MEDIA</b></p> <p><b>2</b></p> <p><b>La profesora no ofrece más de una ayuda de</b></p>	<p>Interacción verbal +            Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) +</p>	<p>La profesora refuerza estos contenidos, buscando afianzar de este modo los elementos del género lírico.</p>

## ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR

<p>referirse al objeto lírico..." (1) ¿Qué es el hablante lírico? (2) <i>(al curso)</i>.          Sandro: eeh... el autor del [poema...          Alumno: el autor del...] O sea, no, poh. El que está describiendo el objeto. El que narra cómo [es la ciudad.          Profesora: schiiist...] Ya, el que... podríamos decir que es el narrador del poema (3) ¿cierto?,          Sandro: Sí          Profesora: la voz ficticia... del poema (4)</p>		<p><b>Se recuerda el concepto de hablante lírico</b></p>	<p>(4) <i>Añadir</i></p>	<p><b>Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Poema "La ciudad" (Gonzalo Millán), preguntas y actividades en págs. 282 a 283 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017)</p>	
<p><b>Ciclo 14 C3R</b>          Profesora: ¿Y cuál es el objeto lírico? (1)          Sandro: es lo que lo inspira.          Alumna: La inspiración.          Profesora: Ya, pero les estoy preguntando... (<i>Señala el libro</i>) el objeto en el... en el cual se inspira. (2)          Sandro: en este caso, en la ciudad...          Profesora: Ya, (3)</p>	<p><b>IRF (incompleta)</b></p>	<p><i>El objeto lírico del poema es la ciudad</i></p> <p><i>El objeto lírico es lo que inspira al hablante.</i></p> <p><b>Se reconoce el objeto lírico en el poema "La ciudad", de Gonzalo Millán.</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2) <i>Invitar a reconsiderar</i></p> <p>(3) <i>Confirmar (sólo un "ya")</i></p>	<p><b>ALTA</b></p> <p><b>3</b></p> <p><b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	<p>La profesora refuerza estos contenidos, buscando afianzar de este modo los elementos del género lírico.</p>
<p><b>Ciclo 15 C3R</b>          entonces, el hablante lírico toma una actitud enunciativa ¿Cuál es la actitud enunciativa? (1)          Alumna: la que habla en tercera persona.          Profesora: Ya, pero le estoy preguntando a Sandro Hermosilla, sí.          Sandro: La que habla en tercera persona...          Profesora: La que habla en tercera persona (2) (<i>con tono de confirmación</i>).</p>	<p><b>IRE (de contenido)</b></p>	<p><i>La actitud enunciativa es "la que habla en tercera persona".</i></p> <p><b>Se recuerda una característica de la actitud enunciativa, en tanto elemento del género lírico.</b></p>	<p>(1) <i>Descomponer la tarea</i></p> <p>(2) <i>Confirmar (sólo un "ya")</i></p>	<p><b>ALTA</b></p> <p><b>3</b></p> <p><b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	
<p><b>Ciclo 16 C3R</b>          ¿Y qué más pasa con esa actitud? (1)          Sandro: eh... como que narra algo.          Profesora: Narra algo, ¿cierto? Describe algo. Eh... (2)</p>	<p><b>IRE (de contenido)</b></p>	<p><i>La actitud enunciativa "narra o describe algo".</i></p> <p><b>Se recuerda una segunda característica de la actitud</b></p>	<p>(1) <i>Sonsacar</i></p> <p>(2) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>ALTA</b></p> <p><b>3</b></p> <p><b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b></p>	<p>Ídem ciclo anterior</p>	

			enunciativa, en tanto elemento del género lírico.				
	<p><b>Ciclo 17 C3R</b></p> <p>¿Qué te comunica esta actitud? Explique (1) (leyendo desde el texto escolar) ¿Por qué el hablante lírico utiliza la actitud enunciativa? (2)</p> <p>Sandro: Porque está narrando como es su... su sociedad y la ciudad que surge.</p> <p>Profesora: Muy bien, ¿cierto? Hay una narración, una explicación... (3)</p> <p>Excelente, Sandro. Qué bueno que trabajó (<i>risas de sus compañeros</i>). Lo felicito (<i>breve momento de distensión, mientras la profesora registra en el cuaderno la buena intervención de Sandro y sortea otro número</i>).</p>	IRF (incompleto)	<p><i>La actitud del hablante lírico es enunciativa, porque está narrando cómo es su ciudad.</i></p> <p><b>Se identifica una razón por la que la actitud del hablante en “La ciudad”, de Gonzalo Millán es enunciativa.</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2)</p> <p>(3) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>EL ALUMNO LO HACE SOLO</b></p> <p><b>4</b></p> <p><b>El alumno construye el contenido sin recibir ayudas</b></p>	Ídem ciclo anterior	<p>En este ciclo, no solo hay un IRF incompleto, sino que además se simplifica la actividad, dando “una razón por la que la actitud del hablante sería enunciativa”, en lugar de fundamentar por qué el hablante lírico utiliza la actitud enunciativa en este poema.</p>

INTERACCIÓN						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
<p><b>Ciclo 18 C3R</b></p> <p>Treinta y cinco. Tobías Serrano</p> <p>¡Miren, salieron premiados los niñitos! (<i>un compañero celebra en tono festivo “bien, Tobías”</i>). En la tercera estrofa, schiiist... (<i>llamando a atender a la lectura de la pregunta</i>) los últimos versos dicen “Corre la pluma / Corre rápida la escritura” ¿Qué sentido tienen estos versos en relación con la totalidad del poema? (<i>leyendo desde el libro</i>). (1)</p> <p>Tobías: que da a entender que la ciudad está en pleno desarrollo.</p> <p>Profesora: Ya, está en pleno desarrollo (2) y qué tiene... schiiist, ya puh, chico (<i>a un estudiante que habla con el compañero, aunque el clima general es de atención</i>) ... ¿y con qué... o sea y la escritura, qué relación tiene con eso? (3)</p> <p>Tobías: que lo va describiendo y lo va narrando todo.</p>	IRF	<p><i>Los versos expresan que la ciudad está en pleno desarrollo y que el escritor narra y describe en medio de esa prisa.</i></p> <p><b>Se propone una interpretación sobre cómo unos versos de la tercera estrofa (“Corre la pluma. / Corre rápida la Escritura”) se relacionan con la totalidad del poema La ciudad”, de Gonzalo Millán.</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2) <i>Confirmar</i></p> <p>(3) <i>Dar pistas</i></p> <p>(4) <i>Sonsacar</i></p> <p>(5) <i>Sonsacar</i></p> <p>(6) <i>Recapitular</i></p>	<p><b>MEDIA</b></p> <p><b>2</b></p> <p><b>La profesora ofrece sólo una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) + Poema “La ciudad” (Gonzalo Millán), preguntas y actividades en págs. 282 a 283 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017)</p>	<p><i>Se vuelve a dejar fuera el condicionante (“Fundamenta apoyándote en citas textuales”), simplificando la “actividad” (y dejándola sólo como pregunta de contenido). Sobre esto, debo argumentar en la presentación de resultados que es importante porque no es sólo que se esté dejando fuera una parte de la</i></p>

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<p>Profesora: va narrando... uhm... podría ser...  ¿Alguien tiene otra respuesta? "Corre la pluma. / Corre rápida la escritura" ¿Qué sentido tienen estos versos en relación con la totalidad del poema? (4)  Alumno: así como que va desencadenándose...  Alumna: como apresurado...  Profesora: Ya, que es apresurado... ¿quién es...? [¿Qué? (5)  Alumno: que es] como la ciudad...  Profesora: Es como la ciudad ¿cierto? Que la persona está escribiendo rápido... (6) podría ser...  Ya, Tobías (<i>aprobandando la respuesta del estudiante y registrando su participación en el cuaderno</i>).</p>					pregunta, sino que se quita la complejidad del razonamiento ("fundamentar"), dejándolo solo como una pregunta de interpretación, pero sin fundamentación. Es muy importante, además, porque la actividad buscaba una reflexión profunda sobre el sentido general del poema.
---	--	--	--	--	--	---

EPI 05 C3R	<b>Interrupción con consulta de profesor (1 ciclo)</b>	CI 19 C3R	<b>IRE (procedimental)</b>
------------	--	-----------	----------------------------

EPI 05 C3R - Interrupción con consulta de profesor (1 ciclo)						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
<i>Ciclo 19 C3R</i>					Interacción verbal	

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<p>¿Oigan, ustedes hicieron la actividad? (<i>pregunta al curso y varios estudiantes responden afirmativamente</i>). Oigan, ¿por qué... encuentro como que no hicieron bien la actividad? (<i>los estudiantes expresan varias opiniones a la vez</i>). A veces han trabajado mejor... esta vez no sé qué les pasó...</p> <p>Alumna: estábamos [conversando...]  Profesora: responden inseguros]  Alumna: es que igual estaba difícil  Profesora: No, no estaba difícil. Ya..., o sea si esto estaba difícil, la prueba va a estar terrible (<i>varios estudiantes rechazan con un "noooo"</i>). Ya está hecha.  Alumna: ¿Son puros análisis... de poemas?  Profesora: De la... 30 a la..., como de la 24 a la 40 son análisis de poemas...  Alumna: ¿Son como estas las preguntas?  Profesora: Sí (<i>en la sala el silencio es absoluto</i>).</p>	<p><b>Diálogo de la profesora con el curso</b></p>	<p>A la luz de las respuestas, la profesora expresa su inquietud sobre el verdadero nivel de cumplimiento de las preguntas y actividades del libro. Esto deriva en comentarios sobre "lo difícil" que estaban las actividades y lo "difícil" que entonces podrían hallar la prueba.</p>	NO	NO	<p>+  Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)  +  Poema "La ciudad" (Gonzalo Millán), preguntas y actividades en págs. 282 a 283 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017)</p>	<p>Interesante considerar que la propia dinámica de interacción en los ciclos es, en la mayoría de los casos, una forma de evaluación. Indagación, respuesta, evaluación (o feedback, en el caso del IRF).</p>
---	--	--	---	----	----	---	--

EPI 06 C3R	<b>Lectura en voz alta (1 ciclo)</b>	CI 20 C3R	<b>IRE (procedimental)</b>
------------	--	-----------	----------------------------

	<b>EPI 06 C3R - Lectura en voz alta (1 ciclo)</b>						
	<b>INTERACCIÓN</b>	<b>CÓMO</b>	<b>QUÉ (Contenidos y procesos)</b>	<b>QUIÉN</b>		<b>Medios, materiales y/o corpus</b>	<b>Comentarios</b>
				<i>Ayudas</i>	<i>Participación</i>		

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<p><b>Ciclo 20 C3R</b>  Ya, cuarenta y cinco.  Alumna: oh, que no sea yo...  Profesora: Bernardo Villegas. Ah, pero "Amanecer"  ... ¿Alguien quiere leer el poema, antes de que te toque? ¿Gaby, quieres leer? Ah, ya, Felipe, bien (<i>a un alumno que ha levantado la mano</i>). Fuerte y preciso. (1)  Gaby: yo quiero leer el otro (<i>se refiere al poema de Cristina Peri Rossi</i>)  Profesora: Ya.  Felipe: Amanecer. En el corazón de cada árbol / se ha estremecido la medianoche... (<i>lee el poema con claridad y buena entonación, pero se equivoca al pronunciar la palabra "mendigo" como esdrújula y la profesora lo corrige</i>).  Profesora: Muy bien, muchas gracias. (2)</p>	<b>IRE</b> <b>(procedimental)</b>	Lectura en voz alta del poema "Amanecer" (Norah Lange) desde la página 284 del texto escolar.	(1) <i>Proponer una estrategia</i>  (2) <i>Confirmar</i>	<b>EL ALUMNO LO HACE SOLO (lee sin ayuda)</b>  <b>4</b> <b>El alumno construye el contenido sin recibir ayudas</b>	Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) + Poema "Amanecer" (Norah Lange), preguntas y actividades en pág. 284 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017)	
---	---	--------------------------------------	---	--	---	---	--

EPI 07 C3R	<b>Evaluación - Interpretación</b> <i>(5 ciclo)</i>
------------	--

	<b>EPI 07 C3R – Evaluación - Interpretación (5 ciclos)</b>						
	<b>INTERACCIÓN</b>	<b>CÓMO</b>	<b>QUÉ</b> <i>(Contenidos y procesos)</i>	<b>QUIÉN</b>		<b>Medios, materiales y/o corpus</b>	<b>Comentarios</b>
				<i>Ayudas</i>	<i>Participación</i>		

<b>ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR</b>	<p><b>Ciclo 21 C3R</b>          ¿Cuántas estrofas tiene este poema? (al curso). (1)          Alumna: Siete.          Profesora: ¿Y cuántos versos? (2)          Alumno: Dos y tres.          Alumna: quince.          Profesora: Quince. En total, quince (3) <i>(el alumno que respondió “dos y tres” dice “Ahhhh, pero es que...”, con el tono de quien justifica haber entendido otra cosa)</i>). Tienen que saberse bien estas cosas ¿Ya?</p>	<b>IRE (de contenido)</b>	<p><i>El poema “Amanecer” de Norah Lange tiene siete estrofas y quince versos.</i></p> <p><b>Se identifica el número de estrofas y versos del poema “Amanecer” de Norah Lange.</b></p>	<p>(1) <i>Descomponer la tarea</i></p> <p>(2) <i>Descomponer la tarea</i></p> <p>(3) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>ALTA</b></p> <p><b>3</b></p> <p><b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b></p>	<p>Interacción verbal +          Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) +          Poema “Amanecer” (Norah Lange), preguntas y actividades en pág. 284 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017)</p>	

INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
<p><b>Ciclo 22 C3R</b>  <b>Profesora:</b> Entonces, Bernardo. ¿Cómo interpretas la personificación presente en esta estrofa? “Los letreros luminosos duermen / el asombro de sus colores / y anticipan la contemplación de cada pobre”. (1)</p>		<p><i>La personificación le da cualidades humanas a un objeto inanimado, como en el caso de “Los</i></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2) <i>Descomponer la tarea</i></p>	<p><b>ALTA</b></p> <p><b>3</b></p>	<p>Interacción verbal +          Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) +</p>	<p>Observar que en este ciclo también se ha simplificado la consigna, ante la intervención errática de un estudiante. La pregunta “¿Cómo</p>



ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<p><b>Bernardo:</b> Se trata de que el fondo, así, como que ilumina la calle son los pobres, como que les da una vida más segura y... humilde... eeh... no sé, no sé qué más [puedo decir]</p> <p><b>Profesora:</b> yaaa...] (con tono dubitativo). ¿Cuál es...?, ¿Cuál es la personificación en esa estrofa? (2)</p> <p><b>Alumno:</b> Los letreros luminosos duermen.</p> <p><b>Profesora:</b> Los letreros luminosos duermen. ¿Qué es personificación? (3)</p> <p><b>Alumnos:</b> (a coro). ¡Darle cualidades humanas a un objeto inanimado!</p> <p><b>Profesora:</b> Cualidades humanas en un objeto inanimado. Muy bien. (4) Ciertamente, entonces, "los letreros luminosos duermen el asombro de sus colores y anticipan la contemplación de cada pobre" (releyendo desde el libro) ¿Cómo fue lo que dijo? (a Bernardo). (5)</p> <p><b>Bernardo:</b> que como que al despertar de cada pobre le da...</p> <p><b>Profesora:</b> ¿Pero si los focos luminosos duermen...? (6)</p> <p><b>Alumnos:</b> ¡Están apagados!</p> <p><b>Profesoras:</b> Están apagados. Entonces, ¿cómo va a ser el despertar...? No entiendo mucho eso... (7)</p> <p><b>Bernardo:</b> Como que le da un amanecer a la ciudad.</p> <p><b>Profesora:</b> Ya, sí, podría ser... ¿cierto? ¿Sí? Ahí sí ¿Ciertamente? Un amanecer... (8) (vuelve a leer los versos rápidamente). Dan un despertar a la ciudad, donde se pueden ver... (Registra en el cuaderno la participación de Bernardo).</p>	IRF	<p>letreros luminosos duermen".</p> <p>Se recuerda el concepto de personificación y se reconoce su uso en la cuarta estrofa del poema "Amanecer" de Norah Lange.</p>	<p>(3) Descomponer la tarea</p> <p>(4) Confirmar</p> <p>(5) Invitar a reconsiderar</p> <p>(6) Dar pistas</p> <p>(7) Invitar a reconsiderar</p> <p>(8) Confirmar (sólo un "ya")</p>	La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal	<p>Poema "Amanecer" (Norah Lange), preguntas y actividades en pág. 284 de texto escolar de Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana (2017)</p>	<p>interpretas la personificación presente en esta estrofa?" termina sin ser respondida a cabalidad. Entre medio, la profesora descompuso la tarea, para volver a la pregunta inicial, pero solo se termina respondiendo a Qué es personificación y reconociendo su presencia en estos versos.</p>
---	--	-----	--	--	--	--	--

INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
			<p><b>Ciclo 23 C3R</b> Veintisiete (sorteando un nuevo número). Esteban. Uy, Esteban no está. No puedo creerlo. Ya, treinta y cinco. Alumna: Ahhhh (con fingido gesto de dolor).</p>			

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<p>Profesora: Karina, salió premiada. Vamos a ver si trabajó o si habló en la clase.  Karina: Trabajó (<i>risas</i>).  Profesora: ¿En qué sentido la ciudad se abre como una carta? (<i>leyendo la pregunta desde el libro de lenguaje</i>). Schiist. (1)  Karina: Cuando está amaneciendo.  Profesora: Cuando está amaneciendo, ¿cierto? Y aparte, ¿qué más pasa con esta ciudad que...? ¿Qué hace uno cuando tiene una carta en la mano? (2)  Alumnos: La abre..., la abre (<i>risas</i>).  Profesora: La abre...  Alumna: Y la lee.  Profesora: La lee ¿Y la ciudad se puede leer? (3)  Alumno: No.  Karina: No, pero un poco sí, con verla...  Profesora: ¿La ciudad se puede leer?  Alumna: sí, porque se [narran situaciones que...  Profesora: Claro, porque uno va viendo y va leyendo] las cosas que pasan en la ciudad. (4)  Alumna: Se narran situaciones.  Profesora: Sí ¿Por qué no? Todas las ciudades son distintas, ¿cierto? (5)  <i>(se produce la pausa del registro de la participación de la estudiante en el cuaderno, con el curso casi en completo silencio)</i>. Karina Uribe.</p>	IRF	<p><i>su singularidad, puede ser leída.</i></p> <p><b>Se interpreta el sentido de una comparación de la última estrofa del poema Amanecer de Norah Lange</b></p>	<p>(3) <i>Dar pistas</i></p> <p>(4) <i>Reformular</i></p> <p>(5) <i>Añadir</i></p>	de Contribución a la Tarea	<p>+ Poema "Amanecer" (Norah Lange), preguntas y actividades en pág. 284 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017)</p>	
---	--	-----	--	--	----------------------------	---	--

INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
<p><b>Ciclo 24 C3R</b>  Veintiocho. Nelson Parra ¡Nelson Parra!  Nelson: Sí, sí, sí...  Profesora: ¿Qué aporta el título del poema para la construcción de su sentido? (1) (<i>leyendo desde el texto escolar, pero omitiendo el condicionante de la actividad:</i> "Fundamenta considerando lo</p>	IRF (incompleto)	<p><i>El título aporta información sobre lo que tratará el poema.</i></p> <p><b>Se propone una interpretación sobre el</b></p>	<p>(1) <i>Establecer la meta</i></p> <p>(2) <i>Invitar a reconsiderar</i></p>	<p><b>MEDIA</b></p> <p><b>2</b>  <b>La profesora no ofrece más de una ayuda de</b></p>	<p>Interacción verbal +  Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) +</p>	<p><i>Atención también con esto: La profesora deja sin leer el condicionante: "Fundamenta considerando lo mencionado en el apartado Conexión"</i></p>

<b>ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR</b>	<p>mencionado en el apartado <i>Conexión cultural de esta página</i>”).</p> <p>Pero..., si no la hizo, diga [no la hice (<i>ante algunos gestos de dilación de Nelson</i>).</p> <p>Nelson: No, si la tengo, pero es que necesito] mi mochila.</p> <p>Profesora: Ya... ¿a dónde está la mochila? (<i>a los compañeros de banco de Nelson</i>)</p> <p>Alumno: Está afuera... (<i>risas</i>)</p> <p>Profesora: Vaya a buscarla. Ya, vamos a saltarnos esa pregunta mientras. La vamos a dejar ahí...</p> <p>Nelson: ¿Cuál era la que tengo que responder? (<i>dirigiéndose a buscar su mochila</i>)</p> <p>Profesora: La uno de actividades de la página 284. Ah, pero, llegó rápido (<i>refiriéndose a la aparición de la mochila en la sala</i>).</p> <p>No les resultó la broma. Schiiist (<i>mientras Nelson saca su cuaderno de la mochila recuperada</i>).</p> <p>Nelson: (<i>leyendo una aparente respuesta desde cuaderno</i>). Aporta al decir que todo como amanece y... todo el...</p> <p>Profesora: [Schiiist...</p> <p>Nelson: y todo el...] hace como un día nuevo... cada día.</p> <p>Profesora: ¿El título? (2)</p> <p>Nelson: Sí.</p> <p>Profesora: ¿Qué aporta el título? (3)</p> <p>Nelson: Que... de eso se trata [la...</p> <p>Profesora: De eso se trata el] texto, ¿cierto? Aporta información sobre lo que se va a tratar. Así de simple. Ya. Bien. (4)</p>		<p><b>aporte del título al sentido del poema “Amanecer”, de Norah Lange.</b></p>	<p>(3) <i>Sonsacar</i></p> <p>(4) <i>Reformular</i></p>	<p><b>Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Poema “Amanecer” (Norah Lange), preguntas y actividades en pág. 284 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017)</p>	<p><i>cultural de esta página</i>”. Esta omisión fundamental cambia la riqueza de la actividad. Aquí hay un ejemplo de decisión del “currículum en la praxis” y cómo este tipo de cosas modifica los alcances de la formación (en este caso, literaria y comunicativa) de los estudiantes. En este caso, una cuestión disciplinaria lleva a que todo se simplifique y que la profesora valide una “improvisación” casi absurda del estudiante.</p>
--	--	--	--	---	---------------------------------------	---	--

INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
<p><b>Ciclo 25 C3R</b></p> <p>17. Daniela. ¿En qué situación crees que se encuentra el hablante lírico? Explica apoyándote en versos del poema. (1)</p> <p>Daniela: El hablante se encuentra en una situación de estar viviendo en la calle y observa a los demás mendigos (<i>leyendo la respuesta de su cuaderno</i>).</p>	IRF	<p><i>El hablante es una persona que se halla recorriendo el lugar, rememorando un sentimiento nostálgico acerca de otra persona.</i></p>	<p>(1) <i>Establecer la tarea</i></p> <p>(2) <i>Sonsacar</i></p> <p>(3) <i>Confirmar</i></p>	<p><b>ALTA</b></p> <p><b>3</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches) + Poema “Amanecer” (Norah Lange), preguntas y</p>	

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<p>Profesora: Ya, sí, podría ser, ¿cierto? ¿Alguien tiene alguna otra respuesta? Erika. Eri. (2) <i>(le da la palabra al ver su mano levantada)</i>.</p> <p>Erika: En la..., verso... <i>(Buscando en el texto)</i>. Hay una parte que dice: "En toda esquina vigila el sueño y es tu recuerdo la única pena que humilla la altivez de las aceras"</p> <p>Profesora: Ya</p> <p>Erika: ¿Puede ser una persona que está recorriendo el lugar?</p> <p>Profesora: Recorriendo el [lugar...]</p> <p>Erika: a fin de...] a fin de recordar un sentimiento nostálgico acerca de otra persona...</p> <p>Profesora: Muy bien. Excelente. Muy bien (3) <i>(se producen algunos tímidos aplausos, con el curso en absoluto silencio, mientras la profesora registra el cumplimiento de Daniela)</i>.</p>		<p><b>Se propone una interpretación sobre la situación del hablante lírico en el poema "Amanecer", de Norah Lange.</b></p>		<p><b>La profesora sólo ofrece ayudas de Guía Verbal</b></p>	<p>actividades en pág. 284 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017)</p>	
---	---	--	--	--	--	---	--

EPI 08 C3R	<b>Pausa con consulta de estudiantes sobre evaluación (1 ciclo)</b>	CI 26 C3R	<b>Patrón simétrico</b>
------------	---	-----------	-------------------------

EPI 08 C3R – Pausa con consulta de estudiantes sobre evaluación (1 ciclo)						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<p><b>Ciclo 26 C3R</b>          Alumna: profesora...          Profesora: ¿Qué?          Alumna: La prueba (<i>dice algo que no se entiende</i>)          Profesora: ¿Qué? Hable fuerte...          Alumna: ¿La prueba va a ser también de desarrollo?          Profesora: No, sólo de alternativas. Son 40 preguntas. Y los mismos... eeh... contenidos, contenidos..., contenidos... léxico contextual, lo mismo de siempre.          Alumna: ¿Métrica?          Profesora: Métrica, sí, pero eso es como una pregunta...          Schiiist ¿Quién está aplaudiendo ahí?          Cuarenta y seis (<i>sorteando desde la bolsita</i>).          Alumno: ¿y cuándo es la prueba?          Profesora: La prueba es el primero de diciembre.          No existe, 46. (<i>nuevo sorteo</i>). 15. José Pedro Lira, vaya preparándose...</p>	<p><b>Patrón simétrico</b></p>	<p><b>Los alumnos consultan a la profesora por la modalidad (¿desarrollo? ¿alternativas?) y equilibrio de contenidos (¿Cuánto de esto? ¿Cuánto de lo otro?) en la prueba de la unidad</b></p>	<p><b>NO</b></p>	<p><b>NO</b></p>	<p>Útiles básicos (lápices, cuadernos, estuches)          +          Poema "Amanecer" (Norah Lange), preguntas y actividades en pág. 284 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017)</p>	
---	---	--------------------------------	---	------------------	------------------	---	--

EPI 09 C3R	Lectura en voz alta (1 ciclo)	CI 27 C3R	IRE (procedimental)
------------	-------------------------------	-----------	---------------------

EPI 09 C3R - Lectura en voz alta (1 ciclo)						
INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
			Ayudas	Participación		
Ciclo 27 C3R			(1) Proponer una		Interacción verbal	

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<p>Isabel, lea el siguiente poema. No quisiera que lloviera. Silencio. (1)</p> <p>Alumno: Ahhhh (con el tono de "qué tierno", que le inspira el título).</p> <p>Isabel: No quisiera que lloviera... (lee el poema con fluidez y buena entonación).</p> <p>Profesora: Muy bien. Muchas gracias. (2)</p>	<b>IRE (procedimental)</b>	Lectura en voz alta del poema "No quisiera que lloviera" (Cristina Peri Rossi) desde la página 285 del texto escolar.	<i>estrategia</i>  (2) <i>Confirmar</i>	<b>LA ALUMNA LO HACE SOLA (lee sin ayuda)</b>  <b>4</b> <b>La alumna construye el contenido sin recibir ayudas</b>	+ Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + <b>Poema "No quisiera que lloviera" (C. Peri Rossi),</b> preguntas y actividades en pág. 285 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017).	
---	--	----------------------------	---	---	---	---	--

EPI 10 C3R	<b>Evaluación – Interpretación (2 ciclos)</b>
------------	---

<b>EPI 10 C3R - Evaluación – Interpretación (2 ciclos)</b>							
	<b>INTERACCIÓN</b>	<b>CÓMO</b>	<b>QUÉ (Contenidos y procesos)</b>	<b>QUIÉN</b>		<b>Medios, materiales y/o corpus</b>	<b>Comentarios</b>
				<i>Ayudas</i>	<i>Participación</i>		

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<b>Ciclo 28 C3R</b>	IRF	<p><i>El hablante del poema es una persona enamorada, que se dirige a la persona que ama.</i></p> <p><b>Se caracteriza al hablante del poema "No quisiera que lloviera", de Cristina Peri Rossi.</b></p>	<p>(1) Establecer la meta</p> <p>(2) Descomponer la tarea</p> <p>(3) Confirmar</p> <p>(4) Contra – modelo</p> <p>(5) Señalar un problema</p> <p>(6) Descomponer la tarea</p> <p>(7) Sonsacar</p> <p>(8) Confirmar</p> <p>(9) Añadir</p>	<p><b>MEDIA</b></p> <p><b>2</b></p> <p><b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches) + <b>Poema "No quisiera que lloviera" (C. Peri Rossi),</b> preguntas y actividades en pág. 285 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio</i> Santillana (2017).</p>	
	<p>Entonces, José Pedro ... ¿hizo la actividad? (<i>el estudiante hace el gesto de asentimiento</i>). Muy bien, lo felicito. ¿Quién es el hablante del poema y a quién se dirige? (1)</p> <p>Alumno: No la tengo (<i>en tono de broma, imitando una posible declaración de José Pedro</i>).</p> <p>José Pedro: No, no... Una persona que parece que está enamorada...</p> <p>Profesora: Ya... ¿es hombre o mujer? (2)</p> <p>José Pedro: eeh... [hombre]</p> <p>Alumna: no se sabe]</p> <p>Profesora: No sabemos. (3)</p> <p>José Pedro: Ah, no sabemos.</p> <p>Profesora: ¿Ahí dice? (4)</p> <p>José Pedro: No.</p> <p>Alumna: Es que Cristina era bisexual...</p> <p>Profesora: sí, cierto. Era bisexual. Pero no sabemos ¿Ya? (<i>breves comentarios entre compañeros</i>). No sabemos si es un hombre o una mujer, (5)</p> <p>¿y a quién se dirige? (6)</p> <p>Schiiist.</p> <p>José Pedro: A otra persona (<i>risas generales</i>).</p> <p>Profesora: A otra persona... ¿A otra persona cercana? (7)</p> <p>José Pedro: A otra persona que ama.</p> <p>Profesora: Ah, que está enamorado... ¿cierto? (8) Sí, porque yo me puedo dirigir a otra persona y decirle algo pesado... (9) (<i>comentarios y breves risas entre compañeros</i>). Schiiist.</p>						

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR						
	INTERACCIÓN	CÓMO	QUÉ (Contenidos y procesos)	QUIÉN		Medios, materiales y/o corpus	Comentarios
				Ayudas	Participación		
	<b>Ciclo 29 C3R</b>		<i>Al irse exiliada (a España), la escritora dejó muchas cosas,</i>	<p>(1) Establecer la meta</p> <p>(2) Sonsacar</p>	<p><b>MEDIA</b></p> <p><b>2</b></p>	<p>Interacción verbal + Útiles (lápices, cuadernos, estuches)</p>	

ATA 02 C3R - REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	<p>pertenece este poema, y del que pudiste conocer algunos detalles en el apartado Contexto de producción”, más las exposiciones, ¿cierto?, (páginas 278 y 279): “¿qué interpretación se podría hacer del poema teniendo en cuenta dicho contexto? (1)</p> <p>María Inés Fuenzalida: que, la escritora se fue, o sea, fue exiliada...</p> <p>Profesora: ya... (2)</p> <p>María Inés Fuenzalida: ... a España... y que al irse de donde ella vivía.... eh... como que dejó muchas cosas atrás...</p> <p>Profesora: ¿Entre esas? (3)</p> <p>María Inés Fuenzalida: Una... un amor.</p> <p>Profesora: Un amor, ¿cierto?</p> <p>¿Y la lluvia que simboliza en este caso? (4)</p> <p>María Inés Fuenzalida: [las lágrimas.</p> <p>Alumna: la lluvia] simboliza...</p> <p>Profesora: La tristeza. Muy bien (5) <i>(registrando la participación de María Inés en el cuaderno).</i></p>	<b>IRF incompleto</b>	<p><i>entre ellas, un amor. Esta tristeza es la que se expresa en metáforas como la lluvia (lágrimas) en el poema.</i></p> <p><b>Se propone una interpretación del poema “No quisiera que lloviera”, de Cristina Peri Rossi, considerando elementos del contexto de producción (biográficos).</b></p>	<p>(3) <i>Dar pistas</i></p> <p>(4) <i>Descomponer la tarea</i></p> <p>(5) <i>Reformular</i></p>	<b>La profesora no ofrece más de una ayuda de Contribución a la Tarea</b>	<p>+</p> <p><b>Poema “No quisiera que lloviera” (C. Peri Rossi),</b> preguntas y actividades en pág. 285 de texto escolar de <i>Lenguaje y Comunicación de II Medio Santillana</i> (2017).</p>	
---	--	-----------------------	---	--	---	--	--

**ATA 03 C3R - ASUNTO DE CLASE**

EPI 11 C3R	<b>Entrega de información sobre próximas clases y despedida (1 ciclo)</b>	CI 30 C3R	-
------------	---	-----------	---

	<b>EPI 11 C3R - Entrega de información sobre próximas clases y despedida (1 ciclo)</b>				
			<b>QUÉ</b>	<b>QUIÉN</b>	<b>Comentarios</b>



ATA 03 C3R - ASUNTO DE CLASE	INTERACCIÓN	CÓMO	(Contenidos y procesos)	Ayudas	Participación	Medios, materiales y/o corpus	
	<p><b>Ciclo 30 C3R</b>            No hemos terminado todavía. Ah, sí, terminamos (<i>mirando las actividades del texto escolar</i>). Ya, espérense, queda poco tiempo, así es que silencio, queda poco tiempo..., así es que no vamos a hacer esa actividad (<i>se refiere a la pregunta: 1. ¿Cómo interpretas los tres versos finales? Fundamenta., del poema de Peri Rossi</i>) ..." El lunes..., El lunes no tenemos clases.            Alumnos: ¿Por qué?            Profesora: Porque tienen una prueba... tipo XX (<i>menciona el nombre de una consultora externa</i>).            Alumnos: Ahhhh (<i>a coro, con tono de queja</i>).            Profesora: Háganla bien. El martes, vamos a hacer vocabulario del libro. ¿Ya? Con nota (<i>se producen algunos reclamos</i>). Por favor empiecen a leer el libro (<i>se refiere a la lectura domiciliar de Como agua para chocolate, de Laura Esquivel</i>). Eso. Arreglen sus cosas.</p> <p><i>Se produce el movimiento típico de los estudiantes guardando sus materiales, corriendo algunas mesas y conversando con sus compañeros. Una estudiante se acerca a preguntar a la profesora por el nombre del autor del libro Como agua para chocolate. La clase termina con algunos estudiantes despidiéndose cordialmente de la profesora.</i></p>	<p><b>Diálogo de profesora con alumnos</b></p>	<p>Al cierre de la clase, la profesora entrega información a los alumnos sobre algunas modificaciones en la agenda de las próximas sesiones (por aplicación de prueba externa) y les recuerda leer el libro "Como agua para chocolate", de L. Esquivel.</p>	<p>No</p>	<p>No</p>	<p>í</p>	

## II. Plantilla con detalle de ATAs, Episodios y Ciclos de cada clase.

### CLASE 1.- Esquema general de ATAs, episodios y ciclos.

ATAs		EPISODIOS		CICLOS	
Cód. ATA	Tipo de ATA	Cód. Episodio	Tipo de Episodio	Cód. Ciclo	Tipo de Ciclo
ATA 01 C1R	INICIO DE CLASE (1 episodio)	EPI 01 C1R	<i>Activación de conocimientos previos (2 ciclos)</i>	CI 01 C1R	IRE (de contenido)
				CI 02 C1R	IRE (de contenido)
ATA 02 C1R	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE LA CLASE EN LA UNIDAD DIDÁCTICA (2 episodios)	EPI 02 C1R	<i>Identificación del propósito de la actividad de la clase (6 ciclos)</i>	CI 03 C1R	IRF
				CI 04 C1R	Ciclo frustrado
				CI 05 C1R	IRE (de contenido)
				CI 06 C1R	IRE (de contenido)
				CI 07 C1R	IRE (de contenido)
				CI 08 C1R	IRE (de contenido)
		EPI 03 C1R	<i>Evaluación (2 ciclos)</i>	CI 09 C1R	IRF (incompleto)
				CI 10 C1R	IRF (incompleto)
ATA 03 C1R	TRABAJO GRUPAL (2 episodios)	EPI 04 C1R	<i>Planificación (3 ciclos)</i>	CI 11 C1R	Monologal
				CI 12 C1R	Monologal
				CI 13 C1R	Patrón simétrico
		EPI 05 C1R	<i>Desarrollo del trabajo grupal (no aplica)</i>	-	-

**CLASE 2.- Esquema general de ATAs, episodios y ciclos.**

ATAs		EPISODIOS		CICLOS	
Cód. ATA	Tipo de ATA	Cód. Episodio	Tipo de Episodio	Cód. Ciclo	Tipo de Ciclo
ATA 01 C2R	INICIO DE LA CLASE (1 episodio)	EPI 01 C2R	<i>Recapitulación de contenidos de la clase anterior</i> (1 ciclo)	CI 01 C2R	IRE (de contenido)
ATA 02 C2R	REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR: poemas <i>Amanecer</i> , de N. Lange, y <i>No quisiera que lloviera</i> , de C. Peri Rossi. ( 6 episodios)	EPI 02 C2R	<i>Asignación de tarea</i> (1 ciclo)	CI 02 C2R	Monologal
		EPI 03 C2R	<i>Lectura en voz alta poema Amanecer</i> , de N. Lange (1 ciclo)	CI 03 C2R	IRE (procedimental)
		EPI 04 C2R	<i>Refuerzo de contenidos</i> (2 ciclos)	CI 04 C2R	IRE (de contenido)
				CI 05 C2R	IRE (de contenido)
		EPI 05 C2R	<i>Evaluación - Interpretación poema Amanecer</i> , de N. Lange (12 ciclos)	CI 06 C2R	IRF
				CI 07 C2R	Patrón simétrico
				CI 08 C2R	IRF incompleto
				CI 09 C2R	IRF
				CI 10 C2R	Patrón simétrico
				CI 11 C2R	Ciclo frustrado (IRF)

			CI 12 C2R	<b>Ciclo frustrado (IRF)</b>
			CI 13 C2R	<b>Ciclo frustrado (IRF)</b>
			CI 14 C2R	<b>IRF incompleto</b>
			CI 15 C2R	<b>Ciclo frustrado (IRF)</b>
			CI 16 C2R	<b>IRF</b>
			CI 17 C2R	<b>Patrón simétrico</b>
	EPI 06 C2R	<b><i>Lectura en voz alta Poema No quisiera que lloviera, de C. Peri Rossi.  (1 ciclo)</i></b>	CI 18 C2R	<b>IRE (procedimental)</b>
	EPI 07 C2R	<b><i>Evaluación – Interpretación No quisiera que lloviera, de C. Peri Rossi.  (12 ciclos)</i></b>	CI 19 C2R	<b>IRE (de contenido)</b>
			CI 20 C2R	<b>IRE (contenido)</b>
			CI 21 C2R	<b>IRE (contenido)</b>
			CI 22 C2R	<b>Ciclo frustrado (IRF)</b>
			CI 23 C2R	<b>Ciclo frustrado (IRF)</b>
			CI 24 C2R	<b>IRF</b>
CI 25 C2R			<b>IRF (incompleto)</b>	

				CI 26 C2R	Ciclo frustrado (IRF)
				CI 27 C2R	IRE (procedimental)
				CI 28 C2R	Ciclo frustrado (IRF)
				CI 29 C2R	Ciclo frustrado (IRF)
				CI 30 C2R	IRF (incompleto)
ATA 03 C2R	LECTURA INDIVIDUAL Y DESARROLLO DE PREGUNTAS DEL TEXTO ESCOLAR (poemas <i>Walking around</i> , de P. Neruda, <i>Where is my man</i> , de A. Rossetti y <i>En una estación del metro</i> , de O. Hahn) (2 episodios)	EPI 08 C2R	<i>Asignación de lecturas y actividades del libro</i> (1 ciclo)	CI 31 C2R	Monologal
EPI 09 C2R		<i>Lectura silenciosa de poemas y desarrollo de actividades del libro</i> (2 ciclos)	CI 32 C2R	Patrón simétrico	
			CI 33 C2R	Patrón simétrico	
ATA 04 C2R	REVISIÓN DE ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR (poema <i>Walking around</i> , de P. Neruda).  (4 episodios)	EPI 10 C2R	<i>Lectura en voz alta</i> (1 ciclo)	CI 34 C2R	IRE (procedimental)
		EPI 11 C2R	<i>Evaluación – Interpretación</i> (4 ciclos)	CI 35 C2R	IRF (Incompleto)
				CI 36 C2R	IRF (incompleto)
				CI 37 C2R	IRF (incompleto)
				CI 38 C2R	IRF (“bisagra”)
EPI 12 C2R	<i>Planificación</i> (1 ciclo)	CI 39 C2R	Monologal		

Comentado [E1]: aqui

		EPI 13 C2R	<b>Evaluación – Interpretación (3 ciclos)</b>	CI 40 C2R	<b>Ciclo frustrado (IRF)</b>
				CI 41 C2R	<b>IRF</b>
				CI 42 C2R	<b>IRF (incompleto)</b>
		EPI 14 C2R	<b>Lectura en voz alta (1 ciclo)</b>	CI 43 C2R	<b>IRE (procedimental)</b>
		EPI 15 C2R	<b>Planificación (1 ciclo)</b>	CI 44 C2R	<b>Monologal</b>
		EPI 16 C2R	<b>Interpretación colectiva (o “guiada”) (5 ciclos)</b>	CI 45 C2R	<b>IRF (incompleto)</b>
				CI 46 C2R	<b>IRF (Incompleto)</b>
				CI 47 C2R	<b>IRF</b>
				CI 48 C2R	<b>IRF (“bisagra”)</b>
				CI 49 C2R	<b>IRF (incompleto)</b>
		EPI 17 C2R	<b>Lectura en voz alta (1 ciclo)</b>	CI 50 C2R	<b>IRE (procedimental)</b>
		EPI 18 C2R	<b>Interpretación colectiva (3 ciclo)</b>	CI 51 C2R	<b>IRF (incompleto)</b>
				CI 52 C2R	<b>IRF</b>
				CI 53 C2R	<b>IRF (incompleto)</b>
ATA 05 C2R	<b>RESOLUCIÓN CONJUNTA DE PREGUNTAS DEL TEXTO ESCOLAR (poemas <i>Where is my man</i>, de A. Rossetti y <i>En una estación del metro</i>, de O. Hahn) (5 episodios)</b>				

**Comentado [EAI2]:** VOY REVISANDO AQUÍ. PERO TAL VEZ DEBA REVISAR TODO

**Comentado [EAI3]:**

**CLASE N°3 - Esquema general de ATAs, episodios y ciclos.**

ATAs		EPISODIOS		CICLOS	
Cód. ATA	Tipo de ATA	Cód. Episodio	Tipo de Episodio	Cód. Ciclo	Tipo de Ciclo
ATA 01 C3R	RECAPITULACIÓN DE CONTENIDOS	EPI 01 C3R	Recuerdo de la clase anterior <i>(1 ciclo)</i>	CI 01 C3R	IRE (de contenido)
ATA 02 C3R	REVISIÓN DE LECTURAS Y ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR	EPI 02 C3R	Planificación <i>(1 ciclo)</i>	CI 02 C3R	Monologal
		EPI 03 C3R	Lectura en voz alta <i>(1 ciclo)</i>	CI 03 C3R	IRE (procedimental)
		EPI 04 C3R	Evaluación – Interpretación <i>(15 ciclos)</i>	CI 04 C3R	IRF (incompleto)
				CI 05 C3R	IRF (incompleto)
				CI 06 C3R	IRF (incompleto)
				CI 07 C3R	Ciclo frustrado (IRF)
				CI 08 C3R	Ciclo frustrado (IRF)
				CI 09 C3R	Ciclo frustrado (IRF)
				CI 10 C3R	IRF
				CI 11 C3R	IRF (incompleto)
				CI 12 C3R	IRE (de contenido)
				CI 13 C3R	IRE (de contenido)
				CI 14 C3R	IRF (incompleto)

			CI 15 C3R	<b>IRE (de contenido)</b>
			CI 16 C3R	<b>IRE (de contenido)</b>
			CI 17 C3R	<b>IRF (incompleto)</b>
			CI 18 C3R	<b>IRF</b>
	EPI 05 C3R	<b>Interrupción con consulta de profesor (1 ciclo)</b>	CI 19 C3R	-
	EPI 06 C3R	<b>Lectura en voz alta (1 ciclo)</b>	CI 20 C3R	<b>IRE (procedimental)</b>
	EPI 07 C3R	<b>Evaluación – Interpretación (5 ciclos)</b>	CI 21 C3R	<b>IRE (de contenido)</b>
			CI 22 C3R	<b>IRF</b>
			CI 23 C3R	<b>IRF</b>
			CI 24 C3R	<b>IRF (incompleto)</b>
			CI 25 C3R	<b>IRF</b>
	EPI 08 C3R	<b>Pausa con consulta de estudiantes sobre evaluación (1 ciclo)</b>	CI 26 C3R	<b>Patrón simétrico</b>
	EPI 09 C3R	<b>Lectura en voz alta (1 ciclo)</b>	CI 27 C3R	<b>IRE (procedimental)</b>
		<b>Evaluación – Interpretación</b>	CI 28 C3R	<b>IRF</b>



		EPI 10 C3R	(2 ciclos)	CI 29 C3R	IRF (incompleto)
ATA 03 C3R	ASUNTOS DE CLASE	EPI 11 C3R	Entrega de información sobre próximas clases y despedida (1 ciclo)	CI 30 C3R	-

### III.- NOTAS DE CAMPO

#### Liceo de Ñuñoa

##### Clase 1 - Profesora Rocío (miércoles 02 de noviembre / 2° Año Medio B)

- El clima de aula y la relación (de confianza) con los estudiantes es importante para entender la calidad del trabajo pedagógico que se realiza. En este caso, se observa un clima de cordialidad y buen humor, pero de poca exigencia para que los estudiantes se esfuercen en dar más de sí.
- El peso de la clase está en las explicaciones y razonamientos de la profesora, más que en los de los estudiantes (quienes hacen bromas y se ven relajados).
- La fragmentación de los saberes es un fenómeno frecuente en el aprendizaje escolar. Independiente de los propósitos, contenidos y de la riqueza de las actividades propuestas por los profesores, los estudiantes tienden a percibir los saberes como “temas” y “tareas”, que no forman parte de un *continuum*. (ejemplo, de Profesora Rocío: *qué vimos “la publicidad”, por qué “porque tiene metáforas, etc.*).
- Habría que ver cómo considerar esto en las categorías de análisis. De momento, se me ocurre que debe ir en el “cómo de la enseñanza” en las estrategias, técnicas y actividades, como una subcategoría (en algo así como “la interacción y relaciones comunicativas para la enseñanza de la literatura”).

##### Clase 2 - Profesora Rocío (miércoles 09 de noviembre / 2° Año Medio B)

- Al tener que reflexionar, los estudiantes realizan “reformulaciones literales” de los versos del poema. En un segundo momento de mayor exigencia, asocian los aspectos biográficos de la autora con el sentido de los versos (para justificar el sentido de una imagen poética, apelan a la condición de exiliada de la autora, sin tomar en cuenta que, hace un rato, identificaron al hablante lírico como una voz distinta de la figura del autor).
- (la asignación de puntaje por las respuestas, que funciona a la manera de evaluación de la actividad, determina en gran medida la calidad de las intervenciones y reflexiones. Los estudiantes buscan poder responder “algo” coherente, pero no se forma, necesariamente, un espacio de reflexión sobre el sentido de los poemas).
- La mediación de la profesora se observa muy condicionada por la exigencia del cumplimiento de las actividades, más que por la calidad de las reflexiones (aprueba respuestas superficiales, si éstas demuestran que el estudiante “trabajó”). Esto incentiva la improvisación en las intervenciones. Estudiantes que, tal vez sin haber trabajado, improvisan una respuesta, para demostrar “cumplimiento”.

- Este énfasis en la “realización de la actividad” y el tratamiento de la poesía como contenido se manifiesta, también, en la costumbre de la profesora de dar las respuestas correctas, sin que haya espacio suficiente para compartir la reflexión personal de los estudiantes (que, en la mayoría de los casos, no se ha realizado como tal, sino apenas como “respuesta a las preguntas del libro”). Se observa tal vez en esto la necesidad de mantener al curso “ocupado” en las actividades y no perder el diálogo con ellos, aunque esto afecte a la calidad de las reflexiones. Tal vez es una muestra del “activismo” del que se acusa con frecuencia a la enseñanza aprendizaje en las aulas chilenas (“los estudiantes están trabajando. Y cuando les pido mostrar sus resultados, me conformo con respuestas informativas, para no complicar el clima y ritmo de clases).
- La clase no presenta ningún tipo de motivación vinculado con el tipo de saber y propósito a trabajar. La dinámica del sorteo resulta útil y, hasta cierto punto, dinámica, pero no reemplaza la necesidad de la creación de un clima de lectura de textos poéticos. La falta de este tipo de motivación refuerza la idea de que la clase busca el “cumplimiento de las actividades” y la “respuesta de las preguntas del libro”, antes que la vinculación afectiva y la movilización de intertextos lectores para la lectura de los poemas.
- La poesía se aborda con un énfasis en “los mensajes” y en “lo que quiere decir el texto” (dejándose fuera el resto de niveles y dimensiones de la discursividad lírica, como los aspectos fonéticos, los referentes estéticos para la construcción de las imágenes, etc.). Dichos “mensajes” son, en gran parte, explicados por la profesora, a la manera de “respuestas correctas”, más que desde el abordaje de las claves interpretativas, que podrían conducir a la construcción personal del sentido, desde el intertexto lector.
- Las explicaciones de la profesora son, en general, explicaciones e interpretaciones lógicas sobre el contenido de los poemas (lo que se expresa en el nivel anecdótico del poema), pero no prestan atención a los recursos estéticos y expresivos del lenguaje lírico.
- Al igual que en las siguientes clases, la revisión de las respuestas y la forma en que los estudiantes abordan las preguntas del libro, omite los condicionantes. Un ejemplo muy claro de esto se halla en el minuto 34:19, cuando una estudiante busca resolver una duda sobre el poema de Neruda y deja sin leer el condicionante de la pregunta •3 ¿Cómo caracteriza el hablante los espacios por donde transita? **Piensa cómo esto comunica su percepción de la ciudad.** Esta omisión podría expresar el desinterés que existe en profesores y estudiantes por abordar los textos desde una reflexión más profunda, quedándose sólo en la búsqueda de las respuestas correctas... Es decir, dejar fuera la dimensión reflexiva que las preguntas del libro proponen. En este caso, dicha dimensión reflexiva remite al tema que articula el sentido de la unidad (la ciudad). El hecho de que los textos escolares y el currículum planteen actualmente abordar la poesía (y la literatura en general) desde tópicos integradores de la experiencia (la ciudad, la identidad local, etc.) es una forma de intentar dar significatividad a la experiencia de recepción de este tipo de discursos. El hecho de que los profesores no lo integren en sus clases (y que, derechamente, lo omitan) podría estar ejemplificando el divorcio que existe entre lo ideal y lo posible en el tratamiento de la literatura.
- En el minuto 01:39:45 hay una lectura del poema Walking around de Neruda. La profesora y algunos estudiantes bromean sobre la pronunciación del título y luego la profesora pregunta “¿qué significa eso?” (el título en inglés). Los estudiantes dan el significado literal. Aquí se ve algo que se está desaprovechando en general con los textos. La profesora no hace reflexiones sobre el título de los textos y su contenido y propuestas estéticas (sólo las hace si la pregunta del libro explícitamente lo pide).

### **Clase 3 - Profesora Rocío (jueves 10 de noviembre / 2° Año Medio A)**

- La mediación de la profesora para el “análisis de poemas” es, en realidad, la búsqueda de respuestas a las preguntas del texto. En varias ocasiones, la profesora induce las interpretaciones y respuestas de los estudiantes, ayudándolos a responder con afirmaciones explícitas (... ejemplo, lo que sucede con poema “Amanecer” ... la rutina diaria, no toda la rutina diaria, qué parte de la rutina diaria describe el poema”).
- La dinámica del sorteo y el diálogo que la profesora conduce para revisar “las interpretaciones” que los estudiantes hicieron de los poemas en la clase anterior se presta para que, aún sin haber interpretado ni respondido, los estudiantes improvisen sus respuestas (como sucede en dos o tres casos). Esto muestra la debilidad de la forma de revisión (relectura poemas, sorteo, pregunta a viva voz y estudiantes respondiendo, con la profesora conduciendo sus respuestas y sancionándolas como “correctas”).
- Muy relacionado con lo anterior: Como los estudiantes no siempre trabajan en sus actividades de lectura y respuesta de preguntas del libro, los episodios posteriores, que deberían ser de evaluación (de hecho, yo los registro como tales, ya que la profesora dice “bien, ahora vamos a revisar sus respuestas”), se vuelven realmente episodios de interpretación “in situ”. O, mejor dicho, de “improvisación”. Dicha improvisación es evidente en “el sentido común” con que se hacen los análisis y se entregan las respuestas. Lo que quiero decir es que, en la generalidad de los casos, dichas respuestas son las mismas que daría un lector que acaba de leer el poema. Es decir, respuestas que no reflejan un análisis de los textos, desde la integración de los recursos de interpretación trabajados en las clases anteriores y con un lenguaje “científico” (como Lemke propone que debe ser el lenguaje usado por los estudiantes, en su formación de saberes disciplinarios).

- Las respuestas improvisadas muestran que muchos estudiantes no hicieron las actividades en la clase anterior y ahora están respondiendo desde el sentido común, con el resultado de una afirmación que reproduce los significados literales de las palabras...). Esto muestra que el trabajo de “interpretación” de poesía debería abordarse de un modo distinto, ya que la forma en que se hace refuerza el tratamiento superficial de la poesía: los estudiantes no realizan una lectura reflexiva e interpretación de los poemas, pero la profesora da por correctas sus respuestas, en el diálogo que se forma durante la revisión dialogada de “las interpretaciones”. Esta revisión dialogada da la impresión de una clase dinámica y participativa, pero esto es sólo así en el nivel del “activismo” y del “cumplimiento de las tareas”, pero no en la formación lectora para la interpretación de textos poéticos.
- Una muestra de esta monótona búsqueda de respuestas (para lo que debía haber sido interpretación de poesía) es que, cuando hay más de un ciclo por episodio, es porque se trata de ciclos frustrados. Si la interpretación condujera a interpretaciones más ricas, la mayor cantidad de ciclos por episodio se relacionaría con, por ejemplo, aperturas de patrones simétricos o nuevas interrogantes sobre el sentido de las lecturas.
- En relación a lo anterior, es importante destacar lo complejo que resulta para el profesor la integración de los saberes, cuando los estudiantes tienden a vivir cada clase como un suceso singular, desvinculado de los anteriores.
- En esta dinámica de “interpretación de los textos”, una cosa positiva es que la profesora se preocupa de reforzar algunas definiciones, cuando van siendo usadas en las preguntas del texto escolar (¿qué es el hablante lírico?). Esto es como una contante que se repite en la forma de mediación de la profesora (en todas las clases). Es como su “estilo de diálogo pedagógico”. Al dialogar con los estudiantes sobre sus respuestas a las preguntas del texto, va “afianzando” la identificación de conceptos del género lírico. Esto hace que el diálogo “interpretativo” (lo pongo en paréntesis, porque en realidad lo que la mayoría de los estudiantes hace es improvisar en el momento su respuesta, ya que seguramente no hicieron las actividades solicitadas en la clase anterior) discorra en dos carriles. En uno, se trabaja con la “experiencia de recepción lectora” y en el otro se va trabajando con “los contenidos de género lírico”.
- La propia actividad de la clase de “interpretar tres poemas y responder las preguntas” refleja una concepción de la lectura literaria poco asertiva, ya que es una actividad muy exigente, que requiere otro clima, otros tiempos y modos de acercamiento. Pero además el propio texto escolar propone preguntas y actividades que progresan en dificultad e intentan dar cuenta de la complejidad del objeto literario (aunque desde un enfoque más bien estructuralista de la enseñanza de la literatura). La dinámica del sorteo, que busca revisar la realización de las actividades del libro, no respeta ni siquiera dicha progresión propuesta por las preguntas y actividades del texto escolar, ya que los estudiantes deben declarar de la misma forma sus “interpretaciones” y respuestas.
- El foco de la mediación de la profesora está puesto en lograr respuestas fluidas y coherentes, más que en construir sentidos sobre los textos. Esto se relaciona seguramente con el deseo de la profesora de que la clase “resulte bien” en sus aspectos performativos.
- Lo anterior también se complementa con que la profesora parece buscar, también, “respuestas correctas” para la lectura de los poemas... Esto se puede relacionar con su relación personal con la poesía (muy superficial) y su propia formación lectora. Durante las clases, la profesora se ve más segura cuando hay que tratar los aspectos conceptuales del género lírico, que cuando hay que proponer lecturas y sentidos para los textos.
- En la categoría “el cómo de la enseñanza”, debo agregar como subcategoría en “metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza” algo así como: “El modo de conducción pedagógica de los razonamientos” ... que se refiere a cómo la profesora va conduciendo las intervenciones y reflexiones de los estudiantes... Generalmente, lo hace yendo desde la respuesta “intuitiva” hacia el afianzamiento de conceptos y la profundización de las respuestas. Para ello, toma la respuesta inicial del estudiante y la reformula, aportándole nuevos elementos (que a veces inducen las respuestas). En los mejores momentos, esta reformulación construye un puente de razonamientos lógicos (deductivos-inductivos) que permiten a los estudiantes profundizar en sus ideas.
- Las preguntas y actividades del texto escolar son la base del trabajo de aula. Dichas preguntas y actividades se diferencian en que las primeras remiten a la identificación de conceptos e inferencias simples, mientras que las segundas se relacionan con la movilización de habilidades. Esta diferencia no es considerada en el trabajo de aula, ya que ambas cosas (preguntas y actividades) son trabajadas de la misma manera (los estudiantes leen, responden y muestran sus respuestas). Un aspecto en el que se observa esto es que, al leer los enunciados de las preguntas del texto, la profesora generalmente omite los “condicionantes” del alcance de la actividad. Por ejemplo: 2. “La hablante se convierte en una suerte de detective, que deambula por las calles de la ciudad en busca de su enamorado”. ¿Qué palabras o versos del poema permiten justificar una lectura como esta? **Menciónalos y explica** (deja sin leer esto). Esta omisión expresa la búsqueda de respuestas sobre un contenido, pero no el incentivo a la reflexión y el razonamiento sobre el lenguaje poético. Dichos condicionantes son los que, en buena parte, diferencian las preguntas de las actividades en el texto escolar. Dejarlos sin leer, al revisar lo que respondieron e hicieron los alumnos, ratifica que las preguntas y actividades reciben el mismo tratamiento. Esto contribuye a que las clases se desarrollen en un nivel de identificación y reconocimiento, con escaso análisis y argumentación.
- Otra cosa importante: en todas estas clases, la profesora valora como correctas o no tan correctas las interpretaciones de los estudiantes, pero sin discutir los fundamentos de dichas interpretaciones. En general, las respuestas más “elaboradas” reciben un “muy bien”, mientras que las respuestas menos acabadas (o derechamente improvisadas) son abordadas con reformulaciones de la profesora, que buscan conducir al estudiante a una mejor respuesta (aunque

sin profundizar en los aspectos “estético-discursivos” de los textos poéticos). Esta valoración, basada casi exclusivamente en el trabajo hecho o no hecho, puede ser uno de los desincentivos de los estudiantes para hacer interpretaciones más reflexivas (ya que sus respuestas no recibirán una valoración fundamentada).