

9. ESTRATEGIAS DE RECEPCIÓN DEL TEXTO POÉTICO PARA EL ALUMNADO DE LA ESO

Joan Marc Ramos
IES Cristòfol Ferrer

Alba Ambròs
Universitat de Barcelona

1. Justificación

Leer poesía es un acto que requiere de un convencimiento personal para alcanzar su goce literario y artístico. En muchas de nuestras aulas se constata una dificultad por parte del alumnado de secundaria para comprender el texto poético y, sobre todo, disfrutar de él. Parece claro que los adolescentes no siempre se muestran interesados en un género tan importante para la formación de sus referentes culturales y su formación lectoliteraria. Es posible que uno de los obstáculos principales se encuentre en la incapacidad de muchos jóvenes para hallar un objetivo razonable que les motive a esforzarse en su lectura. El primer problema que se tiene que resolver en cualquier propuesta didáctica acerca de la poesía es definir un objetivo motivador y, en la medida que sea posible, compartirlo con los estudiantes. Si toda lectura tiene un objetivo (Isabel Solé, 1992), parece que para la lectura de poesía el más adecuado sería simplemente «leer por placer». Sin embargo, un buen número de estudiantes de secundaria no suelen ni leer poesía, ni activar de forma espontánea todos los mecanismos y esfuerzos que este acto requiere. La lectura de poesía en el ámbito escolar implica también otros objetivos, entre los que se cuenta «leer para aprender», en un sentido muy cercano al que los alumnos utilizarían para estudiar conceptos, ya que implica la comprensión de todos los matices del texto.

Con la intención de mejorar la situación de enseñanza y aprendizaje de la poesía descrita en el párrafo anterior, hemos diseñado una secuencia didáctica que contempla la motivación del alumnado con la idea de que se asemeje lo

máximo posible a *leer por placer* o, por lo menos, que no sea *leer aburriéndose*. Aunque admitimos que el placer en la lectura supone un argumento no siempre sostenible de forma abierta en las aulas, en nuestras actividades hemos incluido una serie de elementos motivadores destinados a visualizar un objetivo no únicamente académico en la actividad. En primer lugar, la selección de poemas se ha fundamentado en un tema comprensible para el alumnado, “la guerra y la paz”, y en un nivel de dificultad léxica, gramatical y conceptual a la altura de los alumnos. Esta selección de textos nos inscribe dentro de un *enfoque de la lectura literaria por géneros* o por temas. Una de las mayores ventajas de dicho enfoque es la ampliación del corpus de textos disponible, ya que admite una enorme diversidad de producciones que quedarían marginadas en una formación intrínsecamente basada en la historia de una literatura nacional. Dicha diversidad de material donde poder seleccionar favorece la adecuación de los textos a la zona de desarrollo próximo de sus destinatarios. En segundo lugar, la estructura de la secuencia se inspira, de una forma particular, en el *trabajo por proyectos pautado*. El conjunto de actividades de aprendizaje concluye con un producto, un disco compacto, donde se recogerán todas las versiones en PowerPoint de los poemas elaboradas por los alumnos. Por consiguiente, la secuencia contempla algunas actividades de resolución abierta y diversos momentos en los que resulta vital la creatividad de los alumnos. En tercer lugar, la secuencia está pensada para ser desarrollada en pequeño grupo, aunque admitiría el trabajo individual. Finalmente, el uso aplicado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula de literatura resulta casi siempre motivador para los alumnos. En este caso, el uso de la grabadora de sonidos, la posibilidad del tratamiento de imágenes, el uso de Internet y el soporte en PowerPoint, que podría ser transferible al soporte de video digital, ofrecen una dimensión lúdica a la recepción poética que nos parece muy acorde con su finalidad originaria.

2. Características de la recepción del texto poético

En la actualidad hay abundantes trabajos que describen el proceso de recepción lectora así como sus diferentes fases y las estrategias de lectura que debe desarrollar un lector competente (Mendoza, 1998 y 2004; Solé, 1992; Ramos, 2006). En síntesis, el proceso se inicia antes que la propia lectura, ya que el lector, a través de las marcas del paratexto y de sus conocimientos previos, elabora una *anticipación* intuitiva de lo que puede hallar en un determinado texto.

La riqueza del *intertexto lector* (conocimientos sobre el autor, el contexto, el género literario al que pertenece, los textos que le son parecidos, las posibles intertextualidades percibidas, etc.) contribuye de forma eficiente a generar un plan de lectura lo más completo posible. Ese plan de lectura resulta vital para ir acoplando todos los elementos que paulatinamente aporte el texto. Sin un plan, el camino se hace más tosco y complicado. Cuando se emprende la lectura, todos los elementos que se van desgranando colaboran a la *formulación de hipótesis*. Esas hipótesis son simplemente propuestas de continuación que el lector espera por todo lo que ha comprendido hasta el momento. Poco a poco, el texto va aportando datos que, en ser reconocidos por el lector, pasan a ser *explicitaciones*. Éstas conllevan directamente a *inferencias* sobre el argumento, significado, intención del texto. Las inferencias ya son concreciones con justificación textual, representan un saber avalado por el propio texto y suponen la confirmación o la refutación de determinadas hipótesis anteriores.

A medida que avanza el proceso, y ya llegando al final de la lectura, el lector debería realizar una comprensión y una interpretación del texto. Estos dos conceptos resultan muchas veces difíciles de separar ya que, en el fondo, afectan a la globalidad del texto. En nuestro trabajo entenderemos por comprensión aquella idea más cercana a la literalidad, al significado directo de las palabras que conforman el texto. Reservaremos el concepto de interpretación para la integración de esa comprensión dentro del sistema de referencias culturales del individuo extrayendo el máximo significado connotativo del texto. No escapará al lector que en literatura, y muy especialmente en poesía, el peso de la connotación es trascendental para el éxito en una lectura. En líneas generales se debe entender dicho proceso como una recurrencia de las diferentes fases ya que, evidentemente, cada inferencia genera una modificación en la comprensión e interpretación parcial y obliga al buen lector a generar nuevas hipótesis de continuación hasta la consecución de todo el texto.

Compartimos plenamente las sugerencias de los estudios citados anteriormente y valoramos sus implicaciones didácticas, si bien creemos que el texto poético suele presentar una serie de características que obligan a adaptar el modelo lineal clásico que rige el diseño de muchos ejercicios de lectura (*antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura*). He aquí una serie de factores a tener en cuenta:

El texto poético suele ser breve, al menos, mucho más breve que las novelas, el teatro o la mayoría de textos expositivos que leen los estudiantes en el instituto. La brevedad conlleva una gran ventaja práctica, ya que el

tiempo de las sesiones de clase es casi siempre limitado. En consecuencia, textos excesivamente largos no pueden ser leídos íntegramente en una sesión ordinaria. En cambio, la poesía sí que ofrece esa posibilidad, incluso permite leer diversos textos en una misma sesión. Sin embargo, en este género la brevedad va asociada a la necesidad casi perentoria de releer para acceder al sentido.

El texto poético, además de ser breve, ofrece una gran concentración de elementos simbólicos. El lenguaje utilizado pocas veces es descifrable en su sentido literal, por lo que requiere de una gran habilidad para detectar e interpretar satisfactoriamente el sentido connotativo de las expresiones. La capacidad para efectuar inferencias y relacionar lo leído con los conocimientos previos resulta central para llegar a ser competente en este género.

En el texto poético se percibe de una forma muy clara la importancia de la forma en la expresión literaria. La simple distribución espacial del material lingüístico en versos, la presencia de rimas y otros efectos de ritmo suponen el reconocimiento de que nos hallamos ante un texto particular. Asimismo, reclama la activación de los conocimientos intertextuales acerca de todos esos rasgos formales.

Aunque se presente de formas diversas, el género poético tiene una presencia universal bajo formas comparables y muchos de los temas también pertenecen al imaginario humano universal. De esta manera entendemos que se ofrece una gran posibilidad de tratar comparativamente los textos, observar intertextualidades y ampliar el intertexto del alumnado.

Los tres primeros factores desarrollados requieren que el lector de poesía relea los textos con asiduidad para apreciar paulatinamente las potencialidades que le ofrece. En la figura adjunta, ilustramos el proceso de lectura de una poesía construido sobre la relectura, de ahí la reaparición del poema a lo largo del proceso.



Fases del proceso de lectura. Cuadro 1

En primer lugar una *impresión inicial*, una primera lectura. A continuación, el receptor podría desplazar su atención sobre diferentes componentes del texto, ya sean formales, ya refieran a zonas del texto susceptibles de inferencias. Esta fase de recepción, que hemos denominado *rescate del detalle* no es lineal ni homogénea, porque cada receptor dedicará más tiempo a determinados aspectos y recorrerá el texto en un camino diferente. Finalmente, la *interpretación global* se basa en una relectura completa integrando todos los elementos. Más allá de rasgos y rituales personales, el lector de poesía suele ser un *analista* que lee y relee el texto construyendo su interpretación en una especie de espiral. Esta particularidad de la lectura poética nos obliga a diseñar secuencias de recepción donde sea posible e incluso necesario releer, volver sistemáticamente al mismo texto para practicar el camino en espiral, siempre con actividades diferentes que ayuden al desarrollo del proceso. De ahí que, en la filosofía de la secuencia que presentaremos, cada grupo de alumnos trabaje sistemáticamente sobre un corpus muy reducido de textos (de dos a cuatro), pero lo haga de forma intensa. Partimos de la hipótesis que solo se podrá completar y aprender significativamente el proceso cuando se hayan vivido todas las fases en diferentes momentos de ensayo. Si en la práctica de aula el alumno ve pasar textos continuamente delante suyo y solo se ejercita en la primera lectura y la discusión con el profesor, difícilmente accederá a la autonomía y al placer lectores.

3. Organización de la secuencia didáctica

Antes de desarrollar la *secuencia didáctica*, deberíamos reflexionar atentamente sobre los diferentes matices de este concepto. Gérard Langlade (2001) nos ofrece una definición muy acorde con nuestro pensamiento: «*elle organise, sur un ensemble de séances, des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoirs et de savoirs-faire préalablement définis*». De esta definición podemos extraer una serie de implicaciones fundamentales:

Se trata de una *actividad extensiva* que se desarrolla durante un cierto espacio de tiempo, lo que permite una progresión en los aprendizajes y una adaptación a los ritmos de los alumnos.

Comprende *actividades de lectura y de escritura*, por lo que los alumnos son receptores pero a la vez emisores de mensajes orales y escritos. Estos mensajes pueden tener un carácter reflexivo u organizativo del conocimiento o, en determinados casos, un valor creativo.

La acción didáctica está destinada a un *grupo concreto de alumnos claramente identificados*. Obviamente, la difusión de una propuesta como esta no puede contemplar todos los posibles contextos de aplicación, afirmación que en muchos casos se olvida en las publicaciones didácticas. En este sentido, en el diseño de nuestras actividades se pretende ofrecer el máximo de opciones al profesorado para que adapten la idea global a su realidad particular. Solo si el profesorado responsable de un grupo de alumnos se apropia de la filosofía, concreta y recontextualiza el contenido, además de la secuencia de actividades, podrá lograrse el éxito en la acción didáctica. Por lo tanto, aunque hayamos confeccionado una serie de fichas (Ambròs y Ramos, 2007a y 2007b), éstas no suponen recetas infalibles, sino nuestro punto de llegada en el momento de redacción del presente trabajo. Posiblemente, para funcionar con acierto, nuestro punto de llegada debería ser el punto de partida de cada profesor.

La secuencia didáctica debe tener, como mínimo, *una doble coherencia basada en los saberes conceptuales y en los procedimentales*. En nuestro caso, la coherencia conceptual (que desarrollaremos en el apartado 4) vendría dada a través de los poemas de una misma temática: tema de la guerra/paz, perfectamente identificable por parte de los alumnos. De forma complementaria, a lo largo de las actividades se potenciarían una serie de estrategias de lectura (desarrollados en el apartado 5) que generarían la coherencia procedimental.

4. Activación del intertexto experto: qué saberes conceptuales se requieren para la recepción de estos textos poéticos

Cada experiencia de lectura resulta única y, a su vez, requiere la activación de un determinado grupo de saberes del intertexto lector (Mendoza, 2001). En este sentido, aquello que debe saber el lector para resolver cualquier situación de lectura sería una infinidad de componentes. Desde una perspectiva formativa, sólo podemos aspirar a desarrollar las capacidades de los alumnos para hacerlos cada vez más competentes, potenciando actividades que impliquen la puesta en funcionamiento de forma aplicada de los saberes fundamentales para la consecución de una lectura satisfactoria.

Desde este punto de vista, elaborar una lista de los saberes necesarios para la lectura de todos los poemas relacionados con este tema resulta una temeridad a la cual no nos someteremos. Creemos que resulta mucho más adecuado observar qué elementos resultan pertinentes en la recepción de

textos poéticos y ejemplificarlos con el corpus¹ del que nos hemos dotado, utilizando en muchos momentos la filosofía comparatista, ya que la comparación resulta en muchos casos la mejor herramienta para hacer destacar ciertos aspectos literarios que, aisladamente, parecen intrascendentes.

Para la presentación de las características significativas se precisa de una estructura que sienta las bases sobre las cuales describir y comparar los textos. Teniendo en cuenta que nos encontramos ante un género literario, hemos decidido incorporar los bloques de análisis que se desprenden de los trabajos de Schaeffer (1989) y Canvat (1999), que han sido asimismo recopilados y descritos ampliamente en Ramos (2006). Para facilitar la lectura, presentaremos cada uno de estos cinco bloques con una breve reseña de su contenido fundamental.

4.1. Anclaje institucional

Este factor, introducido por Karl Canvat, nos recuerda que cualquier muestra literaria y cultural se inscribe en un contexto histórico con sus peculiaridades. Cuantas más pistas tenga el lector de ese contexto más facilidades tendrá para reconocer las marcas oportunas del poema en cuestión. La primera fuente de información radicaría en el tema de la guerra, lamentablemente tan extendido en nuestros días que suponemos que es dominado por cualquier adolescente. Todo el mundo sabe qué es la guerra y sus consecuencias más o menos generales. De todas maneras, nuestros textos serían divisibles en dos grandes bloques.

Por una parte, hay algunos poemas que aunque estén motivados por una guerra en concreto, serían perfectamente aplicables a otras guerras como por ejemplo el de *Soldados*, *Desvelo* y *El durmiente del valle*. En este caso, el conocimiento de los detalles de ese conflicto no es imprescindible para una recepción satisfactoria. Por otra parte, existe otro tipo de poemas más anclados en un conflicto concreto. En estos casos es imprescindible que el lector observe el *paratexto* (título, autor, fecha de escritura...) y active los conocimientos relativos a un determinado conflicto. El caso más claro sería el que ofrecen los textos referentes al Holocausto durante la segunda guerra mundial, pero el caso de *Mi hermano era aviador* o el de *La trinchera* también precisan ese tipo de información que, de no ser activada, implica un déficit interpretativo. En la selección definitiva por parte del profesorado,

1 El corpus utilizado se recoge en el apéndice 1.

se debe tener en cuenta esos conocimientos de los alumnos y poner a su disposición medios para obtenerlos.

Otro tipo de información histórica necesaria (presente siempre en la recepción literaria) sería la relativa a los movimientos culturales históricos en los que se enmarca el texto. En este nivel, el profesor debe valorar la necesidad de introducir ese tipo de información. Dentro del corpus existe un texto claramente simbolista, el de Rimbeau, y diversos textos de vanguardia, como el caso de Appolinaire y Cummings por citar algunos.

4.2. El papel del enunciadore y del destinatario

La poesía, como cualquier otro mensaje, implica un enunciadore y un destinatario. Lo más frecuente es que el emisor sea detectable por los rasgos gramaticales del texto mientras que el destinatario resulta un poco más volátil. Generalmente, la lírica se caracteriza por el uso de la primera persona y la identificación del narrador con el punto de vista. En muchos casos, además, ese narrador en primera persona es cercano al autor del texto. Observamos que el punto de vista fundamental expresado en estos poemas es el del soldado, normalmente poco satisfecho con su situación y más cercano a la derrota que a la victoria. Efectivamente, muchos de estos autores ejercieron de soldado o vivieron de muy cerca los episodios bélicos: Ungaretti, Appolinaire, Primo Levi, Cummings y Piniella.

Lo que cambia un poco más es el destinatario, que en muchos casos también es explícito. Algunos de estos poemas se conciben como una carta o mensaje del soldado hacia la familia, autoridades, etc. por lo que se les cita literalmente (Cummings escribe a su amante, Vian al presidente de la República y Levi a sus conciudadanos). Observar el destinatario del poema, sobre todo en los casos en que está explícito, nos ayuda a entender el tono y las palabras preferidas, por lo que hay que fomentar la observación de este elemento entre los aprendices.

4.3. Función de los textos

Si todo proceso comunicativo tiene una función, la poesía, más allá de la función estética, intenta transmitir un mensaje. Dejando al margen el poema de Rimbeau, que sería discutible, lo cierto es que la mayoría de poemas del corpus expresan su *rechazo a la guerra*, sobre todo desde el punto de vista

de los actores principales, los soldados. Evidentemente existen en el mundo textos que fomentan la violencia, el odio y la guerra, pero afortunadamente están excluidos del sistema escolar, por lo que no caben en nuestra propuesta. Al margen de las proclamas de Tucholsky y Vian, que expresan una ideología antibelicista, el resto de textos muestran la poca sintonía entre los deseos y necesidades nacionales (ganar territorios, defender el honor de la nación, morir como héroes...) con los intereses de los soldados hacinados en el barro (estar con sus amantes y familias).

4.4. Elementos formales (sintaxis)

Todo género poético se inscribe en una tradición que lo lleva a utilizar o descartar ciertos parámetros formales. La poesía sería posiblemente el género donde las exigencias formales han sido más estrictas a lo largo de la historia, pero también donde más se rompieron a lo largo del siglo XX. El primer elemento formal que debe activar todo lector de poesía es la observación de la estructura métrica y rítmica de los poemas. En la medida que la mayoría de los poemas de la muestra son traducciones, hay que subrayar a los alumnos las dificultades de transponer métrica, rima y ritmo de una lengua a la otra. De todas formas, en el corpus existen muestras de la más estricta regularidad métrica (el soneto de Rimbeau), otras donde la estructura estrófica y métrica resulta claramente identificable (*El desertor*, *La trinchera...*) y en la posición opuesta, diferentes formas de verso libre, donde Cummings sería el máximo exponente.

A través de la motivación del trabajo, se puede profundizar en las consecuencias significativas que implica el uso de diferentes estructuras métricas e incluso de su subversión. En este sentido, un elemento muy relacionado es el uso de signos de puntuación y de las mayúsculas, por ejemplo. La observación de estas marcas textuales conlleva implicaciones interpretativas.

Otro factor que puede ser analizado y comparado en estos poemas es su estructura interna. En líneas generales se trata de poemas breves, por lo que existe una gran concentración de elementos y de secuencias estructurales. De todas formas, uno de los elementos más destacables es la presencia de una secuencia de conclusión/resolución en la última idea del poema (último o últimos versos). Sea cual sea la tipología textual predominante, se reserva la explicitación definitiva del mensaje para el final: Cummings no expone sus anhelos hasta al final, donde los contrapone con los de sus familiares; Apollinaire reserva la imagen más emotiva para el final (la muerte de los

amigos); Brecht reserva para el final el desenlace de la aventura de su hermano (la tumba); Rimbeau no desvela explícitamente la muerte de su soldado hasta el último verso.

A diferencia de los textos explicativos, por ejemplo, el lector de poesía debe mantener su atención hasta el final, donde, si está concentrado, podrá resolver muchos de los enigmas que se le han ido creando.

Un último elemento sintáctico que quisiéramos destacar es la tipología textual dominante en cada uno de los textos, que en nuestro corpus aparece bastante variado. *Que pasa* es un poema básicamente descriptivo, estructurado en la concatenación de elementos presentes en la visión o pensamiento del emisor. *Mi hermano era aviador* se estructura sobre una base narrativa en la que se perciben nítidamente presentación, nudo y desenlace. *El desertor*, en cambio, se desarrolla sobre una estructura argumentativa en la cual se van incorporando diversos argumentos para fundamentar la tesis del poema: hay que desertar. *Shema*, finalmente, se asemeja a un texto instructivo/exhortativo en el cual el poeta busca directamente una reacción de su pueblo. Resultaría un buen ejercicio observar como diversos autores han creado textos asentados sobre tan diversas tipologías textuales para conseguir unos objetivos curiosamente muy cercanos.

4.5. Elementos temáticos (semántica)

Teniendo en cuenta que los poemas de nuestro corpus mantienen una relación temática, hay que esperar una cierta recurrencia de conceptos relativos al tema de la guerra: muerte, armamento, dolor, heridas, sangre, cuerpos masacrados, soldados, poder... En líneas generales, la mayoría de poemas contienen una carga semántica relativa a dicho tema que puede ser reseguída y estudiada por el alumnado como estrategia para desarrollar un tema. El vocabulario específico relativo a la guerra no les supone una dificultad excesiva porque lo suelen reconocer rápidamente.

En nuestro corpus se observa la relación del tema principal con otros que se conectan íntimamente con él. El más destacable sería **la presencia de la familia** (en la mayoría de los casos por ausencia o contraposición). Los poemas de Cummings, Apollinaire, Brecht, Vian, Tucholsky y Amat Piniella apelan directamente a la familia como argumento en contra de la guerra. En un par de casos –Cummings y Ungaretti– la referencia contiene más claramente el sentimiento amoroso, que en el primero llega al erotismo.

Otro de los temas recurrentes es la **presencia de la naturaleza** como

fuente de imágenes o marco de la acción. Hay que reconocer que esta característica sería aplicable a la mayoría de producción poética, pero no es esta una razón para dejar de fomentar su observación por parte de los alumnos. El *locus amoenus* es el marco que describe Rimbeau, Apollinaire utiliza la presencia de elementos naturales habituales para recrear una sensación de normalidad al hecho anómalo de la guerra.

En otro orden de cosas, el lector percibe en estos textos diferentes tipos de contextos e imágenes, que en algunos casos son fácilmente visualizables por su valor denotativo mientras que en otros casos su carácter abstracto o connotativo implica un esfuerzo inferencial mayor por parte del lector. Esta característica del texto afectará directamente a la posibilidad de efectuar una traducción visual de éste más o menos directa, tal como veremos en el apartado 5.6.

5. Las estrategias de lectura como núcleo procedimental

Todo lector competente, simultáneamente a sus conocimientos intertextuales, ha desarrollado una serie de estrategias que le permiten resolver exitosamente diferentes problemas que pueden ir surgiendo a lo largo de la lectura. El principal de ellos es, sin lugar a dudas, el vacío comprensivo, las lagunas de comprensión que, si pasan a ser demasiado extensas, pueden hacer fracasar una determinada lectura. Diversos autores (Solé, 1992; Hebert, 2003; Nicet, 2005) expresan la necesidad de que estas estrategias sean enseñadas y trabajadas incluso en las aulas de educación secundaria, cuando la mayoría de los alumnos han automatizado ya un buen número de procesos mecánicos de la lectura. Sin embargo, a partir de los trabajos antes citados y de nuestra propia experiencia, podemos trabajar con la hipótesis inicial de que muchos de los déficit que presentan nuestros adolescentes pueden ser atribuibles al bajo dominio de estas estrategias de lectura.

Para la definición del concepto seguiremos la obra de Isabel Solé (1992) que ha sido muy difundida entre el profesorado: «La estrategia tiene en común con los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos». La autora compara las estrategias con sospechas inteligentes, de forma que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción. Implican la existencia de un objetivo y la consciencia por parte del lector de que existe dicho objetivo. Paralelamente, el lector debe

controlar el propio proceso y modificarlo si fuera necesario.

Para conseguir que los alumnos las aprendan se deben crear situaciones donde su aprendizaje resulte transferible a otros casos. Benjamin Nicet (2005) subraya la necesidad de que los alumnos sean conscientes de los procesos que están aprendiendo y que la mayoría de ellos tienen automatizados. Esta explicitación supone que se dé respuesta al alumno sobre estas cuatro cuestiones:

- ¿Qué?: Una breve descripción, una definición o un ejemplo de la estrategia a enseñar.
- ¿Cómo?: Una enseñanza en actividades de la manera como opera la estrategia
- ¿Por qué?: Una explicación diciendo por qué la estrategia es importante y cómo su adquisición ayudará al alumnado a ser mejores lectores.
- ¿Cuándo?: Una explicación de las condiciones en que la estrategia debe o no ser aplicada y de cómo evaluar su eficacia.

Puesto que el listado de estrategias susceptibles de ser empleadas sería extensísimo, nos centraremos en aquellas que hemos aplicado en nuestra secuencia didáctica. Las hemos organizado de manera que cada una de ellas se focalice en una de las tres fases del proceso de lectura que se han descrito anteriormente, con el buen entendido que esa división no sólo se fundamenta en su adecuación a un momento concreto, sino también a la necesidad de ordenar las actividades de una determinada manera. Aceptando que cada lector podrá utilizarlas según sus necesidades, queda claro que cualquier profesor las puede adaptar a sus propias opciones didácticas. A continuación detallamos el listado completo de estrategias:

Impresión general:
 Deducción del significado de las palabras a partir de su morfología
 Activación de conocimientos métricos
 Paráfrasis del texto
 Rescate del detalle:
 Recitado del poema
 Subrayado del poema
 Traducción visual
 Interpretación global:
 Comparación
 Retitulación poemas
 Creación de un cuestionario sobre el poema
 Reproducción de modelos

Estrategias de la secuencia didáctica. Cuadro 2

5.1. Deducción del significado de las palabras a partir de su morfología

¿Qué?: Se trata de intentar deducir el significado de una palabra que supone un vacío comprensivo a partir de la observación de sus componentes morfológicos. En este sentido, la capacidad de identificar el lexema, la palabra primitiva y los distintos morfemas del vocablo resultan vitales para el éxito de la estrategia.

¿Cómo?: En nuestro corpus encontramos muchas palabras que pueden suponer una dificultad resoluble a través de esta estrategia básica. En el poema *Que pasa* aparece la palabra *polvorín*, que por una simple reducción a la palabra primitiva se relaciona con *pólvora*. Si el contexto nos habla de un lugar donde se hace guardia, fácilmente se puede deducir que se trata de un lugar donde hay *pólvora*. La misma casuística se puede apreciar en *mi querida vieja* con la palabra *muñequeras* que deriva directamente de *muñeca*. Algunas veces la relación no resulta tan evidente ya sea por la presencia de prefijo, ya sea porque la palabra contiene un claro significado connotativo. Del primer caso citaremos *ensagna* de *Corrandes d'Exili*, en el que la referencia a *sang* (sangre) implica el reconocimiento de una per-

mutación de sonidos. Del segundo, quizás el más complicado, tendríamos una muestra en la versión catalana de *La trinchera* con la palabra *gallegen* (gallean). En esta situación, a parte de reconocer la palabra primitiva *gall* (gallo), hay que comprender el significado de hacer el gallo aplicado a un ser humano.

¿Por qué?: La estrategia resulta de vital importancia para superar lagunas léxicas sin tener que interrumpir el curso de la lectura para consultar al diccionario o al profesor, por ejemplo. La interrupción de la lectura puede ser tan dañina como las excesivas lagunas de comprensión si se pretende asegurar una comprensión general del texto (Solé, 1992). Su sistematización ayudará, complementariamente, a un aumento del potencial léxico del alumnado lector.

¿Cuándo?: En principio, las condiciones de aplicabilidad de dicha estrategia dependen, básicamente, de la composición del vocablo no comprendido. En una situación normal, se aplicaría esta estrategia si no se puede deducir el significado por el contexto, pero siempre antes de saltarse la palabra sin reflexión.

5.2. Activación de los conocimientos métricos

¿Qué?: Los conocimientos métricos colaboran en el anclaje de un texto dentro de una tradición literaria. El aprendiz debe ser capaz de reconocer la estructura métrica del poema, su rima y progresivamente su ritmo para reconocer los momentos culminantes del poema.

¿Cómo?: En este caso, el alumno debe utilizar sus conocimientos enciclopédicos almacenados en el intertexto lector para aplicarlos a una nueva lectura. En un primer momento se trata de una operación que debería automatizarse.

¿Por qué?: La estructura externa de la poesía resulta eminentemente significativa y aparece como el producto de una serie de decisiones del poeta. Su organización por estrofas, por versos, las rimas, los posibles encabalgamientos, su regularidad o irregularidad nos puede dar muchas pistas sobre la intencionalidad del poema. Las creaciones de ee cummings representarían la voluntad de trasgresión, igual que la perfección del soneto de Rimbeau remite a una idea concreta de poesía.

¿Cuándo?: Como estrategia de superficie debería utilizarse en los primeros momentos de la lectura, tras las primeras lecturas, de manera que ayude a intuir el talante de la poesía. Aunque un lector pueda formarse una inter-

pretación del poema sin ser consciente de su estructura métrica y rítmica, resulta obvio que en una formación lectoliteraria no se puede prescindir de este tipo de informaciones.

5.3. Paráfrasis del texto

¿Qué?: Bajo el concepto de paráfrasis se ocultan muchos tipos y géneros de discurso metatextual. El trabajo de Bertrand Daunay (2002 y 1997) supone una gran aportación a la comprensión de estos textos sobre el texto y un llamamiento a tenerlo en cuenta en la enseñanza de la lectura y de la literatura. En líneas generales, se entiende la acción de parafrasear como una reformulación del texto destinada a acercar su significado original a la zona de desarrollo próximo del lector destinatario. Algunas veces se ha considerado que la *paráfrasis* es un metatexto de bajo rendimiento, que solo permitía acceder al sentido literal de los textos. En estos casos se reservaba el concepto de *comentario* para indicar el metatexto superior, vinculado a la interpretación. Daunay demuestra ampliamente la dificultad de trazar estas líneas tan estrictas y aporta una gran multiplicidad de ejemplos fronterizos tanto de ejercicios escolares como de críticos prestigiosos. Por consiguiente, reclama el papel fundamental de la paráfrasis, del decir de nuevo el texto con las palabras del lector, como inicio del camino de aprendizaje, o sea, del camino hacia la comprensión y la interpretación.

¿Cómo?: Daunay distingue tres tipos de paráfrasis, que pasamos a resumir a continuación.

En primer lugar, encontraríamos la paráfrasis en sentido estricto, entendida como el ejercicio clásico, en la cual existe una fusión enunciativa del metatexto dentro del texto fuente. Se mantiene la enunciación original y se produce una ampliación del texto.

En segundo lugar, presenta el tipo más frecuente de paráfrasis, que bautiza con el nombre de *détextualité* (detextualidad), consistente en el efecto contrario, la fusión enunciativa del texto comentado dentro del comentario. Aparecen citas no marcadas del texto fuente dentro del comentario.

En tercer lugar, aparece un modo de paráfrasis donde el comentarista explicita las identidades semánticas entre un elemento textual y un enunciado suyo. En estos casos, las relaciones se indican claramente con marcadores objetivos del tipo “quiere decir”.

¿Por qué?: La paráfrasis supone un excelente ejercicio de control de la comprensión parcial del texto, ya que obliga a efectuar hipótesis de comprensión

de lo que se ha leído hasta ese momento. Esa comprensión parcial implica, asimismo, una activación del intertexto lector, pues solo de esta manera se puede ir otorgando sentido a las piezas que se van activando. Las paradas sistemáticas permiten asegurar el significado de distintos fragmentos antes de avanzar en la lectura y, en definitiva, balizar el proceso de lectura. Aunque en situaciones de lectura real esta estrategia suele automatizarse, en nuestro trabajo defenderemos la idea que enseñar esa estrategia implica visualizarla, de ahí que resulte un excelente ejercicio practicar la paráfrasis escrita, sobre todo como dinámica de aula.

¿Cuándo?: Aunque por su carácter central se trata de una estrategia que podría ser utilizada extensamente, debe reservarse para aquellas ocasiones donde la progresión de la lectura implique ciertas dificultades y sea necesario establecer lecturas parciales. La poesía supone, evidentemente, uno de los géneros donde esta necesidad suele ser más evidente.

5.4. Recitado del poema

¿Qué?: Leer en voz alta siempre implica un nivel de comprensión mínimo del texto. La localización de los signos de puntuación y la posterior adecuación de la entonación significan que el lector ha asimilado la estructura gramatical del texto. En principio se trata de una de las competencias de base que los alumnos debieran tener automatizada a partir de cierta edad, ya que el lector experto no debe concentrarse especialmente en este aspecto. La incapacidad para adecuar entonación a puntuación puede ser un signo indicador de un déficit de habilidad lectora.

En nuestro caso, cabe considerar las especiales posibilidades que ofrece la poesía, como género muy vinculado a la oralidad, para fomentar y desarrollar esta estrategia de lectura. La brevedad de la poesía supone la multiplicación de la densidad semántica del texto, con lo cual cada signo de puntuación resulta imprescindible para la interpretación. Además, el texto poético aporta una doble puntuación, la general y la que se deriva de la existencia del verso. El ritmo poético nace básicamente del verso, con lo cual en la recitación de poemas se deben acomodar esas dos estructuras rítmicas. Las decisiones que el lector tome al respecto supondrán una lectura del texto. En las expresiones más contemporáneas cabe incluso la posibilidad de la eliminación de los signos de puntuación por parte del poeta. Esa elección no exime al lector de la responsabilidad de decidir dónde sitúa las pausas y dónde focaliza la entonación. En definitiva, la recitación de textos poéticos,

la lectura expresiva, implica dos tipos de decisiones que afectan directamente a la interpretación. En primer lugar, la selección de los lugares donde se deben efectuar pausas. En segundo lugar, la selección de los fragmentos que deben incorporar una entonación más significativa.

¿Cómo?: La estructura básica de actividades de enseñanza sigue el orden de decisiones que acabamos de mencionar. Como estrategia de lectura, la recitación debe perseguir el reconocimiento de la estructura del texto como un discurso donde las diferentes oraciones mantienen relaciones de significado.

Lo primero que debe considerar el lector es marcar en el texto los lugares donde se impone una pausa –que en algunos casos puede ser más o menos larga– acorde con el significado. La tendencia natural es recitar siguiendo el ritmo de los versos, sin embargo, no se trata de una alternativa única. Independientemente del estilo del rapsoda, parece claro que se pueden encadenar versos sin pausa siempre que conformen una unidad de sentido y no rompan el ritmo del recitado (por ejemplo creando sinalefas). Además hay que tomar la decisión de pararse o no ante signos de puntuación a mitad de verso.

A continuación, se debe enseñar al alumnado a comprobar el resultado de diferentes entonaciones, de manera que se regule o matice el significado de los textos. Poner el énfasis en una determinada palabra, secuencia o verso implica una determinada interpretación del texto.

¿Por qué?: Aunque a nivel teórico la adecuación de la entonación a la puntuación sea una estrategia de base, el alumno competente debe aprender a desautomatizar ese proceso para verificar claramente su trascendencia en la construcción del significado.

¿Cuándo?: Se trata de una estrategia especialmente útil en poesía ya que por su propia naturaleza conlleva muchas licencias del sistema de puntuación, hasta el punto de prescindir de él en algunos casos. Resulta muy indicado su uso en momentos donde se intuye una dificultad para entender un enunciado, su verbalización y posible manipulación pueden ayudar a resolver esos vacíos.

5.5. Subrayado del poema

¿Qué?: La técnica del subrayado vertical y horizontal consiste en destacar las palabras clave de un texto. Aprender a marcarlas y señalarlas es básico para encontrar las ideas principales que encierra cualquier producción escrita.

¿Cómo?: En un primer momento aconsejamos la práctica del subrayado horizontal porque facilita la atención de lo más importante del texto y contribuye a ir descubriendo las ideas esenciales. En un segundo momento, proponemos el subrayado vertical para sintetizar el contenido que encierra cada estrofa de la poesía. La estructura formal de este género facilita la identificación de las ideas que se describen en cada estrofa. Gracias al subrayado vertical y al horizontal será más fácil llegar a determinar las ideas principales del poema.

¿Por qué?: La técnica del subrayado es una de las que se enseñan más tempranamente en la escuela porque desde antaño ha demostrado su eficacia para mejorar la comprensión lectora. En consecuencia, podríamos pensar que los estudiantes de ESO no deberían tener muchos problemas para dominarla y aplicarla de forma natural. Desde nuestra práctica docente hemos constatado que, a menudo, no se cumple esta premisa. Por este motivo hemos decidido incluirla como una estrategia más, para reforzar sus ventajas y validez a la hora de abordar cualquier tipo de texto.

¿Cuándo?: A pesar de que normalmente esta técnica se aconseja practicar en los primeros estadios de cualquier lectura, nos ha parecido oportuno incluirla después de haber realizado las estrategias de la impresión general. Pensamos que de esta forma puede ser más provechosa para favorecer la comprensión e interpretación del poema.

5.6. Traducción visual de poemas

¿Qué?: Esta estrategia consiste en expresar las ideas y emociones suscitadas a partir de la lectura y comprensión de un poema mediante imágenes, que pueden ser diseñadas personalmente o buscadas en bancos de soportes visuales.

¿Cómo?: Esta estrategia opera a caballo entre la comprensión del lenguaje que leemos con la representación visual que nos despiertan los versos de la poesía. Es evidente, pues, que a partir del momento en que hablamos de la comprensión del contenido del poema, tenemos que destacar tres niveles de comprensión: la puntual, la literal y la interpretativa (comentados en el apartado 2).

Al hablar de la comprensión puntual nos referimos a aquellas situaciones en las que solo comprendemos algún aspecto concreto del poema y no tenemos una visión del significado global. Es un hecho común que ocurre al alumnado de secundaria. Seguramente, la falta de comprensión del léxico

será la culpable de esta situación. En este caso, es necesario aplicar otras estrategias, como por ejemplo las descritas en la impresión general, más concretamente la que propone deducir el significado de las palabras a partir de sus componentes morfológicos.

La comprensión literal pasa por comprender el significado textual de las palabras, sin tener en cuenta el matiz que las figuras retóricas aportan a este género en concreto. En este momento, los estudiantes son capaces de visualizar y comprender las palabras clave del poema. Finalmente, la comprensión interpretativa es aquella en la que han superado la comprensión literal para relacionarla con todo el conjunto de imágenes y juegos lingüísticos que se entrelazan entre las palabras y los versos. Es en este momento cuando la suma de las emociones del poeta y del lector puede crear, y recrear de nuevo, imágenes fascinantes sobre el texto escrito. Adentrados en esta fase, no debemos olvidar que el simple hecho de diseñar, escoger y materializar un concepto con la representación de una imagen lleva implícito la elección de muchos otros elementos que, a su vez, complementan, divergen, rechazan u opinan sobre el texto original. Nos referimos al color, la forma, el tamaño, la combinación de imágenes con imágenes, o incluso de imágenes con texto, el orden, la presentación, etc. Casi de forma involuntaria, los alumnos están creando otra obra artística a partir de las impresiones que les ha suscitado la lectura, el análisis y la reflexión del poema en cuestión.

Para iniciar el proceso de traducción visual, proponemos que los alumnos diseñen un *story board*, de este modo tendrán que decidir el número de diapositivas que van a realizar, los versos que expresarán en cada una de ellas, las imágenes que emplearán... decisiones que, sin duda, les ayudarán a corroborar o desestimar sus hipótesis iniciales. A partir de este borrador, de sumo interés para el profesor, los alumnos podrán realizar la definitiva traducción visual del poema. En el segundo apéndice hemos incluido dos ejemplos de la traducción visual de dos poemas realizados por discentes de tercero de ESO.

¿Por qué?: La actividad de traducir visualmente los versos de un poema nos sirve de indicador para ver el grado de comprensión e interpretación que han alcanzado los estudiantes. Asimismo, ofrece la oportunidad de conocer parte del universo visual que los adolescentes han ido adquiriendo en su imaginario, universo que les ayuda a construir representaciones sobre sí mismos y sobre el mundo que les rodea (Hernández, 1999).

La relación que la sociedad actual establece con todo lo que es visual es cada día mayor. El simple hecho de salir a la calle y mirar nuestro alrededor nos recuerda que las palabras están cada vez más sujetas a las

imágenes, unas imágenes que, poco a poco, se apoderan de nuestras emociones y cambian nuestros procesos cognitivos de razonamiento. Cuando las miramos, lo primero que percibimos es una emoción que, quizás, sea procesada racionalmente o nos haga actuar por mimetismo o hipnotismo (Ferrés, 1996, 2000).

Los jóvenes están inmersos dentro del mundo de la imagen, son jóvenes visuales, su relación con ella es tan estrecha que, didácticamente hablando, tenemos que aprovechar esta riqueza para trabajar otros contenidos en paralelo, como puede ser en este caso la comprensión e interpretación de poemas. Hoy en día, leer no consiste únicamente en saber descifrar el código escrito de una lengua, sino que implica la necesidad de saber descifrar también el lenguaje de la imagen. En este sentido, trabajar con estos dos lenguajes a la vez aporta una mejor comprensión de los elementos que definen cada código en particular. Además, no podemos olvidar la motivación que sienten los alumnos ante la posibilidad de crear un trabajo visual o audiovisual con soportes informáticos. En definitiva, el producto final realizado por parte de los alumnos pone de manifiesto su forma de interpretar y comprender el poema, su imaginario y sus representaciones, aspectos que el profesorado descubrirá a medida que analice la presentación y estructura de la traducción visual.

¿Cuándo?: Es aconsejable realizarla después de un trabajo previo de comprensión del poema mediante otras estrategias, como por ejemplo las tres descritas en la fase de impresión general. La traducción visual de poemas está diseñada para facilitar el paso del rescate del detalle hacia la interpretación global del poema, por ese motivo la hemos situado como la última estrategia de este bloque.

Otro dato a tener en cuenta es la elección de los poemas para que sean traducidos. Algunos son más visuales que otros, o incluso contienen más elementos simbólicos que otros. Es importante que el profesorado tome en cuenta estas observaciones para conseguir que la estrategia tenga éxito.

5.7. La comparación

¿Qué?: Comparar supone observar el funcionamiento de un mismo recurso, tema, efecto, etc. en dos o más textos diferentes para profundizar en la comprensión de ambos.

¿Cómo?: En principio se puede comparar cualquier elemento textual y contextual, pero parece más recomendable, en situaciones de aprendizaje,

establecer los parámetros de comparación. En este mismo artículo hemos establecido cinco bloques de comparación (epígrafe 4). Se pueden comparar diferentes maneras de tratar un tema, el uso de un determinado vocablo o idea, la estructura métrica de un poema, el sistema enunciativo subyacente y un sinfín de elementos más.

¿Por qué?: La comparación en si misma no tiene sentido si no contribuye a hacer emerger ideas que habían quedado sumergidas en una primera lectura. En muchos casos, fenómenos que no resultan significativos de forma aislada lo son al ser comparados con otras muestras. La mayoría de componentes genéricos o históricos participarían de esta idea. Por otro lado, la práctica de la comparación de textos cercanos resulta un excelente ejercicio intertextual ya que permite observar la infinita permeabilidad de unos textos en otros y, en definitiva, enriquecer el intertexto lector de una forma ordenada y significativa.

¿Cuándo?: Evidentemente, por la propia esencia de la estrategia, debe ser utilizada principalmente cuando ya se ha efectuado una lectura y comprensión de alto nivel de los textos que participan en la actividad. No obstante, el lector competente es aquél que puede establecer comparaciones del texto que está leyendo con textos leídos anteriormente y que tiene almacenados en su intertexto. Posiblemente, la comparación sea una de las estrategias más utilizadas para guiar el proceso de lectura tal como lo hemos expuesto en apartados precedentes. En el fondo, por poner un ejemplo, cualquier formulación de hipótesis está tan sujeta a la experiencia lectora previa como a las explicitaciones que han aparecido en aquella lectura.

5.8. Retitulación de poemas

¿Qué?: Si el título es un elemento central de cualquier texto literario, cuando se reflexiona entorno a él se está indagando en la esencia del producto literario. El título adquiere todavía más centralidad en el texto poético debido a su centralidad. En nuestro corpus aparece un poema como *Soldados* que no se puede entender sin observar el título. La esencia de esta estrategia no es otra que proponer otro título alternativo al original, o proponer uno en el caso de que no tenga, de forma que no se altere el significado del poema.

¿Cómo?: Como todas las estrategias vinculadas al proceso de interpretación, operan en el momento en que el lector está desarrollando sus destrezas más elevadas para dar sentido al conjunto del texto. De esta manera, resumir el

significado del poema resulta una buena manera de sintetizar las intuiciones interpretativas.

¿Por qué?: La estrategia es importante ya que trabaja en el sentido de la síntesis de significado. A menudo tendimos a divagar para construir el sentido de un texto, por ejemplo con paráfrasis, pero existe un momento donde los rodeos deben llegar a una concreción: plantearse un título-conclusión-síntesis ayuda al desarrollo de estas actividades cognitivas de síntesis.

¿Cuándo?: Esta estrategia no parece conveniente aplicarla en los primeros estadios de comprensión ya que, en este caso, operaría de forma parcial. Parece que sería más apropiada como soporte a los déficits interpretativos, cuando aparecen dificultades para integrar todo lo que se quiere aportar sobre un texto. Parece necesario, de forma complementaria, educar a los alumnos en el sentido de utilizar títulos significativos en sus propios escritos.

5.9. Creación de un cuestionario sobre el poema

¿Qué?: Si por un momento retrocedemos hacia el inicio de nuestra experiencia como lectores infantiles, seguro que en seguida nos viene el recuerdo de la maestra interrogándonos sobre lo que quizás, a duras penas, acabábamos de leer. El hecho de realizar las preguntas canónicas de qué se cuenta, quién lo dice, cuándo y dónde sucede, etc. por parte del alumnado, y no del profesor, es la característica fundamental de esta estrategia.

¿Cómo?: Contamos con una herencia de la recepción lectora en la que, por costumbre, son los alumnos quienes tienen que responder a un cuestionario, posterior a la lectura, para comprobar su competencia lectora. Ya se ha demostrado en ciertas ocasiones que el hecho de contestar las preguntas que se hallan al final del texto no es garantía en absoluto de que se haya comprendido e interpretado el mensaje del discurso². Basta con un texto bien cohesionado y con una coherencia clara para que los estudiantes con unas mínimas habilidades lectoras sean capaces de identificar las palabras clave que les ayuden a obtener las respuestas correctas. Sin embargo, no podemos olvidar que un cuestionario en el que se combinan las preguntas de identificación canónica con las que requieren un nivel más profundo de comprensión del significado global, favorece la lectura y relectura atenta del texto con un objetivo concreto. Partiendo de esta idea, lo que proponemos

² Estamos pensando en el conocido texto *De Cranta* que Serra y Caballer (1997) escribieron inspiradas en uno de Castellà (1990).

en esta estrategia es que sean los estudiantes quienes realicen un cuestionario completo de la poesía que han trabajado en clase. Los destinatarios de esta actividad son sus compañeros de aula y la consigna que se les da es que sirva para evaluar el grado de comprensión de sus colegas. En base a ello tienen que reflexionar y tomar decisiones de cómo, por qué y qué cuestiones quieren preguntar, es decir, tienen que reorganizar toda la información que han ido obteniendo para desglosarla en preguntas lógicas y coherentes.

¿Por qué?: El hecho de formular preguntas forma parte de nuestra rutina diaria. Desde que nos levantamos hasta que nos acostamos realizamos un sinnúmero de cuestiones a quienes están a nuestro alrededor. El acto de preguntar sobre algo significa que pasamos a compartir con alguien parte del mundo que nos rodea porque tenemos algún motivo. Poner a los estudiantes en situación de ser ellos los que tengan que decidir qué es lo que tienen que preguntar a sus compañeros puede incrementar el interés y necesidad de interpretar lo que está escrito. Llevar a cabo la actividad requiere decidir qué es lo que se va a preguntar, que sería lo mismo que decir qué es lo que he comprendido y espero que mis compañeros reconozcan mediante las preguntas que escribo. A su vez, la realización del cuestionario contribuye a verificar o rechazar las hipótesis que han ido surgiendo a lo largo de todo el proceso para llegar a una interpretación final.

¿Cuándo?: Esta estrategia está pensada para ser realizada durante la última fase de la recepción lectora, la interpretativa según el cuadro 1, después de haber abordado el poema mediante estrategias que responden a las fases anteriores. Se contempla como una actividad de carácter sumativo, ya que a partir de la información obtenida podemos deducir el grado de interpretación al que los alumnos han llegado. Al mismo tiempo, contamos con datos objetivos que nos sirven para tomar decisiones sobre todo el proceso en general y valorar si hay que reorientar el aprendizaje.

5.10. Reproducción de modelos

¿Qué?: Somos conscientes de que no resulta muy apropiado incluir la escritura creativa dentro de las estrategias lectoras. Sin embargo, desde un punto de vista comunicativo, estas dos habilidades no pueden ser entendidas de forma independiente. La mayoría de propuestas de taller literario y escritura creativa (Ramos, 2006) entienden que este tipo de escritura siempre se debe fundamentar en la lectura y el análisis de textos similares al que se propone como ejercicio de aula. Dentro de esta concepción entendemos por *escritura*

creativa aquella que se realiza a continuación de una secuencia de lectura, con el fin de desarrollar una serie de aprendizajes que se han estructurado en el intertexto lector para activarlos con una finalidad comunicativa. No se trata simplemente de copiar textos, sino de transformar unas adquisiciones en una creación estética.

¿Cómo?: A partir de esta concepción, la actividad resulta más adecuada para la regulación formativa del proceso de aprendizaje por parte del profesor que no directamente como estrategia del lector quien, en principio, no realizaría esta actividad espontánea o automáticamente. La actividad en sí consistiría en la re-creación de un texto a partir de una serie de parámetros que se han ido adquiriendo en diferentes momentos de la secuencia de aprendizaje y que el docente exigiría en las instrucciones de la actividad.

¿Por qué?: Esta actividad resulta especialmente beneficiosa para el aprendizaje significativo ya que implica la recontextualización de los aprendizajes. El alumnado, en sus escritos, debería ser capaz de integrar todos aquellos elementos que domina, desde los más estrictamente conceptuales hasta los procedimentales.

¿Cuándo?: Esta estrategia podrá ser utilizada por el profesorado en aquellos momentos en los que necesite evaluar formativamente el nivel de activación del intertexto de que son capaces los alumnos. En el caso de la poesía que nos ocupa, estas re-creaciones podrán valorar perfectamente si los aprendices son capaces de dominar las exigencias formales de una poesía (métrica y rima), si recurren con naturalidad al lenguaje connotativo, si otorgan una finalidad adecuada a sus textos, si son capaces de controlar el caudal semántico de las palabras para conseguir un determinado resultado...

6. Consideraciones finales

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, la puesta en práctica de secuencias didácticas inspiradas en nuestra propuesta deberían contemplar prioritariamente los siguientes parámetros de aplicación.

Una organización de actividades, no necesariamente por fichas, que incluyeran el desarrollo de estrategias de los tres momentos básicos del proceso de lectura: impresión inicial, rescate del detalle e interpretación global.

Tener en cuenta que el desarrollo de las estrategias de lectura pasa por la metacompreensión de la propia estrategia por parte de los aprendices, de manera que el docente debe actuar como modelo activo y difusor de los cuatro constituyentes que se han presentado para cada estrategia.

Para concretar el diseño de actividades concretas de desarrollo de las estrategias deberá comprender las particularidades de su propio grupo de alumnos, de manera que la actividad esté más o menos balizada según su edad, competencia, nivel de implicación en las actividades, funcionamiento del grupo... Por ejemplo, la simple actividad de paráfrasis, puede contemplar un enunciado muy genérico “Explica detalladamente los hechos del poema con tus propias palabras”; o puede delimitarse más la actividad concretando dimensión del escrito, relación entre estrofas y paráfrasis. Lo mismo puede suceder en la traducción visual, que puede oscilar entre la libertad absoluta en la selección y el número de imágenes, y la restricción del número y la tipología de imágenes.

Parece claro que la misma estructura de nuestra propuesta admite la transposición a cualquier otro grupo de poemas, ya sean organizados por temas, autores, géneros, etc.

Finalmente, cabría considerar algunas indicaciones para la evaluación del alumnado y del particular recorrido profesional del docente. Evidentemente, en este tipo de actividad hay que valorar el proceso de aprendizaje por encima del posible producto final. Todas las actividades van dirigidas a practicar estrategias, en principio, transferibles; por lo tanto se puede observar la evolución individual y grupal del trabajo por encima del resultado final de los alumnos que siempre serán reflejo de una situación inicial. En este sentido, resulta vital conservar los resultados escritos de todas las fichas y anotar los posibles resultados de discusiones en el aula. Paralelamente, el profesor dispondrá de diversos resultados de aula objetivos que le permitirán llevar a cabo la vertiente sumativa de la evaluación: la recitación del poema gravada o no, la presentación en PowerPoint producto de todo el proyecto, el propio cuestionario elaborado por el alumnado y los posibles textos producidos por los alumnos como recontextualización de todo lo aprendido. Como siempre, la ardua tarea de *poner nota* queda a cargo del profesional conocedor de su realidad, aunque creemos que se deberían tener en cuenta al menos dos tipos de elementos: a) el enriquecimiento del intertexto a través de las lecturas realizadas sobre diferentes guerras; y b) el uso de estrategias lectoras aplicables a otros poemas o situaciones de lectura.

Asimismo, el resultado de todas estas actividades debe estimular la curiosidad del propio docente para reflexionar sobre los puntos débiles y fuertes de su propia actividad en pro de paliarla en posibles aplicaciones posteriores, pues, cada acción didáctica, como es sabido, es única e irrepetible.

Referencias bibliográficas

- Ambròs, A. y Ramos J. M. (2007a). “Veamos poesía: leamos imágenes en primaria”, en *AULA*, 163-164, pp. 81-96. Barcelona.
- Ambròs, A. y Ramos J.M. (2007b). “Veamos poesía: leamos imágenes en secundaria”, en *AULA*, 165. Barcelona.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.
- Cornudella, J. (ed.) (2003). *Maleïdes les guerres*. Barcelona. 62-Empúries.
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphase*. Saint Denis. Presses Universitaires de Vincennes.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones invertidas*. Barcelona. Paidós.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona. Paidós.
- Hebert, M. (2003). “Coélaboration du sens entre pairs en première secondaire: étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires”, en *Enjeux*, 58, pp. 95-112. Paris.
- Hernández, F. (1999). “Estudios culturales y lo emergente en la educación”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 285, pp. 40-44. Barcelona.
- Langlade, G. (2001). “Et le sujet lecteur dans tout ça”, en *Enjeux*, 51-52, pp. 54-62. Paris.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga. Aljibe.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca. La Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona. Octaedro.
- Nicot, B. (2005). “Pistes pour une rémediation en lecture dans l’enseignement secondaire”, en *Enjeux*, 63, pp. 77-96. Paris.
- Ramos Sabaté, J. M. (2006). *El gènere literari com a eix vertebrador del desenvolupament de la formació literària dels alumnes de secundària*. Tesis doctoral pendiente de publicación. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Schaeffer, JM. (1989). *Qu’est-ce qu’un genre littéraire?* Paris. Seuil.
- Serra, R. y Escorihuela, M. J. (1997). “El profesor de ciencias también es profesor de lengua”, en *Alambrique*, 12, pp. 43-49. Barcelona. Graó.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.

Apéndice I: corpus

Las versiones catalanas de todos estos poemas, a excepción del de Amat Piniella, se encuentran en el libro *Maleïdes les Guerres* citado en la bibliografía. Con el fin de facilitar la tarea, incluimos las versiones castellanas de una selección de textos muy útiles en el aula.

<p><i>Que pasa</i> Guillaume Apollinaire</p> <p>[La Buhardilla de José, nº 18 http://www.geocities.com/florypiedra/gente.htm]</p> <p>Monto la guardia en el polvorín Hay un perro muy gentil en la garita Hay conejos que corretean por el páramo Hay heridos en la sala de guardia Hay un brigada que pinza la nariz de los que roncan Hay una carretera en cornisa que domina hermosos valles Hay árboles floridos que dan color a la primavera Hay ancianos que discuten en los cafés Hay una enfermera que piensa en mí ante la cabecera de su herido Hay grandes barcos sobre el mar revuelto Hay mi corazón que late como un director de orquesta Hay zeppelines que pasan por encima de la casa de mi madre Hay una mujer que toma el tren en Baccarat Hay artilleros que chupan caramelos acidulados Hay alpinistas que acampan bajo las moreras Hay una batería del 90 que dispara a lo lejos Hay muchos amigos que mueren a lo lejos.</p>	<p><i>Mi hermano era aviador</i> Bertold Brecht</p> <p>[Traducidos –sin pretensiones literarias– por Manel Franquesa, http://www.amics21.com/laveritat/poemasbrecht.htm]</p> <p>Mi hermano era aviador. Un día recibió una carta, que guardó en su baúl, y voló hacia el sur.</p> <p>Mi hermano es un conquistador. Nuestro pueblo necesita espacio y conquistar más suelo es nuestro viejo sueño.</p> <p>El territorio que conquistó mi hermano se encuentra en el macizo de Guadarrama y mide metro ochenta de largo y metro cincuenta de hondo.</p>	<p>Voy a desertar Desde el día en que nació He visto morir a mi padre Partir a mis hermanos Y llorar a mis hijos Mi madre sufrió tanto Que ya está bajo tierra Se ríe de las bombas Y hasta de los gusanos Cuando estuve preso Me robaron la mujer Me robaron el alma Y todo mi pasado Mañana muy temprano Les cerraré la puerta A aquellos años muertos Y me echaré al camino</p> <p>Pediré limosna Por las rutas de Francia De Bretaña a Provenza Y les diré a las gentes: «Niéguese a obedecer Niéguese a colaborar No vayan a la guerra Niéguese a partir» Si hay que derramar sangre Derrame usted la suya Pues tan buen apóstol es Señor presidente Si ordena que me busquen Dígame a sus agentes Que no llevaré armas Que pueden disparar.</p>	<p>Meditad en que esto sucedió: Os encomiendo estas palabras. Grabadlas en vuestros corazones. Ya en casa ya en la calle, Al dormir y al despertar: Repetidlas a vuestros hijos. O se derrumbe vuestra casa, Os aniquile la enfermedad, Os vuelvan la espalda vuestros descendientes.</p>
<p><i>El desertor</i> Boris Vian</p> <p>[Traducido por Manuel Talens a http://www.prato.linux.it/~lmasetti/canzonicon-trolaguerra]</p> <p>Señor presidente Le escribo esta carta Que quizá lea usted Si tiene tiempo Acabo de recibir La orden militar Para ir a la guerra El próximo miércoles Señor presidente No voy a hacerlo No vine a este mundo Para matar pobre gente No quiero que se enfade Pero he de decirle Que mi decisión es firme:</p>	<p><i>Shema</i> Primo Levi</p> <p>[A una hora incierta (2005) Barcelona, Íntegra Traducido por Jeannette L. Clariond]</p> <p>Vosotros que vivís tranquilos En vuestras cálidas casas. Vosotros que, al entrar la noche, Encontráis humeante alimento y rostros amigos:</p> <p>Considerad si esto es un hombre, Quien trabaja en el fango Quien no tiene quietud Quien lucha por un trozo de pan Quien muere por un sí o un no. Considerad si esto es una mujer, Sin cabello y sin nombre Sin fuerza para recordar Vacías miradas y fríos regazos Como una rana en el invierno.</p>	<p><i>Soldados</i> Giuseppe Ungaretti</p> <p>[Vida de un hombre (1993) Madrid, Libertarias/ Prodhufi]</p> <p>Se está como en otoño en los árboles las hojas</p>	<p><i>El durmiente del valle</i> Arthur Rimbaud</p> <p>[Poesía completa, Visor Libros Traducción de Aníbal Núñez]</p> <p>Un rincón de verdor donde un arroyo canta a lo loco colgando plateados jirones en las hierbas donde reluce el sol desde la altiva montaña: un vallecito que hace espuma radiante.</p> <p>Un soldadito boquiabierto y descubierto duerme con la nuca bañada por los berros azules y frescos; extendido en la hierba bajo las nubes, pálido en su lecho verdoso, donde llueve la luz.</p> <p>Con los pies en los lirios duerme, sonriendo como un niño enfermo sonreiría; está echando un sueño: aúna cálido, naturaleza: tiene frío.</p> <p>Los perfumes no estremecen ya su olfato, duerme al sol, sobre su pecho tiene una mano, tranquilo. Tiene dos orificios rojos en el lado derecho.</p>

<p><i>Mi querida vieja...</i> ee cummings</p> <p>[<i>Buffalo Bill ha muerto</i> (1996) Madrid, Hiperión]</p> <p>mi querida vieja etcétera tía lucy durante la pasada</p> <p>guerra podría decirte y lo que es más te decía por qué todos estaban</p> <p>luchando, mi hermana</p> <p>isabel hizo cientos (y cientos de calcetines por no hablar de camisas pasamontañas a prueba de pulgas</p> <p>etcétera puños etcétera, mi</p> <p>madre esperaba que</p> <p>yo muriese etcétera valientemente por supuesto mi padre se quedaba ronco diciendo que era un privilegio y que si él podiera mientras tanto yo</p> <p>mismo etcétera estaba tranquilamente tumbado en el profundo barro et</p> <p>cétera (soñando, et cétera, con</p> <p>Tu sonrisa ojos rodillas y con tu Etcétera)</p>	<p><i>Els gira-sols</i> Joaquim Amat-Piniella [<i>Les llunyanyies</i> (1999) Barcelona, Columna]</p> <p>Tot és fred a l'entorn del jardí, fred groc que puja de la terra, fred blau que cau per entre els núvols, fred roig que ve dels coàguls de sang. Els gira-sols han tremolat de tant silenci i han obert llurs ulls gegants quan l'alba boatada de boira ha conduït uns homes a la mort. Ara cerquen debades la pietat del vent per a esborrar del rot l'eco de l'afusellada... El matí serà llarg perquè el sol s'amaga i el fred fixa l'angoixa de la immobilitat. La sentor del crim s'eleva del bosc veí i vibren les filferrades com un nervi ferit fins allà on l'aire és flonjo i fugisser. I els gira-sols tremolen encara més ara que el camí es gela a l'ombra dels morts. Per què l'espai és absent sobre les lloses grises? No hi ha ningú per plorar. No hi ha ningú per a odiar. Uns homes han estat assassinats! A la resplendor de la catn sacrificada els gira-sols han retrobat la força per girar lents sobre llurs riges. Els ulls gegants miren, ploren, odien...</p>
<p><i>La trinchera</i> Kurt Tucholsky</p> <p>[<i>Entre el ayer y el mañana</i>, (2003) Acantilado, Trad. cast. de J. Jané]</p> <p>Madre, ¿Para qué hiciste crecer a tu hijo? ¿Para qué te atormentaste veinte años? ¿Para qué le meciste en tus brazos y le contaste cosas en voz baja? Hasta que se te lo llevaron fuera. Para la trinchera, madre, para la trinchera.</p> <p>Chico, ¿te acuerdas todavía de tu padre? Tu padre te tomaba en brazos a menudo. Y te quería dar una moneda y jugaba contigo a justicias y ladrones.</p> <p>Hasta que se te lo llevaron fuera. Para la trinchera, chico, para la trinchera.</p>	<p><i>Desvelo</i> Giuseppe Ungaretti</p> <p>[<i>Vida de un hombre</i> (1993) Ed. Libertarias/Prodhufi Traducido del italiano por Gianna Prodan y Miguel Galanes]</p> <p>Toda una noche echado junto a un compañero masacrado con su boca rechinando vuelta al plenilunio con la congestión de sus manos penetrando en mi silencio he escrito</p>

<p>Al otro lado los camaradas franceses iban juntos con los trabajadores ingleses.</p> <p>Vertieron su sangre todos ellos y los caídos hoy descansan juntos. Viejos, hombres, algunos jóvenes aún en una gran fosa común.</p> <p>¡No estéis orgullosos de cruces y chatarra! ¡No estéis orgullosos de cicatrices y de aquella época!</p> <p>A las trincheras os enviaron los *Junker, al fanatismo político y la envidia de los empresa- rios. ¡Sólo erais buenos para pienso de cuervos y para la tumba, camaradas, para la trinchera!</p> <p>¡Fuera las bandetas! Las bandas militares inician vuestra danza de la muerte. Ya no estáis: una corona para los inmortales... ésta es la gratitud de la patria.</p> <p>Pensad en los estertores de la agonía, en los gemidos.</p> <p>Al otro lado hay padres, madres, hijos, trabajaron duro, como vosotros, para sobrevivir. ¿No queréis estrecharles la mano? ¿Ofreced la mano hermana como la más bella donación por encima de la trinchera, todos, por encima de la trinchera...!</p> <p>*Junker: concepto despectivo con el que se desig- nan los restos de la aristocracia prusiana.</p>	<p>cartas llenas de amor Nunca estuve tan apegado a la vida</p>
---	---

Apéndice 2: ejemplo de la traducción visual de los poemas *Els gira-sols* y *Shema* realizada por alumnos de tercero de educación secundaria obligatoria.



