



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA**

CURSO 2009-10

***La escritura reflexiva para acceder a y
potenciar la experiencia de lectura de
un poema***

Daniela Cavalli Munizaga

**Trabajo de fin de máster
Dirigido por el Dr. Juli Palou**

Septiembre de 2010

Las palabras que dije ya no
me significan. No sabía que a todo
le sucede lo mismo
y que mueren de tiempo
también
las palabras. O seré yo
tal vez. O seremos lo mismo.

Un oscuro temblor donde resuena
lejos

lo vivido.

(Ada Salas, *Lugar de la derrota*)

ÍNDICE

RESUMEN	3
JUSTIFICACIÓN E INTERÉS	4
MARCO TEÓRICO	5
I. La didáctica de la literatura/poesía	5
II. Educación de la reflexividad	9
OBJETIVOS Y PREGUNTAS	11
METODOLOGÍA	11
PRESENTACIÓN Y ESTUDIO DE LOS DATOS	18
I. Análisis interpretativo de los textos	19
1. ARIEL	19
2. ALEX	23
3. LLUÏSA	29
II. Discusión general de los resultados	36
1. Poesía	36
2. Escritura reflexiva y textos intermedarios	40
3. Representaciones del trabajo	42
CONCLUSIONES	45
BIBLIOGRAFÍA	52
ANEXO	55
• Instrucciones para la realización de la actividad y otras informaciones relevantes	55
• Poema: “La poma escollida” de Josep Carner	56
• Textos alumnos mecanografiados	57
• Textos alumnos manuscritos	59

RESUMEN

En este trabajo se da cuenta de los resultados de una investigación etnográfica que indaga sobre las posibilidades que la escritura reflexiva e intermediaria ofrece para acceder a y estimular la experiencia de lectura de un poema con alumnos de secundaria. A partir del análisis de seis textos escritos por tres estudiantes, se observa que este tipo de escritura permite obtener conocimiento sobre la vivencia personal de lectura y que puede contribuir al desarrollo de la competencia literaria específica al género poético. También, se da cuenta de problemáticas que trascienden el terreno de la poesía y el de la escritura reflexiva, pero que pueden afectar los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados.

En aquest treball s'exposen els resultats d'una recerca etnogràfica que investiga sobre les possibilitats que l'escriptura reflexiva i intermediària ofereix per accedir a i estimular l'experiència de lectura d'un poema amb alumnes de secundària. A partir del'anàlisi de sis textos escrits per tres estudiants, s'observa que aquest tipus d'escriptura permet obtenir coneixement sobre la vivència personal de lectura i que pot contribuir al desenvolupament de la competència literària específica al gènere poètic. També, s'hi exposen problemàtiques que transcendeixen el terreny de la poesia i de l'escriptura reflexiva, però que poden afectar els processos d'ensenyament i aprenentatge involucrats.

This paper shows the results of an ethnographic study that looks into the potential that reflective and intermediary writing has for accessing and stimulate the reading experience of a poem of high school students. From the analysis of six texts written by three students it can be seen that this kind of writing gives the chance to gain knowledge about the personal reading experience, and that it can contribute to develop literary skills specific to poetic genre. It also shows some problems that go beyond the field of poetry and reflective writing that may affect their teaching and learning processes.

JUSTIFICACIÓN E INTERÉS

El presente trabajo de investigación con el que se cierra una etapa de búsqueda y formación académica nace, por una parte, de un interés surgido en nuestra práctica docente y, por otra, de la significación que la lectura de poesía ha tenido en nuestras vidas.

Lograr que alumnos y alumnas descubran la poesía y se beneficien de todo el potencial de desarrollo cognitivo, afectivo y cultural que ésta les ofrece puede ser una tarea muy difícil al interior de un aula. Pese a ello, muchas veces, se consigue. Pero, cuando se trata de trabajar en pos de estos objetivos para llegar a muchas aulas, la situación es todavía más compleja y, por ende, se requiere no sólo del esfuerzo y la pasión aisladas de algunos profesores¹, sino que también del apoyo de la investigación.

Porque creemos relevante el desarrollo de estudios que indaguen en y den cuenta del valor formativo de la poesía en el contexto de la educación secundaria actual y el que éstos se realicen desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, nos hemos planteado la presente investigación. Con ella, se intenta hacer un pequeño aporte a quienes se interesan por la enseñanza y el aprendizaje de esta manifestación cultural.

Con el fin de conocer más sobre el desarrollo de la competencia literaria (para la poesía²), hemos llevado a cabo una investigación que indaga sobre las posibilidades que la escritura reflexiva ofrece para, en parte, acceder a y estimular la experiencia de lectura de poesía de estudiantes de secundaria.

Damos cuenta de parte de los resultados de una propuesta didáctica realizada a petición nuestra por una profesora de *llengua catalana i literatura* de la ESO. Lo planteado fue el

¹ Desde aquí en adelante, por razones de orden práctico, usaremos el masculino como genérico

² Con este paréntesis queremos decir que nos referimos a la competencia literaria requerida específicamente para los aprendizajes en torno al género poético. Sin embargo, ni siquiera con la ayuda de la bibliografía (incluido el marco curricular de la ESO) encontramos una mejor manera de denominarla.

desarrollo de un trabajo con literatura que facilitara que los alumnos escribieran textos reflexivos. Estos escritos constituyen el corpus analizado en este estudio.

MARCO TEÓRICO

En la presente sección damos a conocer los referentes teóricos que nos han ayudado a situar y fundamentar nuestra investigación. Desafortunadamente, no ha sido posible llegar a conocer de modo satisfactorio los avances recientes en relación a la temática de nuestro interés. Por las limitaciones de tiempo enfrentadas y por estar acabando una primera etapa de formación como investigadores hemos tenido que empezar nuestra revisión bibliográfica desde las bases teóricas y circunscribirnos, casi exclusivamente, a ello. Sin estas bases tampoco podríamos acceder a la investigación más reciente. Creemos, no obstante, haber identificado algunos caminos a seguir para aumentar nuestro conocimiento y poder, efectivamente, dar cuenta del estado de la cuestión, tarea que esperamos realizar más adelante, durante nuestra investigación doctoral.

Con el fin de ser más claros, hemos organizado la presentación de los referentes teóricos en que nos apoyamos (de lo necesario para entender este estudio) en dos grandes apartados estrechamente interrelacionados, ya que todos estos referentes, de una u otra forma, son relevantes a la reflexión educativa. Estos apartados son: **la didáctica de la literatura/poesía y la educación de la reflexividad**.

A lo largo de todo este trabajo, además del castellano, usamos otras lenguas sin ofrecer traducción. El catalán, por ser lengua oficial en Cataluña; el inglés, por ser lengua franca en el ámbito académico; el francés y el portugués, que por su proximidad al castellano y al catalán, creemos, no es necesario traducir.

I. La didáctica de la literatura/poesía

Nuestra búsqueda teórica tenía como finalidad, por una parte, permitirnos entender mejor los conceptos de comprensión, interpretación y competencia literaria (para la poesía) y,

por otra, conocer los antecedentes históricos de la enseñanza-aprendizaje de la poesía en la escuela secundaria.

El punto de partida fue la teoría de la recepción, ya que a partir de ella se entiende que la obra literaria existe en el acto de lectura que la actualiza y que por ello está condicionada por el contexto dentro del que se inscribe el receptor. Esta teoría aleja definitivamente de la idea de que habría una sólo forma de leer un texto.

El hecho de que ninguna lectura pueda agotar el texto, de que a mayor indeterminación, haya una mayor participación del lector que siente la necesidad de llenar los vacíos, de dar sentido, nos llevó a indagar en los desarrollos de la teoría y de la investigación en las ciencias cognitivas y a constatar que éstos repercutían directamente en el área de la didáctica de la lengua y la literatura. De ellos, quisiéramos destacar lo postulado por Deborah Tannen (1993) en relación a los marcos de expectativas que intervienen en nuestra comprensión de la realidad. Esta autora explica que la experiencia previa, o el conocimiento organizado, se transforma en expectativas sobre el mundo y que el mundo, siendo un lugar sistemático, confirma estas expectativas ahorrándoles a los individuos el problema que sería estar tratando de entender las cosas cada vez. Estas estructuras de expectativas hacen posible la interpretación al mismo tiempo que, en el proceso, reflejan las percepciones del mundo ya existentes, justificando así la interpretación.

Otra aportación fundamental para este estudio, vinculada a las ciencias cognitivas y a la filosofía del lenguaje, es la de Lakoff y Johnson (1980). Su teoría nos ayuda a ver el funcionamiento metafórico del lenguaje y de nuestra concepción de la realidad. Entre otras cosas, estos autores postulan que las metáforas permiten conceptualizar lo abstracto e indefinido en términos más delineados para, así, hacerlo entendible. Los alcances de esta teoría tocan a la literatura por su obvia vinculación con el pensamiento/lenguaje poético, con lo propuesto por la teoría de la recepción al referirse a la interpretación individual y por la pertenencia cultural de las metáforas que un individuo puede utilizar al pensar y al expresarse vía lenguaje.

Los avances en la comprensión del hecho lingüístico acontecidos en el siglo XX, explicados por Tusón (1996) y Calsamiglia y Tusón (1999), así como también la evolución histórica de la enseñanza de la literatura, según Colomer (1996) y Bordons y Díaz-Plaja (2005), nos permitieron darnos cuenta de que la manera de enfrentar el estudio de la literatura en la escuela da un vuelco, despertándose así el interés por la formación de la competencia literaria.

“Enseñar a interpretar es formar para que el alumno-lector sepa participar en sus lecturas, de modo que éstas sean efectivamente personales interpretaciones y no sean sólo resultado de un ejercicio más entre las cotidianas actividades escolares. La interpretación, necesariamente, implica una valoración no sólo porque la comprensión sea el primer resultado cognitivo del proceso de lectura, sino porque la interpretación es además el elemento desencadenante de la finalidad lúdica y de la identificación de datos culturales y metaliterarios.” (Mendoza, 2004)

El interés por llegar a una mayor comprensión de la competencia literaria trasciende la reflexión teórica y se lleva al terreno experimental. El interesante estudio conducido por Witte et al. (2008) plantea cuatro objetivos de la enseñanza literaria: “alfabetización cultural”, “conciencia estética”, “conciencia social” y “desarrollo personal”. También dice que el lector competente tiene una actitud definida por su voluntad y su deseo de invertir en la lectura, planteando la motivación y la competencia literaria como categorías de análisis. Por último, al referirse al nivel más avanzado de competencia definido de acuerdo a los hallazgos de su investigación presenta una descripción que se aplica muy bien a las demandas de la lectura de poesía: *“The multi-layered and complex structure makes it difficult to come into reading the story and to identify and understand its meaning. The text has symbolic characteristics (abstract motifs)”*.

El valor que estos autores le asignan “a la voluntad y al deseo de invertir en la lectura” y a la motivación nos ha provocado algo así como un *déjà vu* y generado inquietantes cuestionamientos sobre las posibilidades que docentes e investigadores tenemos a la hora de trabajar por el fomento de estas actitudes en nuestros alumnos.

Desde la psicología educacional, lo postulado por la investigación de Blackwell et al. (2007) en su investigación sobre las teorías de inteligencia subyacentes a la valoración

del esfuerzo vs. la de los resultados, de alguna forma, coincide con lo postulado por Witte et al. Todos estos autores ven el esfuerzo y/o el deseo de trabajar por el propio aprendizaje como esenciales para la educación. Las directrices concretas de actuación para los docentes que Blackwell et al. ofrecen constituyen un aporte muy valioso en este sentido. En la misma línea, veremos en el siguiente apartado, se desarrolla la investigación de Chabanne y Bucheton (2002).

Por último, en lo que concierne específicamente a la enseñanza-aprendizaje de la poesía, los aportes de Bordons y Díaz-Plaja (2005), Bordons (2009) y Ribeiro (2009, 2010) no sólo nos han ayudado a entender mejor los desafíos que se enfrentan, sino que sobretodo nos han permitido reafirmar nuestra creencia en el valor que la poesía tiene en la formación de la persona. Vale la pena citar las palabras de Glòria Bordons y Júlia Ferrer a este respecto:

“(...) la poesia contribueix al coneixement del “jo”, promou la consciència personal i la identitat, la sinceritat, l’autoestima, l’autonomia personal i la llibertat; de fet, és un gran recurs per a la reflexió sobre el jo íntim i sobre tot tipus de temes relatius a la realitat humana i, a més, contraresta la tendència a la dispersió provocada per la societat de consum i pels mitjans de comunicació.” (Bordons, 2009: 8)

Lo postulado por João Manuel Ribeiro sobre el papel de la poesía en la formación de la persona nos ha permitido visualizar con claridad el valor de la poesía al margen del utilitarismo que, mucho más de lo que quisiéramos, afecta nuestras acciones en el mundo actual. Este autor habla del valor intrínseco de la poesía y de éste desprende su valor instrumental, no a la inversa. Por lo mismo, saca a relucir la inevitabilidad de la expresión poética, citando a Núñez Ramos:

“A poesia é uma experiência antropológica porquanto se constitui como uma necessidade real do homem, necessidade de criação pessoal, de entendimento e de conhecimento directo, de fruição estética e de relação com o mundo (...)” (Ribeiro, 2010: 114)

Con lo anterior, sin embargo, se hace más evidente el desafío que conlleva la enseñanza-aprendizaje de la poesía:

“(...) res ni ningú, en l’ensenyament i l’aprenentatge, pot substituir el text poètic mateix com a objecte estètic, això significa, d’una banda, que cap discurs no pot ser sobreposat al text mateix (...)” (Ribeiro, 2009: 21)

II. Educación de la reflexividad

Educación de la reflexividad es un título que nosotros mismos hemos dado a una dimensión de la educación escolar que se ocuparía de competencias transversales relativas al desarrollo cognitivo de los estudiantes. En esta búsqueda teórica, intentamos comprender mejor los conceptos de pensamiento y reflexión, tanto desde una perspectiva “intelectual” como desde una “emocional”, y siempre, por supuesto, en consideración del rol del lenguaje en estos procesos.

Los puntos de partida fueron el constructivismo y la teoría de Bajtín (1979), para luego seguir con los aportes de la sociología (interaccionismo simbólico), específicamente con los de la etnometodología.

Los referentes que recogen los aportes del constructivismo que nos interesa destacar son Nussbaum (1996) y Lefranc (2004). Ambos autores hablan de la importancia -para que haya aprendizajes- de dar espacio (darles la palabra) a los alumnos para que sean ellos quienes resuelvan, gestionen, elaboren, piensen y que no sea el profesor quien en su afán “instruccional” monopolice no sólo la palabra, sino también la reflexión. A la luz de estos aportes, se entiende que el diálogo en el aula ha de ser “real”, es decir, ha de reconocer al otro como un interlocutor válido. El carácter asimétrico del diálogo en la dimensión profesor-alumno no le resta valor al “otro”, por muy inexperto que éste sea.

El valor del diálogo como generador de procesos cognitivos y afectivos también es reconocido por la etnometodología. Dentro de esta disciplina, más que nada, nos interesan los aportes de Bertaux (1997) y de los etnosociólogos que en sus postulados sobre la utilización de los *relatos de vida* en la investigación sociológica le dan importancia al relato autobiográfico que nace a partir de una petición externa. Este autor explica que lo que diferencia a una *historia de vida* de un *relato de vida* es el que haya una persona que lo solicite.

Si bien, nuestro estudio pertenece a otra área, esta teoría nos llevó a pensar, por una parte,

que no es lo mismo reflexionar sobre la lectura literaria para uno mismo, a partir de una necesidad o de gusto personal, que hacerlo porque otro lo pide, especialmente si lo hace dentro de un contexto escolar. Por otra parte, también nos ha permitido pensar en las posibilidades que la autobiografía o la implicación autobiográfica tienen como potenciadoras de aprendizajes. Al respecto, es interesante la revisión que Cambi (2002) hace de la autobiografía como método formativo y la conexión que David (2006) establece entre autobiografía y escritura reflexiva.

El referente más relevante, situado en el terreno mismo de la didáctica de la lengua y la literatura, son Chabanne y Bucheton (2002) y Chabanne (2005). Estos autores, su equipo y otros que con ellos colaboran han desarrollado interesante investigación en relación a lo que denominan *écriture réflexive* y el *texte intermédiaire*:

“(...) ce qui nous intéresse dans une écriture dite “réflexive” et dans ces formes particulières d’écrits que nous appelons “intermédiaires”, utilisables dès l’école primaire.” (Chabanne, 2005: 53)

En su propuesta se refieren principalmente a la reflexividad lingüística:

“(...) l’entrelacement de différents plans: cognitifs, socio-affectifs, linguistiques, etc. entrelacement dynamique et créatif sur le plan verbal par lequel le sujet sémiotise son expérience, la culture rencontrée, les discours entendus. Ni séquentiel ni modulaire, ce processus langagier réflexif reste singulier, divers et imprévisible. On constate qu’il instrumente le sujet dans sa capacité à penser.” (Chabanne y Bucheton, 2002: 42)

Esta escritura reflexiva se desarrolla en el texto intermediario, el instrumento de mediación:

“(...) intermédiaire entre deux états d’un écrit à mettre en forme, entre deux états de pensée, entre les membres d’un groupe de travail, entre des écrits et des oraux, etc. (...)” (Chabanne y Bucheton, 2002: 20)

Por una parte, lo que nos ha interesado de estos planteamientos es la valoración de los procesos de pensamiento y de construcción identitaria que pueden desarrollarse a partir de las prácticas lingüísticas escolares. Al darle espacio y tiempo al sujeto para su expresión y formación se facilita su implicación con el trabajo escolar y se reconoce su poder y potencial como “aprendiz”. Por la otra, nos parece importante lo que muestran sobre el rol formativo (intelectual y afectivo) que la escritura “en espiral” puede tener. Iremos haciendo referencia a otros aspectos de esta teoría a lo largo de todo este estudio.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

No obstante los aportes fundamentales y transformadores de la investigación llevada a cabo por las distintas disciplinas interesadas en el hecho lingüístico y literario, incluida la didáctica de la lengua y la literatura, creemos que todavía hay lugar para desarrollar más investigación al interior del aula en lo relativo a la formación de la competencia literaria (para la poesía) para contribuir a que los nuevos y no tan nuevos planteamientos lleguen a la práctica educativa, ya que creemos que, más de lo que se desearía, se sigue enseñando poesía en un modelo que le resta importancia a la subjetividad del alumno y que, en consecuencia, en vez de trabajar con ella, tiende a excluirla.

La revisión de la bibliografía en conjunción con nuestro interés por la formación del lector de poesía y por el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje reflexivas nos ha permitido formularnos los siguientes objetivos de investigación:

1. Obtener conocimiento sobre la vivencia personal e interna de la lectura de poesía de alumnos insertos en un contexto de educación escolar secundaria.
2. Observar los posibles efectos de la escritura reflexiva en el desarrollo de la competencia literaria (para la poesía).

Que abordamos con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué revela la escritura reflexiva sobre la experiencia de lectura de poesía?
2. ¿Cómo potencia la escritura reflexiva la experiencia de lectura de poesía?
3. ¿Qué dificultades se encuentran al trabajar la competencia literaria (para la poesía) a través de la escritura reflexiva?
4. ¿Cómo contribuye la escritura reflexiva al desarrollo de la competencia literaria (para la poesía)?

METODOLOGÍA

Creemos que para observar en profundidad el fenómeno que nos interesa y para entender el microcosmos en el que interactúan los participantes es necesario acercarse al escenario en el que naturalmente ocurre el hecho social. La metodología etnográfica permite

entender a los participantes a partir de su propia subjetividad y del contexto en el que se insertan, es por ello que la consideramos como la más adecuada para la realización de este estudio.

Dörnyei (2007) identifica tres características fundamentales de los estudios etnográficos: *focusing on participant meaning*, *prolonged engagement* y *emergent nature*. Nuestra investigación no habría podido realizarse sin atender a estas necesidades.

De entre de los métodos usados en la investigación cualitativa para la elicitación de datos y su interpretación, buscamos los que nos brindaran un mayor potencial de acceso a la interioridad de los involucrados, que fueran aplicables al escenario escogido y, sobretodo, que fueran adecuados para observar el fenómeno de la reflexión en torno a la lectura literaria. Como consecuencia, utilizamos: la observación participante, las notas de campo, la escritura reflexiva y el análisis del discurso. En lo que queda de esta sección, explicaremos cómo entendemos y llevamos a cabo cada uno de estos métodos.

Observación participante y notas de campo

Apoyándonos en Cambra (2003) entendemos que nuestra observación de la clase fue participante por la implicación que con su acontecer nos permitimos. Si bien la investigadora opto por una participación silenciosa durante el desarrollo de la clase (para aminorar la intromisión), tuvo un rol más activo en el acompañamiento de la profesora no sólo durante la realización de nuestra propuesta, sino que durante todo el período de asistencia a la escuela (un mes) y el que lo antecedió (otro mes).

La participación de la investigadora, también pudo apreciarse en la paulatina e inevitable integración que de su “existencia” hicieron los alumnos, lo que los llevó a solicitar que ésta realizara una clase. Esta clase se efectuó una vez recogidos los datos a analizar para impedir posibles efectos que, por nuestra inexperiencia como investigadores, actuaran en detrimento de este estudio.

Las notas que durante la observación fueron tomadas, sin seguir ningún patrón, recogen reacciones, descripciones, preguntas, reflexiones etc. Esta escritura, parecida a la de un diario, favoreció la toma de conciencia y elaboración de una serie de prejuicios, evaluaciones, expectativas, actos de empatía y solidaridad, etc. que afectan nuestro pensamiento y nuestra capacidad de análisis. Dichas notas, por ejemplo, ayudaron a que nos percatáramos de la dificultad que hemos tenido para dejar atrás nuestro “yo” profesor.

Escritura reflexiva

Se asume la línea teórica que el grupo PLURAL, de la Universitat de Barcelona, adopta en su trabajo con los relatos de vida lingüística³. En la consideración, desde la educación, que se hace de la propuesta de los etnosociólogos se entiende que el *relato de vida* favorece la toma de conciencia sobre el propio repertorio lingüístico. Aquí, lo dicho se aplica en la utilización del escrito que reflexiona sobre la lectura de un poema. Si bien este tipo de texto no se corresponde exactamente con el relato de vida, sí comparte ciertos elementos fundamentales. El aporte a la construcción de la identidad que puede cobrar el que el sujeto cuente una parte de su experiencia vivida, en este caso en la lectura o a propósito de ella, y el que lo haga a petición de un otro.

Por el potencial de consecución simultánea de aprendizajes escolares y de desarrollo cognitivo y afectivo que Chabanne y Bucheton (2002) y Chabanne (2005) identifican en la escritura reflexiva hemos intentado adaptar su propuesta a nuestro propósito. Pensamos que la escritura reflexiva permite profundizar una experiencia de lectura, en primer lugar, por el simple hecho de invitar al alumno a que de cuenta de lo que un poema le sugiere a él personalmente y, en segundo, porque le permite dejar de lado, al menos en una etapa, la explicación de los aspectos de esa obra literaria que le parecen más lejanos o menos interesantes. Así el alumno se sitúa más fácilmente en el punto que Chabanne describe como “*la frontière du privé et du scolaire*”⁴, punto que a nuestro entender debería ser ineludible al tratarse de la enseñanza-aprendizaje de la poesía.

³ Para conocer más sobre esta línea de trabajo, ver Palou (2008).

⁴ Chabanne (2005). 62

Análisis del discurso

Los seis textos que llegaron a conformar el corpus de este estudio fueron analizados considerando los aportes teóricos y metodológicos de varias de las disciplinas que contribuyen a lo que se entiende como *análisis del discurso*⁵. Especial relevancia tienen las contribuciones de Kerbrat-Orecchioni (2005)⁶ y de la teoría de la enunciación (desde Bajtín, 1979, hasta lo que Chabanne y Bucheton, 2002, toman de ésta), las de los interaccionistas simbólicos (Goffman, 1971) y etnometodólogos (Bertaux, 1997), las de la pragmática (Austin y Searle, 1969; Brown y Levinson, 1987) y, en general, las de la lingüística y la teoría literaria, presentes a causa de nuestra formación filológica.

Los métodos adoptados para este estudio permitieron recoger datos de dos formas diferentes: en textos escritos por los alumnos y en notas de observación. No obstante, los textos escritos por los alumnos son el corpus que efectivamente se ha analizado (la explicación detallada de la configuración de este corpus la hacemos un poco más adelante). Por una parte, la observación de las clases no pudo registrarse más que en las notas de la investigadora debido a que el centro educacional donde se llevó a efecto el estudio solicitó que no se grabaran las interacciones que incluían alumnos ni en audio ni en vídeo. Por otra parte, esto no fue un problema real, ya que el carácter cualitativo de esta investigación y los límites establecidos para ella no habrían permitido hacerse cargo de datos tales como transcripciones de videgrabaciones de interacciones y/o entrevistas en profundidad.

En consecuencia, las referencias a lo observado fuera de los textos escritos por los alumnos tienen un carácter espontáneo e impresionístico. No hemos podido evitar pensar sin la experiencia de observación porque ésta ha sido parte de cómo nos hemos explicado lo visto. Intentamos, por ende, integrar los recuerdos y notas de la observación de manera

⁵ Calsamiglia y Tusón (1999); Tusón (1996).

⁶ Con respecto a la dimensión interlocutiva, que en este trabajo podría verse ausente por tratarse de textos escritos en forma individual, el hecho de que la escritura de éstos haya sido solicitada por la profesora y que haya habido una interacción grupal, creemos, justifica su consideración.

cuidadosa y honesta. Al respecto, cabe mencionarse que una parte de esta observación participante fueron las interacciones entre la profesora y la investigadora. La actividad realizada fue una propuesta de la investigadora a la profesora, se le propuso realizar un trabajo con literatura que permitiera generar textos reflexivos. Por el contrario, en la gestión de la actividad, fue la profesora quien le propuso a la investigadora el poema a leerse, quien escogió el momento propicio para la actividad y quien la realizó. Durante el desarrollo de la actividad la comunicación entre ambas partes fue más activa que nunca y, de alguna forma, se trabajó como un equipo. Sin embargo, esto ocurrió al margen de los alumnos, ya que no quisimos que supieran que los textos escritos por ellos serían los datos de la investigación que la “observadora” estaba realizando.

Los seis textos analizados fueron escritos por tres alumnos de *llengua catalana i literatura*⁷ de tercero de ESO de una escuela concertada de Barcelona. Cada alumno escribió dos textos, el primero (txt1), durante la clase, inmediatamente después de haber leído por primera vez el poema “La poma escollida” del poeta Josep Carner⁸. El segundo (txt2) fue escrito después de una discusión en pequeños grupos en la que compartieron sus escritos y hablaron sobre el poema. Dicha interacción ocurrió en la clase que siguió a la de la lectura del poema y la escritura del txt1. La escritura del txt2 se llevó a efecto como tarea para la casa porque el tiempo de clases no fue suficiente para que lo hicieran allí (que era lo que se había planeado originalmente).

Los tres alumnos cuyos textos se analizan, y que para efectos de la investigación han sido llamados Ariel, Alex y Lluïsa, formaban parte de uno de los cuatro grupos que la profesora formó para la conversación sobre el poema. Si bien el grupo fue escogido al azar, de manera deliberada decidimos no considerar los textos escritos por otros dos de sus integrantes, por sólo contar con uno de los dos textos. Estos alumnos (Laia y Michael) estuvieron ausentes uno de los días de la actividad, Laia el primer día y Michael el segundo. La decisión de excluirlos fue tomada en la segunda etapa del análisis cuando el carácter intermediario de los textos, y por ende la relevancia de contrastar la secuencia

⁷ Ésta era la clase de catalán “nivel B”. En esta escuela distribuyen a los estudiantes según su dominio de la lengua catalana en tres niveles (A, B y C).

⁸ Carner (1984). Para ver el poema, por favor remitirse al anexo p.56.

de textos de cada alumno, comenzó a perfilarse como una categoría de interpretación de los datos.

En principio teníamos la intención de considerar los textos escritos por los estudiantes de dos de los cuatro grupos formados por la profesora. Sin embargo, esto no fue posible porque en el curso del análisis de los datos nos dimos cuenta de que íbamos camino a exceder los límites de extensión preestablecidos para este trabajo. Los textos escritos por siete alumnos (el otro grupo tenía cuatro integrantes), más el txt1 de Michael y el txt2 de Laia, fueron sometidos a una primera etapa de análisis interpretativo, pero, luego, al iniciar la segunda etapa y ver cómo se extendía nuestro comentario, se hizo evidente que tendríamos que buscar una forma de reducir. Después de reflexionar sobre las consecuencias de las posibles “reducciones”, de acuerdo a nuestro interés y en concordancia con nuestra aproximación metodológica, decidimos considerar menos alumnos (textos) y no abreviar el análisis. Creemos que de esta forma privilegiamos la calidad del tratamiento de los datos y que esta mirada microscópica nos permite acceder a lo general a través de lo particular⁹.

El que escogiéramos al grupo de tres integrantes (*válidos*) y no al de cuatro (del cual no era necesario excluir a nadie por ausencias) se explica de la siguiente manera. Comenzamos el proceso de análisis por los textos escritos por Ariel, ya que habían sido considerados para un pequeño trabajo de investigación previo y, por ello, nos ofrecían la posibilidad de retomar/revisar un trabajo de interpretación ya iniciado. Luego, continuamos con los compañeros de grupo de Ariel, es decir Alex y Lluïsa, para facilitarnos la visión del conjunto y, así, poder ir comparando. Nos dimos cuenta del problema de extensión que teníamos cuando iniciamos el comentario de los textos de Lluïsa. Fue entonces cuando descartamos el otro grupo.

La flexibilidad de nuestra aproximación metodológica (no teníamos ni hipótesis de trabajo ni categorías preestablecidas para el análisis) nos permitió movernos con libertad de la teoría a los datos y viceversa para reflexionar y tomar decisiones sobre la marcha de

⁹ Bertaux (1997)

acuerdo a las necesidades emergentes de la investigación.

Esto explica el que decidiéramos cuál sería el corpus a analizar durante el proceso investigativo. De hecho, cabe mencionarse que la fase de observación se realizó en dos clases, la de tercero de ESO y una de cuarto de ESO, de la misma profesora y también de *llengua catalana i literatura* nivel B. Los estudiantes de cuarto leyeron un poema, “Les cireres ingènues”, también de *Els fruits sabrosos* de Josep Carner. Decidimos, como era nuestra intención inicial, quedarnos con sólo una clase por un tema de extensión y optamos por el tercero porque el grupo de cuarto tenía una configuración muy desproporcionada en cuanto al número de chicos y chicas (eran muchas más mujeres), porque las ausencias a clases eran más frecuentes y lo fueron durante “nuestra” actividad y, en última instancia, porque era un grupo más disgregado y que parecía menos implicado en el trabajo escolar. En general, podríamos decir, que los textos que estos estudiantes escribieron fueron más breves y mostraron menos esfuerzo o interés que los del tercero. Claramente, si se hubiese podido, habría sido interesante contrastar el trabajo de las dos clases e intentar comprender en profundidad lo que aquí apenas esbozamos.

Por último, en esta descripción de la metodología de nuestra investigación, quisiéramos explicar que, como se verá a continuación, la división de la presentación y el estudio de los datos en dos partes, **análisis interpretativo de los textos** y **discusión general de los resultados**, tiene la finalidad de mostrar las distintas etapas del análisis interpretativo realizado.

También, ha sido con el fin de darle mayor transparencia y credibilidad¹⁰ al proceso de interpretación de los datos que hemos decidido incluir la versión final/editada del análisis realizado para cada uno de los textos escritos considerado en esta investigación en el **análisis interpretativo de los textos**. Lo hemos hecho para fundamentar nuestras interpretaciones y para mostrar detalladamente una forma posible de procesamiento de datos cualitativos. Nos interesa establecer un diálogo con otros investigadores, expertos y

¹⁰ Intentamos hacernos cargo de las cuestiones planteadas por Richards (2009) a propósito de la calidad en la investigación cualitativa.

nóveles, para poder mejorar nuestra aproximación y, quizás, en alguna medida aportar a las de otros.

En la **discusión general de los resultados**, hemos organizado los resultados obtenidos en el análisis detallado en función de grandes categorías que surgieron en el proceso de interpretación y búsqueda de respuestas a nuestras preguntas de investigación.

PRESENTACIÓN Y ESTUDIO DE LOS DATOS

Pese a que no hemos aproximado esta investigación queriendo comprobar hipótesis formuladas a priori y a que nuestros objetivos y preguntas han sido generados a partir de la toma de conciencia del “estado de la cuestión”, en un proceso de reflexión de carácter más bien inductivo, a partir del análisis de nuestros datos no podemos obviar que estas, inevitablemente, están influidas por conocimientos, explicaciones, percepciones y experiencias preexistentes y subjetivas (Woods, 1996).

En este estudio hemos dejado al margen el comentario y la reflexión respecto a los errores que casi todos los alumnos cometen al escribir en catalán. Las razones de esta decisión son, en primer lugar, el que no es un objetivo analizar ni los textos ni su evolución desde un punto de vista gramatical y, en segundo, las limitaciones lingüísticas de la investigadora.

Con el fin de privilegiar la visualización del proceso reflexivo desarrollado por cada alumno, presentamos el primer (txt1) y el segundo (txt2) texto consecutivamente, en vez de todos los primeros textos y todos los segundos. No obstante, vamos integrando el contraste entre los estudiantes cuando lo creemos pertinente. El orden de presentación de los estudiantes (Ariel, Alex y Lluïsa) no es jerárquico, se corresponde con el orden casual de la primera lectura y análisis de éstos.

En los anexos se puede encontrar la versión íntegra de los textos, tanto la mecanografiada (p.57) como la original manuscrita (p.59), que aquí hemos dividido en segmentos¹¹ para facilitar su análisis.

I. Análisis interpretativo de los textos

1. ARIEL

Txt1

Es repeteix en les quatre primeres estrofes la figura retòrica: Polisíndeton.

Ariel comienza la tarea de escritura sin introducción alguna, lo que podría relacionarse al hecho de que la profesora dijo que escribieran para ellos mismos y no para ella.

Empieza comentando los recursos estilísticos del poema¹². El que se equivoque en su apreciación de lo que es el *polisíndeton* sugiere que aún no ha internalizado las definiciones y usos de estos elementos retóricos. No establece ninguna relación entre los recursos estilísticos y el contenido del poema.

El poema parla de dos vellets que s'estimen molt i s'estan fen vells cada vegada que passa el temps.

Pasa al comentario del contenido del poema y lo hace explicando su temática, pero sin referirse explícitamente, en ningún momento, al proceso de interpretación del que nace el sentido que le va otorgando. En este segmento Ariel hace una síntesis de lo que entiende es el tema central del poema.

Ells dos es senten inútils perquè no poden treballar ni ajudar a ningú. Ells dos li tenen por a la mort, perquè encara volen viure. Ells cada vegada es senten pitllors físicament. Al ser tan vells no s'enrecorden de coses passades. La avia es sent malament perquè els seus néts la troben gelada, vella, corbada i seca. En aquest moment estan parlan al llit junts.

¹¹ Atendiendo fundamentalmente a los aspectos temáticos, enunciativos e interlocutivos. Ver metodología para mayores detalles sobre la teoría de la enunciación y otras disciplinas que nos han servido de base para el análisis del discurso.

¹² En la fotocopia del poema, que le fue entregada por la profesora, Ariel marcó algunas figuras retóricas y la medida de los versos. Ver anexo, p.59.

La frase *El poema parla* y, luego, la explicación de lo que los personajes del poema “viven”, en construcciones que en ningún momento presentan marcas del sujeto que las enuncia, tienden a imprimirle un carácter descriptivo, impersonal y absoluto al discurso.

Las inferencias que ha realizado para ir explicándose el poema tampoco van acompañadas de menciones explícitas al texto que las fundamenta. Parte de lo que dice no tiene un referente literal directo en el texto del poema, sino que nace de inferencias interpretativas, por ejemplo: *es senten inútils*. Esta interpretación posible del texto revela al sujeto que enuncia, aunque es posible que éste no se dé cuenta de que ésta es una de las posibles lecturas del poema y no la única.

Ariel no se refiere a lo que el poema le hace sentir y pensar a él a nivel personal, pese a que como se ve, las huellas de la subjetividad están siempre presentes. No hay elementos textuales que muestren que se han seguido las instrucciones dadas por la profesora de hablar de lo que el poema sugería a nivel personal.

L'home li diu a la seva mujer que ella és la seva esposa escollida que es va fen vella però encara fa bona olor.

Ariel termina su texto con una referencia inexplicada al título y a uno de los versos, a nuestro entender, más significativos del poema. Menciona la metáfora, que aquí se encierra, usando el mismo lenguaje de ésta, con lo que no queda claro si la ha comprendido bien. Sin embargo, desde otra perspectiva, esta manera de expresarse podría verse como una forma de ir apropiándose del lenguaje poético.

Sería interesante esclarecer si Ariel, con este final, tiene la voluntad consciente de cerrar su explicación y, entonces, para ello retoma con mayor profundidad la temática central sintetizada en el segundo segmento o si, por otro lado, este cierre y esta percepción más profunda del potencial de significado del poema es inconsciente. De una manera u otra, si nos atreveríamos a decir que hay un intento de fundamentar una idea con un ejemplo textual.

Txt2

Hem parlat sobre l'amor dels yayos, que es molt diferent al dels joves. Perque per a ells l'amor es estar la resta de la seva vida amb una persona, i per als joves l'amor es estar llunts sense pensar en estar la resta de la vida amb l'altre.

El posicionamiento de Ariel en este segundo texto es muy diferente al del primero: usa la segunda persona plural (que representa a su grupo de trabajo) y hace mención explícita a la propia subjetividad. Ya no es el poema el que “habla” sino que es él y las voces de sus compañeros en él. Pese a ello, no es posible saber cuándo el uso del *nosotros* es una representación de la pluralidad de voces o es una manera de “atenuar” el *yo*¹³.

La mayor implicación se hace evidente también en el lenguaje del afecto (*yayos*) y en la identificación que expresa el contraste establecido entre los jóvenes y los viejos. La reflexión con la que inicia (su explicación del amor) no parece ser puramente abstracta, sino que podría venir de la vivencia del amor que él o sus pares han tenido y que él luego generaliza, para todos los jóvenes, contraponiéndola a la de los viejos¹⁴.

No se limita a explicar lo que él entiende que el poema dice explícita e implícitamente, como ocurre en el txt1, sino que cuestiona el texto con su propia experiencia o la de sus compañeros al ofrecer su manera de entender la diferencia entre el amor de los viejos y el de los jóvenes.

També hem parlat sobre la tristesa que tenen els yayos perque es senten inútils. Perque quan passen els anys i et vas fent vell, els ossos es fan molt fragils, es van fent més petits i s'arruga la pell.

La enunciación en *nosotros* se mantiene pero hay una apelación al lector/interlocutor: *et vas* que contribuye al tono más cercano de este texto.

¹³ Goffman (1967); Brown y Levinson (1987) ; Calsamiglia y Tusón (1999). En lo relativo a la *polifonía* también Bajtín, en Calsamiglia y Tusón (1999) p.138.

¹⁴ Lakoff y Johnson (1980) postulan que la expresión verbal de emociones y sentimientos se materializa en el uso de conceptos metafóricamente estructurados y abstractos, cuyos múltiples sentidos se actualizan en usos particulares en función de contextos sociales e individuales.

Se repite una idea del txt1 (*es senten inútils*), que como se vio era una interpretación inferencial, y se explica. Pese a que la explicación es muy concreta, el hecho de que exista es interesante. Podría ser que esta interpretación hecha por Ariel haya sido cuestionada por sus compañeros y que por esto él se haya sentido impelido a explicarla.

El tema de la tristeza no había sido mencionado por Ariel de forma directa, por lo tanto, se puede pensar que ha sido un aporte de otro de los estudiantes o que es una elaboración de la discusión grupal. No pensamos que haya nacido durante la escritura del txt2 porque es una de las palabras claves apuntada por otros integrantes del grupo a partir de la solicitud de la profesora (a ver en *Discusión general de los resultados*, apartado 3).

També hem parlat sobre la profunditat d'algunes coses.

Este segmento hace mención a una idea muy vaga que nos hace preguntarnos: ¿a qué se refiere con *la profunditat d'algunes coses?*, ¿no lo explica porque no entiende estas “cosas profundas” de las que hablaron?, ¿son ideas de otro que no ha podido reformular?, ¿no quiere explicarlo?, ¿es una transición textual que prepara para la presentación de la idea final? Vemos con esto la necesidad de posteriores instancias de reflexión para Ariel.

Peró del que més hem parlat ha sigut dels avis de cadascú. Que encara que s'estimen molt s'insulten algunes vegades.

En este segmento, las ideas de las que hablaron, que hasta ahora se han ido adicionando con *també* de manera no jerárquica, excepto por el orden de aparición (que no se sabe si representa la cronología de la discusión, otro orden o si es azaroso), se contraponen a una idea que se destaca de modo especial y se introduce con la conjunción *pero*.

La implicación personal es alta, hablaron de sus propios abuelos. El poema (quizás por del verso *criden els fills, les nores ens parlen amb aspresa*) y el diálogo en torno a él los llevó a pensar en su propia experiencia. En la oración final se ve que la introspección genera emociones en Ariel (*encara que*, sugiere algo así como culpa o pesar).

La contradicción que plantea “*Que encara que s’estimen molt s’insulten algunes vegades*” no se resuelve, queda abierta. Quizás su pensamiento y sentimientos entorno a esta vivencia también han quedado abiertos. Podría ser éste un ejemplo de cómo la literatura (la poesía), la lectura-escritura reflexiva y la interacción entre pares pueden contribuir a la formación ética y moral de los estudiantes¹⁵.

2. ALEX

Txt1

Els versos són decasilabs.

Al igual que Ariel, Alex comienza su texto sin introducción y haciendo referencia, de modo equivocado¹⁶, a los recursos estilísticos del poema.

Aquest poema em fa sentir tristesa i a la vegada amor.

La utilización de la primera persona singular, del verbo *sentir* y la referencia al efecto que el poema tiene en él muestran a un autor y a un lector que asumen la escritura y la lectura desde una perspectiva subjetiva.

Los sentimientos que menciona, *tristeza* y *amor*, se vinculan con la temática del poema y, por lo mismo, su aparición cobra verosimilitud. Sin embargo, la referencia al amor se plantea de manera que genera un cierto problema lógico. ¿A qué se refiere al decir que el poema hace que sienta amor? ¿De cuál amor habla, el de los personajes o el de otros (suyo, por ejemplo)? Creemos que la imprecisión de su lenguaje tiene que ver con falta de experiencia en la reflexión escrita (y quizás verbal) sobre emociones y sentimientos, generados por la lectura de un poema dentro del aula de lengua y literatura.

Aquest poema va d’una noia vella, i un noi vell. Que la dona es sent corbada i està parlant i el noi el consola. Pero al final l’amor cau.

¹⁵ Bordons (2009) y Ribeiro (2009; 2010).

¹⁶ Lo que dice no coincide con el análisis métrico que hizo en el texto del poema. Ver anexo, p 61.

El modo sintético, poco elaborado, informal e inconcluso con que explica la temática del poema sugiere que Alex escribe para sí. Sin embargo, el tono descriptivo, impersonal y absoluto de su lenguaje nos hace pensar en que escribe para “la escuela”.

Por otro lado, las referencias a los personajes del poema (*noi, noia*), a sus conflictos (*es sent corbada*) y la cohesión/coherencia de su discurso permite que lo veamos como una luz de alarma en relación a la comprensión lectora. Alex necesita de nuevas oportunidades para la ampliación de su comprensión o para su reformulación en términos más claros.

La oración “*Pero al final l’amor cau*” nos parece de difícil interpretación. Por un lado, el conector “pero” establece un contraste con lo que se venía diciendo. Mas, por el otro, la expresión metafórica¹⁷ “l’amor cau” parece encerrar un sentido negativo que entra en conflicto con la oposición que debería establecerse, según nuestro entendimiento del poema. Aquí, también, nos enfrentamos a un problema de coherencia y ambigüedad textual que quizás esté diciendo algo sobre el grado de comprensión del poema. Alex nos ha dicho: el poema trata de dos personajes, de uno que necesita consuelo y de otro que se lo da (creemos que él entiende que comparten un sufrimiento) pero cuyo amor cae (deja implícito que está hablando del amor recíproco de estos personajes). ¿Esta “caída” del amor significa que éste se acaba? Si fuera así, ¿el “pero” opondría la caída (negativa) al consuelo (positivo)? ¿o la caída es la del amor como un salvavidas al ahogo del sufrimiento? En fin, podríamos seguir elucubrando e hilar más fino, si además consideráramos que el “*final*” también es una metáfora en el sentido lakoffiano, pero lo que nos interesa mostrar aquí es la oportunidad de enseñanza-aprendizaje que este tipo de aproximación docente a la lectura de poesía puede generar. Creemos que son muchas las consecuencias formativas que un diálogo entorno a un “nudo de significado” puede tener tanto para los alumnos como para los profesores.

¹⁷ En este uso de “expresión metafórica” (metáfora) estamos basándonos en lo postulado por Lakoff y Johnson (1980). No obstante, a lo largo de este estudio, también, nos referimos a la metáfora como un recurso estilístico de la poesía. Por ende, para evitar confusiones, explicitamos la referencia a Lakoff y Johnson cada vez que nos apoyamos en su teoría y no decimos nada si estamos hablando de la figura literaria.

Figures retòriques:

Metafora, hiperbatón, apostrofe, paradoxa, personificació, al·legoria.

Este nuevo comentario sobre los recursos estilísticos, desligado del anterior, y los cambios temáticos y enunciativos que hemos venido observando muestran que este escrito no tiene una estructura textual organizada. Lo que el poema le sugiere a Alex se va presentando en aparente desconexión, en esta suerte de lista no jerarquizada¹⁸. Creemos, por ende, que la escritura refleja el recorrido del pensamiento suscitado por la lectura en un estadio bastante espontáneo, no obstante, influido por expectativas y prácticas escolares.

Aquest poema em recorda alguns casos que m'ha pasat a mi, sobretot em recorda més sobre la tristesa. Perque algun cop m'ha passat, pero m'han ajudat molt.

El discurso se va conectando de forma no secuencial, vemos que retoma la temática de la *tristesa* y la desarrolla un poco. Explica el origen del sentimiento que le suscita el poema, pero lo hace con reserva, como muestran las referencias vagas: *alguns casos; algun cop m'ha passat; m'han ajudat molt*. El énfasis dado por *sobretot* y *molt* revelan emoción y una carga afectiva, por lo que nos inclinamos a pensar que la “vaguez” es una opción (consciente o inconsciente) y que escribe para sí, pero teniendo presente que hay otro(s) lectores, ante los cuales tal vez no quiera exponerse.

El nexos adversativo *pero* apunta a un significado que no podemos dilucidar. Es posible pensar que el contraste se establece con lo que ocurre en el poema, así como también, exclusivamente, con lo que le ha ocurrido a él en el momento de su vida que recuerda.

Aquest poema em fa veure que mai tindrem que estar tristos, però això es impossible. També em diu que sempre tindrem que ajudar a les persones que estan tristes.

Extrae una suerte de moraleja del poema, pero no explica el fundamento de sus ideas. Esta desvinculación se intensifica por el carácter absoluto que le da la utilización de los adverbios *mai* y *sempre*. La generalización esconde la subjetividad, que pese a esto es

¹⁸ Que también constituye un forma de texto intermediario como se explica en Chabanne y Bucheton (2002) y Chabanne (2005).

evidente, ya que como él mismo ha dicho “sentir tristeza” y “recibir ayuda” forman parte de su acervo experiencial.

Esta lección que Alex extrae del poema es planteada como si no sólo le sirviera a él, sino también a otros (uso de la primera persona plural). A este respecto, vale la pena resaltar la expresión de obligatoriedad que muestra el uso de la perífrasis verbal “tener que + infinitivo”. Con ella le da un valor más absoluto a sus conclusiones.

El establecimiento de la relación de su discurso con el poema queda a cargo del lector del texto, ya sea él mismo u otro. No se explicita¹⁹.

Txt2

Yayos

Tristeza

Amor

Profunditat

El meu grup y yo em parlat d'aquestes quatre paraules.

La idea de apuntar palabras clave y de tenerlas en cuenta en la reescritura de los textos fue dada por la profesora (ver anexo p.55). La recolección de las instrucciones recibidas, más la referencia a la interacción grupal, sitúan el discurso en un contexto de producción a la vez que funcionan como la introducción del texto.

Em parlat si els nostres avis els hi pasava el que pasava al poema, però ninguns avis dels alumnes del meu grup no li pasa això.

La escritura de Alex muestra un cambio importante de la estructura de la enunciación. En el primer texto predominaba la siguiente fórmula “*aquest poema + em + fa sentir/recorda/fa veure/diu*”. Podríamos decir algo como “el poema es el sujeto activo y el alumno que lee/escribe es quien recibe la acción del poema”. En este segundo texto la fórmula enunciativa predominante es: “*em + parlat/decidit + el objeto de conversación*”. El foco de interés del texto deja de ser el poema y lo que éste le sugiere al alumno y pasa

¹⁹ Chabanne y Bucheton (2002), también, se refieren a esta característica de los textos intermediarios.

a ser la conversación llevada a cabo por el grupo de pares a partir de la lectura del poema. Vimos que en el caso de Ariel ocurre algo similar, en ambos casos, el txt2 muestra un rol más activo respecto de la enunciación del discurso.

Alex da cuenta del esqueleto de la conversación, pero al igual que en su primer texto no explica los contenidos (*el que pasava al poema*) y, pese al claro carácter personal/subjetivo del texto, opta por no dar a conocer lo que cada miembro del grupo dijo sobre sus abuelos. Sólo podemos saber que sus abuelos y los personajes del poema tienen experiencias diferentes (*pero*). Considerando la temática del poema, entendemos que el nexa adversativo introduce un contraste en el que la experiencia de sus abuelos parece ser más positiva que la de los personajes del poema. A propósito de esto nos preguntamos si los estudiantes compartirían las “tristezas” de sus abuelos con sus compañeros y cuánto sabrán de ellas (podemos pensar en lo que Ariel dijo al final del txt2). La importancia de la imagen personal ante los pares y las situaciones/experiencias familiares de cada uno probablemente afectan la interacción y el discurso que a partir de ella se produce. Sin embargo, lo que a nosotros nos interesa es esta evidencia concreta de lo que la reflexión grupal sobre un poema puede ofrecerles a los estudiantes²⁰.

També em parlat sobre de que parla el poema, em decidit que parlava d'uns avis, que s'estiman molt i tambe de tristesa porque es sent corbada.

En este segmento Alex explica de lo que trata el poema, pero ahora lo hace integrando los aportes de la interacción grupal. Con respecto a lo que dijo previamente en el txt1, vemos que en este segundo texto rectifica (sin mencionarlo) la imprecisión/incomprensión relativa a la edad de los personajes del poema. No son un *noi* y una *noia*, sino que unos *avis*.

Se refiere una vez más al tema del amor, pero haciendo explícito que éste es un sentimiento recíproco que sienten los “abuelos”.

²⁰ En todo lo relativo al valor que la poesía puede tener en la formación de las personas como individuos y como parte de un colectivo social nos apoyamos en lo dicho por Bordons (2009) y Ribeiro (2009; 2010).

La referencia a la tristeza, también nos recuerda el txt1. Pese a que Alex, ahora, nombra el sentimiento con claridad, su explicación insinúa que cierta dificultad de comprensión y/o expresión persiste. Nos hace preguntarnos si efectivamente entiende lo que significa “*corbada*”, si lo dice por ser parte de la explicación literal que aparece en el poema o si está usando la palabra como una metáfora del envejecimiento. Como sea, no vemos evidencia de que lo discutido con sus compañeros, sobre este punto, haya sido realmente entendido por él.

Les noies del nostre grup diuen que els nois no tenen profunditat. I d'aquest tema han parlat elles.

El tópico de este último segmento es la relación misma con los compañeros de grupo. A pesar del interés que despiertan en nosotros las diferencias de género aquí mencionadas, no las consideraremos en nuestro análisis por no contar con datos que nos lo permitan y por no ser una temática pertinente a nuestro estudio.

La aparición de la palabra clave *profunditat*, como una cualidad de la que los varones del grupo carecerían y como un tema del que hablaron las chicas, contrasta de alguna forma con la mención de ella que hace Ariel, quien en su txt2 dice “*hem parlat*”. La percepción subjetiva de una misma experiencia se hace evidente, así como también el uso ambiguo y metafórico, en el sentido lakoffiano, que se le da a la palabra *profunditat*. ¿Podríamos pensar que esta palabra tiene la capacidad de ocultar vacíos de comprensión?. Creemos entender que dicha palabra tiene una connotación positiva para estos dos chicos. Por lo mismo, la descripción de Alex sorprende por su honestidad. Su texto no intenta aparentar una “profundidad” que no tiene, ni él parece sentir la necesidad de contradecir lo que sus compañeras han dicho de él.

Más que un texto reflexivo, éste parece ser un reporte de la actividad desarrollada con su grupo. La acción de dar cuenta del trabajo realizado se entiende mejor si se considera el contexto de producción. Los alumnos sabían que este segundo texto sería para entregar a la profesora. Desde esta perspectiva, ella sería la lectora para quien se escribe. Parece ser que, en este segundo texto, Alex privilegia “reportar” que sí se trabajó en vez de tratar de

mostrar comprensión del poema. ¿Por qué? ¿será una estrategia para una vez más evitar entrar en el contenido del poema? ¿será la interpretación que él le dio a las instrucciones? Estas son preguntas que no podemos contestar con los datos que tenemos, pero que sin duda sería relevante poder abordar en una investigación de este tipo.

3. LLUÏSA

Txt1

A mi aquest poema em sugereix por a la vellesa, vulnerabilitat.

Como si fuera una introducción, comienza usando las palabras que la profesora utilizó en las instrucciones (lo que el poema te sugiere) y menciona dos conceptos que por ser interpretaciones pertinentes indican que, al parecer, ha habido una buena comprensión del poema. No obstante, al no desarrollar más lo dicho no podemos saber si está comenzando a construir un discurso reflexivo que explica el poema o uno que explica su sentir personal con respecto al poema.

S'utilitza un lèxic ric i complex amb el qual pot fer que els sentiments que vol transmetre. Anyorança per poder ser més actius i poder treballar com ho fan la gent més jove.

Asume un tono, de comentario de texto, que inscribe su discurso dentro del marco de la producción escolar. Sin embargo, la primera oración está incompleta o mal formulada, por lo que podemos decir que su texto está todavía en proceso de construcción y que, probablemente, no hubo un trabajo de revisión ni de corrección del escrito. Suponemos, entonces, que la añoranza sería uno de esos sentimientos que la poesía, con sus recursos, quiere transmitir. A diferencia de otros alumnos vemos que Lluïsa va explicitando algunos de los fundamentos de sus interpretaciones con referencias al poema y construyendo así un discurso con una dimensión argumentativa.

Llama la atención el poder que le reconoce a la palabra/al poema cuando dice que ésta “puede hacer” y que “transmite sentimientos”.

Sempre són junts, no volen separar-se pot ser per culpa del por o per que volen està

jonts mentre envellesen.

També em transmet impotencia per no poder fer les coses com voldrien.

La frase “com la poma escollida” pot ser una comparació i una metàfora a la vegada, ja que aquest “com” ens indica que compare la Alidé amb la “poma escollida” que aixó seria la metàfora ja que estaria dient que es la dona que a escollit per envellir al seu costat i “encara fa perfum” fa referència a que encada queda una mica de aquella dona jove que era.

“Les nores ens parlen amb asperesa” pot ser un eufemismo. També fa referència a que comença a oblidarles coses que li han pasat, impotencia altre vegada per no poder recordar les coses quan altre li parla d’aquestes.

Continúa el comentario haciendo referencia al poema mismo para explicar lo que le comunica. En su discurso parece asumir la subjetividad de la recepción, como muestran los siguientes elementos textuales: *em transmet; pot ser* (repetido varias veces en el texto); *ens indica; seria; estaria dient*.

Por un lado, el uso del verbo “transmitir” nos parece muy preciso para referirse al impacto que la lectura de un poema puede tener en un lector cuando se trata de una vivencia distante frente a la cuál se siente empatía. Como vemos, por ejemplo, cuando menciona “la impotencia”, Lluïsa “lee” que los personajes la sienten, pero no necesariamente la siente ella en relación a su propia vida²¹. Por otro lado, la idea de la transmisión nos hace pensar en un lector pasivo o en uno que no tiene conciencia de su rol activo en la construcción de los sentimientos que se “leen” en un poema.

Es interesante contrastar lo antedicho con la extrañeza que nos causó el texto de Alex, cuando dice que el poema hace que sienta amor. Considérese esto a la luz de los aportes de la teoría de los “Actos de Habla” de Austin, recogida por Searle (1969) y véase lo dicho con respecto a la temática central del poema seleccionado (a ver en *Discusión general de los resultados*, apartado 1).

²¹ En futuras investigaciones, sería interesante conocer lo que la psicología dice sobre cuáles son las condiciones que facilitan que alguien sienta empatía por la vivencia de otro

La utilización de citas textuales y la reflexión sobre los recursos estilísticos del poema acercan este discurso al ámbito del comentario de texto literario, pero no como un ejercicio casi mecánico cuyo sentido es difícil de entender. Lluïsa utiliza este “saber y saber hacer escolar” para comprender mejor el poema y para reflexionar sobre él desde su propia subjetividad. Está aprendiendo a usar un lenguaje específico que ayuda a pensar sobre el poema y su significado. Así se va explicando el sentido que ella misma le otorga. El hecho de que las explicaciones no sean exhaustivas, nuevamente, nos sugiere que nos encontramos ante un texto intermediario y no frente a uno acabado.

Al leer este escrito no sólo desde la perspectiva del investigador, sino también desde la del profesor, nos surgen muchas preguntas que nos indican que la interacción y el diálogo posteriores, con los pares y/o el profesor, constituyen instancias deseables y que podrían ayudar a que un alumno siguiera construyendo conocimiento.

Els versos són de mes de 10 sílabes.

Este comentario sobre la medida de los versos del poema, que no se desarrolla ni conecta con su interpretación y que además parece cortar el flujo del discurso, por una parte, nos recuerda lo que ya dijimos para Alex con respecto al carácter espontáneo de la escritura (ver p.25). Por otra, este análisis formal incompleto o “abandonado” nos hace pensar en la intervención que la profesora hace, poco después de iniciada la actividad. Al darse cuenta de que muchos alumnos han comenzado un análisis métrico de los versos, les dice que dejen de lado la métrica y que se centren en lo que el poema les dice a ellos (ver instrucciones para la realización de la actividad y otras informaciones relevantes en el anexo). Esto también se aplica a los casos de Ariel y Alex.

“Temps florit” fa referència als temps quan ells eren joves. “Ningúno és dolç a la vellesa” vol dir que ningú és perfecte a la vellesa.

Sigue explicando y explicándose el poema con sus propias palabras tal y como hemos visto lo ha venido haciendo.

És un poema clar, que entonat d'una bona manera pots imaginar-te bé els dos vellets al

llit. Amb aixó vull dir que és molt expressiu, amb l'ajuda del lèxic i la utilització adequada de les figures retòriques.

Comienza a cerrar su texto y, como vemos por el uso del adjetivo *clar*, lo hace dando a conocer su apreciación subjetiva general del poema, aunque lo afirme sin relativización alguna (el valor absoluto del presente de indicativo, aquí, se refuerza por el valor ontológico del verbo “ser”).

A nivel semántico, el adjetivo “*clar*” indica que ella percibe que ha comprendido el poema. Llama nuestra atención que explique la “claridad” de su entendimiento refiriéndose a la entonación de la lectura. El hecho de que establezca una relación entre los elementos fónicos del poema y la contribución de éstos a su representación mental podría deberse, en parte, a que la profesora leyó el poema en voz alta con la intención de ayudar a que sus alumnos lo comprendieran mejor. En ese caso, esta lectura sería un ejemplo de *una bona manera*²². Sin embargo, es probable que la conciencia que Lluïsa tiene del impacto de escuchar la poesía tenga antecedentes que trascienden esta experiencia y que por ello, desafortunadamente, no podemos rastrear.

La emoción que el poema le ha transmitido a Lluïsa podemos verla en la utilización del diminutivo, “*vellets*”. Se refiere a los personajes del poema con afecto, a pesar de lo lejano que podría serle lo que éstos viven en la representación del texto poético.

Retoma la alusión a la importancia que ya le había dado al léxico en cuanto potenciador de la expresividad del poema. Aunque no lo articula muy claramente, está dando y, quizás, dándose cuenta de que el significado que un poema puede alcanzar se nutre de su contenido, de su forma, de su actualización y de la resonancia que todo esto adquiere en una persona en concreto.

Apart de que a la ultima frase, expresa que a la fi lo que importa és tot el que han viscut i l'amor, i que si s'he l'emporten amb ells al final, res no importa.

²² Creemos pertinente mencionar que a la investigadora le gustó mucho la lectura que la profesora hizo del poema. Le pareció una lectura comunicativa no sólo por su expresividad, sino también por la respuesta no verbal que observó en los alumnos.

Cierra su texto con una referencia al final mismo del poema y al significado conclusivo que le da a la oposición que este verso plantea con respecto al sentido que se venía construyendo. En su interpretación, cargada de subjetividad, valor definitivo y emoción (*apart; a la fi; tot; res*), Lluïsa revela sus expectativas ante el amor.

Txt2

Yayos

Amor

Tristeses

Profunditat

Camí

Todas estas palabras clave, a excepción de “*camí*” están presentes de alguna forma en los segundos textos de Ariel y Alex. La palabra “*camí*” también es mencionada por la otra alumna del grupo, cuya producción no consideramos por tratarse de sólo un texto (ver la sección Metodología). Lo dicho por Alex en su txt2, en conjunto con la observación realizada por la investigadora²³, nos permite sospechar que en algún minuto las dos chicas mantuvieron una conversación de la que los chicos se distanciaron (no sabemos si dejaron de oír, no entendieron u otra alternativa).

Como veremos a continuación estas palabras clave no están presentes en el segundo texto de Lluïsa de la forma en que hemos visto lo hicieron en los textos de Ariel y Alex. No son un soporte estructural ni temático de su discurso, sino que se han integrado a él de una forma menos evidente. De hecho, ya las encontramos implicadas en el entramado de su primer texto. La palabra *tristeses* sería, sin embargo, una excepción. Creemos entender que el poema no le transmitió tristeza. El único sentimiento con una connotación negativa al que se refirió antes fue la impotencia.

REFLEXIO

A la reflexió que he arribat avui es que, realment ningú de nosaltres a sapigut arribar al

²³ Durante la observación lejana de las interacciones, la investigadora percibió que los grupos parecían no mantener una concentración constante en el trabajo. A veces, algunos alumnos se veían distraídos y/o hablaban de tópicos no relacionados al de la clase.

fons d'aquest poema.

El título que le da a su texto muestra de la intención con la que escribe y piensa. Parece ser que es consciente no sólo del proceso mental que lleva a cabo, sino también de su carácter diacrónico y dinámico. El énfasis en la temporalidad (*he arribat avui*) de su reflexión y el que diga haber llegado a una “reflexión” en vez de una “conclusión” parece dejar el proceso reflexivo abierto. Sin embargo, desde una perspectiva semántica el verbo “llegar” plantea una contradicción, ya que señala la compleción de un proceso.

A esta complejidad se añade el contenido mismo de la reflexión “*realment ningú de nosaltres a sapigut arribar als fons d'aquest poema*” que evalúa con severidad el desempeño de su grupo o expresa una suerte de lamento, “porque ninguno ha sabido llegar donde debía”. Si bien el uso de la segunda persona plural podría ser una estrategia de protección de la imagen de sus “interlocutores”²⁴, nos inclinamos a pensar que este “*nosaltres*” efectivamente la incluye a ella. Creemos que este “lamento” nace, más que de sus expectativas ante el proceso de reflexión realizado con el grupo, del propio cuestionamiento de la experiencia humana iniciado al profundizar su comprensión del poema.

Era l'amor, si, pero aquest amor amagaba també inquietud. Preguntes sobre si dues persones grans, molt grans poden arribar a estimar-se.

Un amor que dura anys, fins a la mort. ¿Hi ha un amor que arribi intacte fins a l'hora de la mort? Realment, no ho sé. I espero que si per que això té que ser molt bonic. Tant com per fer fora tots els pors i neguits fora.

Lluïsa identifica la que para ella es la temática central del poema, pero lo hace dejando saber que esto no es nuevo. Ya la había, o la habían, identificado antes. Sin embargo, vemos que este motivo es re-interpretado. El sentido abstracto e inabarcable del concepto metafórico “amor” facilita no sólo su re-significación²⁵ en virtud del valor social que éste tiene, sino que también el que ella lo interprete de acuerdo a su experiencia individual.

²⁴ Goffman (1967); Brown y Levinson (1987) ; Calsamiglia y Tusón (1999)

²⁵ Lakoff y Johnson (1980) dicen: “*There are also complex gestalts, which are structured partially in terms of other gestalts. These are what we have been calling metaphorically structured concepts. Certain concepts are structured almost entirely metaphorically. The concept LOVE, for example, is structured mostly in metaphorical terms: LOVE IS A JOURNEY, LOVE IS A PATIENT, LOVE IS A PHYSICAL FORCE, LOVE IS MADNESS, LOVE IS WAR, etc.*”

Una vez más y con mayor apertura, Lluïsa está revelando sus propias creencias y expectativas ante el amor.

Así entendemos que la inquietud a la que se refiere, una interpretación plausible del sentir de los personajes del poema, antes que nada es su propia inquietud. Las preguntas sobre la perdurabilidad o solidez del amor son sus preguntas más que de los ancianos del poema. Quizá es a ellos a quienes quisiera preguntarles cómo es que están llegando al final de sus vidas todavía amándose.

Sus cuestionamientos trascienden el poema mismo, pero la reflexión sobre éste -en las sucesivas instancias que la clase le ofreció- es lo que posibilita que vaya más allá de él (o más acá). Lluïsa acerca el poema hacia sí, lo hace suyo. Su rol activo de lectora-interpretadora se evidencia, también, a nivel enunciativo. Las fórmulas que repitió en el txt1: “*aquest poema + em/ens + sugereix/trasmet/indica*” y “*el poema + pot fer/vol dir/fa referencia/vol dir/expresa*” aquí se transforman en: “*(jo)/ningú + he arribat/espero/a sapigut arribar*”. A diferencia de Ariel y Alex, Lluïsa va más allá en la asunción de este protagonismo, pasa de la indefinición del “nosotros” al reconocimiento del “yo” y sus inquietudes.

Cierra su intensa reflexión de manera positiva, con lo que se podría decir que se vale de ella para buscarle una resolución a la problemática planteada. Contesta a sus preguntas con la esperanza dada por lo que está por venir, lejano aún para una adolescente que recién comienza su “camino”.

Lluïsa toma el riesgo de interpretar, de implicarse y gana un espacio para elaborar sobre lo que piensa y lo que siente, a la vez que “construye conocimiento” (aprende sobre poesía, a leer poesía, a expresarse por escrito, a compartir en grupo, etc). ¿Qué posibilita el desarrollo de este espiral positivo?

II. Discusión general de los resultados

Antes de iniciar la discusión general de los resultados quisiéramos decir que el análisis de los datos lo hemos realizado con lo que denominamos “una mirada amable”, es decir, con la intención de valorar el proceso de reflexión de los estudiantes en cualquier estadio en que éste se encuentre y de buscar el sentido que el alumno da a sus palabras. Si bien esta opción tiene muchos antecedentes que no viene al caso explicar aquí, es un hecho que nos apoyamos en lo que Chabanne y Bucheton llaman “*regard positif*”²⁶. La conciencia de que ha sido una opción viene de nuestro esfuerzo para identificar nuestras propias “deformaciones profesionales” y para evitar leer los textos desde la perspectiva “correctiva” con que los profesores muchas veces enfrentamos el trabajo de los alumnos. Por otro lado, hemos utilizado este “radar” con el que vemos “errores”, “incompletitudes”, “inconsistencias”, etc. como un indicador de los aspectos mejorables en el proceso del aprendizaje de la poesía y de la escritura. Simplemente porque creemos que es importante que el proceso de reflexión de los alumnos avance de menos a más, en todos los sentidos, es que no queremos tampoco caer en una suerte de *laissez faire*. Estas explicaciones cobran especial validez en lo que decimos en relación a la comprensión lectora y el desarrollo de la lógica y la creatividad interpretativas.

Dicho lo anterior, pasamos a la consideración conjunta del análisis de los textos de los alumnos, que nos ha permitido organizar la información en tres grandes categorías interrelacionadas: **poesía**²⁷, **escritura reflexiva** y **textos intermediarios** y **representaciones del trabajo**.

1. Poesía

Teniendo presentes los objetivos de nuestra investigación, en este primer apartado nos ocupamos de referir lo que la tarea de escritura reflexiva desarrollada por los alumnos reveló sobre la experiencia de lectura de poesía desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de ésta.

²⁶ Chabanne y Bucheton (2002) p.44.

²⁷ No hemos podido encontrar una mejor forma de denominar esta dimensión. Aunque nos damos cuenta de la poca claridad con la que nos hemos expresado, optamos por ampararnos en la amplitud del nombre con que espontáneamente la bautizamos.

Un primer aspecto que nos parece importante destacar es que los alumnos hacen comentarios sobre los recursos estilísticos del poema (figuras literarias y métrica) sin explicar ni establecer relaciones con su contenido y a veces, incluso, con errores. A propósito de esto, hemos pensado lo siguiente.

En primer lugar, nos preguntamos hasta qué punto están en el proceso de apropiación de este lenguaje formal, entendiendo su articulación con el significado del poema²⁸, ¿perciben el valor de este conocimiento o lo ven como un contenido que hay que aprender porque la profesora y el libro lo dicen? Nuestra experiencia de observación de la clase, en conjunción con nuestra experiencia previa, nos hace suponer que la mayoría de los estudiantes²⁹ comprende poco la articulación entre “forma” y “contenido” y que entienden que la mención a los recursos estilísticos es algo así como una primera etapa obligatoria del análisis de un poema. En el apartado 3 de esta sección nos referiremos al rol que juegan en esto las representaciones del trabajo escolar. Sin embargo, es posible que haya algunos alumnos, como vemos muy claramente en el caso de Lluïsa, que sí estén comenzando a apreciar el sentido que tiene conocer sobre recursos estilístico. El hablar del poema con un lenguaje que usa palabras como “metáfora” y “comparación”³⁰ para designar fenómenos que no podrían nombrarse con la misma exactitud de no existir estas palabras muestra una apropiación real de los conceptos.

En segundo lugar, considerando la forma en que, creemos, más habitualmente³¹ se enseña-aprende poesía en la escuela secundaria, creemos pertinente preguntarnos si la consideración de los recursos de estilo ayuda o si más bien dificulta el acercamiento de los alumnos al poema. Esta problemática, que no intentaremos responder, cobra una

²⁸ Nos gusta mucho lo que dice Ribeiro (2010) a propósito de los recursos estilísticos al explicar el valor intrínseco de la poesía, por lo mismo, de alguna forma lo hemos integrado a nuestras palabras.

²⁹ Inevitablemente, pensamos no sólo en los hallazgos de los textos de los tres estudiantes considerados para este estudio, sino que también en lo observado en los textos escritos por los otros alumnos.

³⁰ Parece ser que los conceptos de “metáfora” y “comparación” son los que más fácilmente se internalizan, por su presencia en el lenguaje cotidiano.

³¹ Decimos esto con enorme cuidado. Sabemos que esta creencia se funda más en nuestra experiencia (de observación de esta clase, como alumnos, como docentes, al hablar con otros profesores e investigadores, al conocer los resultados del informe Pisa, etc.) que en el conocimiento del estado de esta cuestión en el aula. Si bien entendemos los riesgos de sugerir sin bases científicas sólidas, tampoco creemos que sea ético hacer como si estas percepciones no estuvieran presentes en el sustrato de nuestra interpretación. Es poco probable que lo que acontecía en el aula observada sea un caso único. ¿Es parte de nuestro rol como investigadores etnográficos generalizar a partir de lo particular? ¿Cómo se da este paso?

mayor complejidad si se piensa -volvemos a apoyarnos en Ribeiro (2009; 2010)- que estos recursos “en acción” podrían, por el contrario, facilitar el acceso al poema. La lectura, que actualiza los sonidos de un poema y que por ende da vida a sus recursos fónicos, ayuda a su comprensión. El poema se devela con distintos matices en la lectura silenciosa, en la lectura en voz alta, escuchando a otro leer o recitar. La lectura en sí ya es interpretación y requiere de un nivel de comprensión (al menos sintáctica). Además, vale la pena tener presente que la cognición vía auditiva es diferente a la visual y que la comprensión del significado de una palabra es diferente a la de su musicalidad. Lo que Lluïsa dice casi al final del txt1 hace referencia a esto.

Los diversos estilos de aprendizaje (auditivo, visual, etc.) y ritmos de lectura, por otro lado, también justifican el que la lectura se realice tanto en forma individual y silenciosa como en voz alta y de manera colectiva. Recordamos que en el caso de esta investigación la profesora leyó el poema en voz alta para ayudar a que los alumnos lo comprendieran mejor, lo que como ya insinuamos en la nota al pie #22, vimos como un aporte didáctico y “poético”.

Por último, en relación a la problemática “estilística” que venimos comentando, cabe mencionarse que la poesía y la canción tienen mucho en común y que la música nos llega por una vía menos conciente y racional que la palabra y que esto tiene consecuencias, cuyo análisis no nos corresponde hacer.

Otro tópico de interés aportado por los datos analizados tiene que ver con la cercanía respecto de la temática del poema. El motivo central del poema seleccionado para esta experiencia hace difícil, a nuestro entender, la identificación personal inmediata de los alumnos para con él. Sin embargo, nos llama la atención el que éstos busquen una forma de acercarse y creemos que esta posibilidad está dada, en gran medida, por las instancias de reflexión. La invitación a que el poema les sugiera algo a nivel personal ayuda a que, por ejemplo, piensen en los propios abuelos (los ancianos con quienes seguramente

tienen más cercanía) o en el “amor” (las formas diferentes en que lo viven viejos y jóvenes; el “amor eterno”, etc.³²).

La discusión a partir de un poema lleva a los alumnos a hablar de las situaciones familiares de cada uno (abuelos) y no a ocuparse exclusivamente de lo que durante la observación (de sus otras clases de poesía) vimos ellos comentan al analizar un poema (recursos estilísticos, tema central y posible vinculación del poema/autor a un movimiento artístico-social). La actividad realizada da la posibilidad, a la literatura, de desplegar su valor como fuente de enriquecimiento de la vida de una persona. Se abre un espacio para compartir a nivel social la experiencia personal y gracias al carácter representacional de la literatura los alumnos pueden ir conociendo y conociéndose a nivel humano.

Por un lado vimos que la lejanía en relación a la temática del poema puede ser un obstáculo, pero, por otro, un beneficio, ya que permite que puedan tomar distancia con respecto a ellos mismos y pensar en otros aspectos de la realidad. El valor universal de muchas de las temáticas encontradas en la literatura y la relevancia cultural (ligada a una cultura en particular) de muchas otras permiten que “el lector” enfrente problemáticas que ayuden a su formación moral. Lo vemos en los textos de los tres alumnos: Ariel se cuestiona las actitudes ante los abuelos; Alex, finaliza su reflexión extrayendo una suerte de moraleja y Lluïsa cuestiona los valores sociales que se le otorgan al amor.

La poesía es un repertorio de vivencias humanas que nos sirven como pequeños espejos donde ir reflejando las nuestras. La naturaleza metafórica del lenguaje no poético también abre espacios para reflejarse, la actualización de una dimensión de significado y no de otra es una opción, Lakoff (1980). Por lo tanto, la poesía que usa el lenguaje común ya de por sí metafórico, tiene un doble poder representacional.

³² El amor fue un tema que casi todos los alumnos (estos tres y los otros) mencionaron y alrededor del cual se generó interesante reflexión. De haber podido considerar esta temática, nos habría gustado observar las valoraciones individuales y su interacción con las sociales a la luz de la teoría de Lakoff.

La escritura reflexiva y la interacción grupal facilitaron la actualización de este potencial formativo de la literatura en general y de la poesía en particular³³.

2. Escritura reflexiva y textos intermediarios

En este segundo apartado, nos referimos los efectos e implicaciones de la escritura reflexiva en el desarrollo de la competencia literaria (para la poesía), que ha sido el segundo objetivo de nuestro estudio.

Teniendo en cuenta los aportes de Chabanne, Bucheton y su equipo³⁴, se podría decir que tanto los primeros como los segundos textos escritos por los alumnos tienen un estatus intermedio/intermediario (los primeros más que los segundos). Algunas de las características de estos escritos encontradas en nuestros datos son: el comenzar la tarea de escritura sin introducción alguna; los finales reflexivos y abiertos; la poca atención a la ortografía y a las reglas gramaticales; la estructura textual poco cohesionada y muchas veces de apariencia inconexa (exceso de “també” y otros nexos que adicionan sin jerarquizar); el poco desarrollo de las ideas y su escaso soporte textual (citas, ejemplos), los cambios en el tono de la enunciación (más o menos distante); el dar por descontada la colaboración del lector (sea el mismo autor u otra persona) en la compleción del sentido del texto en relación al poema.

También a la luz de los aportes hechos por los autores arriba citados, diríamos que el carácter reflexivo de la escritura de los alumnos lo podemos observar en:

- Indicadores textuales que denotan un equilibrio inestable entre escribir para sí mismo, para la profesora y para la escuela (frontera entre lo público y lo privado).
- El escribir para entender el poema. El primer texto los ayuda a entender el poema, es una primera aproximación que los obliga a hacer el esfuerzo de intentar comprender por sí mismos.

³³ A lo largo de este apartado, nuestras palabras y reflexiones se han sustentado en los aportes de Bordons (2009), Ribeiro (2009; 2010) y, de alguna forma, también en los de Colomer (1996).

³⁴ También nos referimos a los investigadores que colaboraron en el libro *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*.

- El escribir para integrar otros puntos de vista y para reformular los propios. El segundo texto, que en los tres casos evidencia un nuevo estadio de comprensión, de alguna forma menciona y recoge la instancia de reflexión grupal (ver en el apartado 3 de esta sección lo que se dice en relación a las instrucciones dadas por la profesora).
- Insuficiencias de comprensión lectora sugeridas, en primer lugar, por las dificultades que experimenta quien lee el texto para vincular lo escrito con el poema. El caso de Alex ilustra este punto³⁵. En segundo lugar, estas insuficiencias se muestran en la explicación del poema que usa su lenguaje metafórico como si no lo fuese, evidenciando una dificultad para reformular o parafrasear lo dicho. Tanto Ariel como Alex presentan ejemplos de este fenómeno en sus textos.

En relación al carácter intermediario y reflexivo de los textos analizados se desprenden dos problemáticas que nos parecen interesantes y complejas.

Primero, nuestra constatación de la responsabilidad docente que genera el estatus intermedio/intermediario de la escritura/pensamiento de los alumnos. Se plantea como necesario el hacerse cargo de apoyar a los alumnos en el proceso de construir conocimiento (contenidos, procedimientos, actitudes, etc.) esclareciendo lo que podría estar encerrando/connotando/denotando la necesidad de llevar más allá la comprensión de un texto o su eficacia a nivel escritural y de hacerlo con una intención. Por ejemplo, en lo relativo a los fines de la escritura, el proceso de reflexión podría conducirse a la consecución de objetivos de enseñanza-aprendizaje diversos, como la escritura de un tercer texto de carácter argumentativo, la preparación de una presentación oral o, entre otras posibilidades, la escritura de una carta a los abuelos.

Segundo, la protección del mundo privado por parte de los alumnos, que es otra dimensión de una escritura que se mueve entre lo público y lo privado. Como se vio en el análisis de los textos, la reserva, el no exponerse ni revelar, el dar cuenta en forma controlada o reprimida del proceso de introspección, se presentan en distintos grados en

³⁵ Esto también aparece, de forma más extrema, en otros estudiantes cuyos textos no consideramos en este estudio. Hay ejemplos en que se va a la reflexión personal dejando completamente fuera la reflexión sobre el contenido del poema y en que el único nexo son las palabras clave que se descontextualizan.

los tres alumnos (de más a menos: Alex, Ariel, Lluïsa). Creemos que parte de lo que podría estar determinando este fenómeno es: la adolescencia, la formación de la identidad, el entorno social, el rechazo o la falta de confianza para con los adultos, pares y/o instituciones, el creer que la escuela no es un lugar apropiado para revelar lo privado por experiencias previas o por preconceptos y factores individuales como la introspección y la timidez. Si pensamos no sólo en estos tres alumnos, sino que en otros -de esta clase, de la clase de cuarto, de otras clases y escuelas- incluso la sinceridad es una actitud que no podemos dar por descontada. Además, nuestra experiencia nos ha sugerido que en muchas ocasiones los alumnos no están dispuestos a hacer el esfuerzo que requiere dar una respuesta con implicación emocional.

En este apartado nos hemos limitado a presentar las problemáticas encontradas y a comentarlas muy escuetamente ya que, por un lado, el tema de la formación de profesores, pese a ser pertinente al campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, supera los límites fijados para este trabajo³⁶. Lo relativo a los posibles factores causantes de la reserva de los alumnos, por otro lado, sale del dominio de la disciplina en la cual nos situamos. No obstante, como investigadores y profesores, creemos importante no subestimar o pasar por alto el peso que éstos pueden llegar a tener y, tal vez, la necesidad de educar estas actitudes.

3. Representaciones del trabajo

En nuestro análisis de los datos hemos encontrado una tercera dimensión a partir de la cuál entender lo observado, la de las representaciones que tienen los alumnos del trabajo realizado. Ésta se manifiesta, por una parte, en la imagen y experiencia previa que ellos tienen del quehacer escolar y, por otra, a través de la interpretación que hacen de las instrucciones dadas por la profesora para la tarea de escritura llevada a cabo (ver anexo p.55). Esta dimensión de las representaciones del trabajo interactúa con lo que sucede a partir de la lectura de poesía y de la escritura reflexiva en sí y lo afecta en mayor o menor medida.

³⁶ La significación que llevar la escritura reflexiva a la escuela tiene en la formación de profesores es abordada en Chabanne y Bucheton (2002) y Chabanne (2005).

En primer lugar, creemos que los datos sugieren que los alumnos enfrentan la secuencia de trabajo: lectura del poema- escritura reflexiva- interacción grupal- escritura reflexiva, guiándose, en gran medida, por sus experiencias previas en relación al trabajo escolar (en la clase de catalán) y a las expectativas que esto genera³⁷. Las instrucciones dadas por la profesora, de hablar de lo que el poema sugería a nivel personal, tal vez piden hacer algo que no saben bien cómo hacer. Esto explicaría las oscilaciones entre hablar del poema y hablar de la propia lectura de él, entre el discurso argumentativo y el expresivo, entre incluir referencias a los recursos de estilo y el referirse a los propios sentimientos.

Por ejemplo, el espacio dado al análisis de los elementos estilísticos del poema, muchas veces al comienzo, parece estar modelado por la forma en que han ido trabajando la poesía en la clase. Es poco probable que lo hicieran de manera consciente al leer un poema por interés personal fuera del contexto escolar. Además el hecho de que “abandonen” estos análisis tiene que ver con lo que la profesora les dice (ver anexo p.55).

La brevedad y, en gran parte de los casos, la simplicidad de las reflexiones³⁸ pueden deberse a que en general en su clase³⁹ no acostumbraban a destinar un tiempo prolongado a reflexionar sobre los contenidos de los poemas leídos y a que el trabajo propiamente reflexivo tendía a ser realizado por la profesora. Los alumnos tenían un rol enunciativo bajo a la hora de resolver los desafíos cognitivos que se les presentaban⁴⁰. La distribución de los pupitres en el aula favorecía el protagonismo del profesor por sobre el de los alumnos. Estaban en filas, todos separados y orientados hacia la mesa del profesor y la pizarra.

³⁷ En relación a las expectativas y los marcos que afectan las acciones de los individuos al interno de un grupo social nos hemos apoyado, a lo largo de todo este estudio, en lo postulado por Tannen (1993) y, de alguna forma, también en el sistema *BAK* (beliefs, assumptions and knowledge) de Woods (1996)

³⁸ Estamos pensando no tan sólo en los tres alumnos cuyos texto consideramos en este estudio.

³⁹ Tener en cuenta que decimos esto a partir de lo observado durante sólo un mes y que, por ende, es necesario relativizar. Sin embargo, basándonos en nuestra revisión bibliográfica y en nuestro conocimiento previo, creemos que lo dicho tiene relevancia, si no para esta clase, para muchas otras.

⁴⁰ Lefranc (2004) habla de la necesidad de generar desafíos cognitivos para el alumno a la vez que se le otorga un rol enunciativo alto y que no sea el profesor quien más *diga y resuelva*. Nussbaum (1996) explica que lo que posibilita los aprendizajes es que el profesor deje un amplio margen de gestión temática e interlocutiva a la iniciativa de los alumnos.

Por otro lado, existe la posibilidad de que los estudiantes no quieran hacer un trabajo que requiera de más esfuerzo, aunque sepan cómo hacerlo. Esto se sustenta en la observación de una serie de actitudes y comportamientos de los alumnos en relación a sus deberes como estudiantes. En general no trabajaban mucho en sus tareas para la casa y en clases muchas veces se distraían y buscaban formas de evadir el trabajo escolar. Si bien esto va más allá de los márgenes de este estudio, vale la pena hacer referencia a lo postulado por Blackwell et al. (2007) (ver el apartado I del marco teórico). Siguiendo a estas autoras muy a grandes rasgos, se podría decir que entre estos alumnos predominaría a nivel de “cultura escolar” una concepción fija de inteligencia, algo que se tiene o no y que, por lo tanto, no se alcanza con mayor esfuerzo. En el apartado 1 de esta sección, hicimos una breve mención al esfuerzo que requiere el dar una respuesta emocional y a la posibilidad de que los alumnos no siempre estén dispuestos a hacerlo. Esta otra perspectiva también nos muestra las complejidades que conlleva la necesidad de esforzarse en el contexto escolar, sobretodo cuando la gratificación que se obtiene no es inmediata.

Las instrucciones recibidas y la interacción grupal previa sitúan el discurso elaborado en los txt2 en un contexto de producción específico. La profesora pide que se recoja lo que la discusión con los compañeros aportó y sugiere que escriban las palabras más importantes de la discusión, para que en casa recuerden lo que hablaron. Las palabras clave en distinta medida permiten articular el segundo texto a nivel estructural y temático, al menos en el caso de Ariel y Alex. La profesora les da una herramienta que los ayuda, pero que, de alguna forma, también les resta autonomía.

No conocemos las decisiones tras la selección de las palabras clave, sin embargo, los datos muestran que fueron elegidas de común acuerdo. Podemos rastrear las menciones a estos conceptos (más o menos claras) que cada alumno hizo en su primer texto: *Amor* y *tristesza*: los tres; *Yayos*: Ariel y Lluïsa; *Profunditat*: Lluïsa (no la dice, pero la construye); *Camí*: de estos tres estudiantes, Lluïsa es la única que la registra como palabra clave.

No nos sentimos capacitados más que para mencionar la distinta naturaleza semántica, metafórica, etc. de cada uno de estos conceptos. Por ejemplo, los conceptos “amor” o “tristeza” son muy diferentes del de “profundidad” o de “yayos”.

En consideración de lo dicho por los distintos autores citados y por el constructivismo y de lo visto en los datos creemos que las instrucciones y las representaciones del trabajo son inevitables y necesarias y que los jóvenes requieren de modelos y referentes, ya que sin ellos sería difícil la comunicación. No obstante, estos modelos no tienen por qué ser rígidos y pueden constituirse en un comienzo que lleve a cada alumno mucho más allá. Por lo mismo, el que muchos y diferentes modelos de trabajo escolar se presenten podría ayudar a incrementar el acervo experiencial de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los resultados que hemos obtenido, considerados a la luz de la teoría en la que nos hemos apoyado, de nuestro propio interés y de lo aprendido durante la realización de este estudio nos han permitido llegar a algunas conclusiones, que más que cerrar han abierto una nueva etapa de reflexión. Teniendo en cuenta la aproximación metodológica asumida, creemos que el hecho de que una investigación permita formular y reformular preguntas que podrían ayudar a avanzar en la comprensión de un fenómeno es un valor.

Intentamos concluir retomando los objetivos de este estudio y respondiendo a las preguntas que para su realización nos formulamos (ver p.11).

Nuestros resultados confirman el cumplimiento de los dos objetivos fijados. En primer lugar, los textos escritos por los alumnos y -en una medida bastante menor- la experiencia de observación, nos permitieron obtener conocimiento sobre la vivencia personal e interna de la lectura de poesía de alumnos insertos en un contexto de educación escolar secundaria. En segundo lugar, por los mismos medios, pudimos observar efectos posibles de la escritura reflexiva en el desarrollo de la competencia literaria (para la poesía).

Queremos subrayar que los datos analizados no modificaron el carácter no definitivo con que visualizamos estos efectos al iniciar la investigación.

Lo que llegamos a conocer de la vivencia personal e interna de la lectura de poesía de los alumnos lo abordaremos al contestar⁴¹ a nuestra primera pregunta de investigación *¿qué revela la escritura reflexiva sobre la experiencia de lectura de poesía?* ya que, efectivamente, fue a través de esta herramienta que accedimos a dicha vivencia.

- Las representaciones que los alumnos tienen con respecto al trabajo escolar son influyentes y quizás predominantes a la hora de escribir sobre un poema. Decimos escribir sobre un poema y no sobre la lectura de un poema para evidenciar parte de esta influencia. Por un lado, la atención a los aspectos formales y, por el otro, las marcas enunciativas del tipo “el poema habla” y “el poema me transmite” muestran este fenómeno.
- La importancia del tema para generar reflexión⁴². La reflexión es mayor o menor de acuerdo a la posibilidad de acercarse a la temática del poema. Hemos visto que los alumnos hacen el esfuerzo de buscar formas de conectarse con el poema pese a que su contenido parecía poco relevante para un adolescente. Como hemos dicho, creemos que esto responde a la invitación a que el poema les sugiera algo a nivel personal, que de alguna manera activó la capacidad humana de vincularse. No obstante, pensamos que con un poema de temática más vigente para un joven de secundaria, se podría haber generado un proceso de reflexión más profundo y con mayor sentido para ellos.
- Creemos que de lo anterior se desprende que la poesía es más poderosa que la escritura como vehículo de reflexión, por ofrecer un contenido para el pensamiento. La escritura es una poderosa herramienta de reflexión, por darle concreción al pensamiento y porque la estructura de un texto muchas veces obliga a abrir y cerrar un tema o un problema con el cual se está involucrado⁴³, sin embargo, funciona en virtud de un contenido que le es ajeno. El tema (expresado en una forma) no sólo

⁴¹ En pos de la claridad, adoptamos un formato menos narrativo en estas respuestas.

⁴² Chabanne y Bucheton (2002) hablan de la implicación simbólica.

⁴³ Lo vemos claramente en el txt2 de Lluïsa.

permite la identificación, sino que también puede provocar y propone ir más allá de los límites propios. La escritura también lo hace, pero es un espacio más condescendiente con la “autoreferencia”.

- El potencial reflexivo de la poesía tampoco se puede dar por sentado. La selección de los textos poéticos a leerse es fundamental, sobretodo si se tiene en cuenta el riesgo que representa intentar sobreponer otro discurso al del poema. Por otra parte, la “puesta en marcha” didáctica que se hace de la poesía también es importante. Incluso un “buen” poema requiere de una buena mediación docente, por el simple hecho de que su lectura se está realizando en el contexto escolar.
- Al enseñar a leer poesía, ¿será más natural partir de las emociones y paulatinamente ir tomando distancia e integrando lo más lejano a nuestra interpretación o viceversa? Estamos pensando en los beneficios de abrir espacios de expresión emocional vs. la protección de los alumnos de su mundo privado. ¿Cómo tomar las dos direcciones para que todos los alumnos puedan acceder al poema?

Hemos decidido responder conjuntamente a las preguntas 2 y 4⁴⁴ porque lo que potencia experiencia de lectura de poesía también favorece el desarrollo de la competencia literaria (para la poesía).

- Entendemos que la escritura de textos intermediarios genera reflexión tanto al hablar del poema como al hablar de la propia lectura de él.
- Por lo mismo, creemos que la escritura reflexiva en textos intermediarios sí potencia la experiencia de lectura poética y, en consecuencia, el desarrollo de la competencia literaria. La comprensión se profundiza al haber nuevas oportunidades para reflexionar. Para que éstas sean tales parecen ser relevantes las instrucciones que inviten explícitamente al alumno a vincularse, a modo de evitar la interferencia que pueden tener algunas de las representaciones del trabajo escolar.

⁴⁴ 2. ¿Cómo potencia la escritura reflexiva la experiencia de lectura de poesía? y 4. ¿Cómo contribuye la escritura reflexiva al desarrollo de la competencia literaria (para la poesía)?

- Sin embargo, como hemos venido sugiriendo, la capacidad de reflejar y de hacer reflexionar que la poesía en sí misma tiene potencia lo que la escritura reflexiva fomenta. Juntas se retroalimentan.
- La escritura es una herramienta, entre otras, que puede activar el potencial reflexivo que ofrece un poema. La interacción grupal fue también una etapa importante en el proceso de reflexión desarrollado por los alumnos. Hemos visto que a partir de ésta se generan cambios a nivel enunciativo y que se profundiza la comprensión del poema.
- El rol enunciativo más activo que asumen los tres alumnos en el segundo texto es, para nosotros, uno de los grandes aportes del proceso reflexivo generado en esta actividad, ya que permite que comiencen a ver que la lectura de un poema es propia.
- La escritura entendida como intermediaria crea un espacio de mayor libertad expresiva y entrega un rol enunciativo más alto los alumnos.
- En cuanto a los desafíos cognitivos, el carácter intermediario y de “borrador” tanto de los primeros textos como de los segundos muestra la necesidad de etapas de escritura o reflexión posteriores que permitan la continuación de los procesos de “aprendizaje” y/o la compleción de etapas dentro de estos. Estos procesos pueden ir desde llegar a una etapa más avanzada en la comprensión del poema hasta el trabajar en el cómo plasmar por escrito una reflexión. La mediación de los aprendizajes es necesaria.
- Con nuestros datos no resulta posible explicar si la ampliación de la comprensión del poema que se ve en los segundos textos de los alumnos ha sido fruto de la evolución natural de su proceso de lectura y pensamiento, si esto ha sido generado por la interacción entre pares o si responde a un mejor planteamiento de las instrucciones por parte de la profesora y qué rol tiene el escribir en esta evolución.
- Tampoco es posible diferenciar las voces de los alumnos en los segundos textos. No se sabe si las ideas presentadas fueron aportadas por los compañeros, fueron resultado de la propia elaboración o si fueron construidas en conjunto.
- Los dos puntos anteriores revelan la necesidad de realizar nuevos estudios que puedan abordarlos y que incluyan otros métodos que complementen lo que los textos escritos muestran. No son limitaciones de la escritura reflexiva como herramienta de desarrollo de la competencia literaria, sino que de sus posibilidades como instrumento para la recolección de datos.

- La apertura de espacios de introspección que la escritura reflexiva posibilita, al interior de la clase de lengua y literatura, podría dar herramientas, e incrementar las posibilidades de que una persona reflexionara sobre la experiencia de lectura por necesidad y/o gusto personales. Incluso, se puede ir más allá y ver que estos momentos/textos/discursos reflexivos, más o menos plasmados, pero que nacen de una petición externa, son intermediarios en el proceso de la formación de la competencia literaria (para la poesía) que se desarrolla en diálogos, ya sea con uno mismo o con otro, a lo largo de una vida.

En el segundo apartado de la discusión general ya nos referimos a dos dificultades encontradas al trabajar la competencia literaria (para la poesía) a través de la escritura reflexiva. Por lo mismo, no las repetiremos en esta respuesta a nuestra última pregunta.

Sin embargo, además de lo ya mencionado, el presente estudio nos ha permitido reencontrarnos con una problemática que ya nos preocupaba y que esbozamos a propósito de la revisión de las bases teóricas que sustentan este trabajo. Nos referimos al importancia del esfuerzo para la enseñanza-aprendizaje de la poesía, para el desarrollo de la competencia literaria y, en última instancia, para gran parte del trabajo escolar.

Es evidente que este tema va más allá de las dificultades puntuales que la escritura reflexiva puede llegar a enfrentar. De hecho, cualquier otro medio que demande reflexión podría llegar a mostrar lo mismo. Reflexionar y escribir son actividades que requieren del esfuerzo y la paciencia de alumnos y profesores.

Por otra parte, la enseñanza-aprendizaje de la poesía demanda implicación emocional, pensamiento lógico y pensamiento creativo tanto para profesores como para alumnos. Por ende, en el caso de nuestra investigación, el trabajo propuesto a los alumnos claramente requería de una dosis alta de esfuerzo. La petición de esfuerzo cuando la gratificación que se obtiene no es inmediata puede hacer difícil el trabajo con la poesía y la escritura, más aún al solicitar una serie de textos intermediarios sobre “un mismo poema”. Es posible

que los alumnos se resistan a pasar de la “informalidad” de un borrador a la “formalidad” de un texto para entregar al profesor.

En el caso de nuestro estudio ¿hasta qué punto contamos con el esfuerzo de los chicos? ¿contamos con la voluntad y el deseo de invertir en la lectura del que Witte et al. (2008) hablan? ¿colaboraron con sus aprendizajes? ¿entendieron para qué valía la pena esforzarse? ¿hicieron el esfuerzo que conlleva cruzar “la frontière du privé et du scolaire”? ¿ida y vuelta, vuelta e ida?

En el caso de nuestro estudio, las instrucciones de la profesora no explicaron la finalidad de la actividad y esto fue responsabilidad nuestra, ya que por temor a imponer un trabajo didáctico y en nuestro intento de hacerla participar en el proceso, no fuimos lo suficientemente claros en relación al objetivo de lo que le plantéabamos. Es más, nos damos cuenta de que tampoco lo entendíamos como lo entendemos ahora, al menos no sabíamos la importancia que podía llegar a tener el que los alumnos conocieran el sentido del trabajo que realizaban.

A consecuencia de esto, nos surgen las siguientes preguntas en lo relativo a la metodología: ¿cómo darle a conocer a un profesor una herramienta didáctica sin caer en el terreno de la formación? ¿cuáles son los límites de la participación en un escenario?

Al inicio de esta investigación tuvimos la intención de usar esta experiencia para reflexionar desde un punto de vista metodológico. Desafortunadamente, por los motivos de tiempo y espacio a los que hemos aludido en reiteradas ocasiones, no pudimos hacerlo.

Nos limitaremos a unas breves y espontáneas consideraciones más a este respecto.

La “mirada amable”, de la que hablamos al inicio de la discusión general, es uno de los filtros de nuestra “mirada interesada”. Los datos han sido interpretados con el interés puesto en encontrar “reflexividad” en cualquier forma o estadio, reflexividad que hemos intentado mirar con *amabilidad*. Con esto queremos llamar la atención sobre la

subjetividad de nuestras lecturas y de nuestro análisis, no para invalidarlo, sino que para invitar a otros (e incluso a nosotros mismos) a dialogar con los resultados aquí expuestos.

A propósito de la relevancia que cobra el conocimiento no científico en el proceso interpretativo, ya nos preguntamos (ver nota al pie #31): ¿es parte de nuestro rol como investigadores etnográficos generalizar a partir de lo particular? ¿qué se hace con lo que se cree y se intuye cuando no se tiene un fundamento sólido?

La escritura reflexiva se revela como un buena herramienta de investigación por el acceso que brinda a conocer los procesos de pensamiento y por los beneficios que ofrece a docentes y estudiantes como medio de trabajo escolar. También se revela como una buena herramienta para comprender un poema, ya que facilita lo esencial: invita a los alumnos a que se impliquen y abre un espacio para ello.

Aunque lo deseamos, no sabemos si nuestra investigación es realmente relevante para la didáctica de la lengua y la literatura ni si hemos podido aportar algo a la investigación científica debido a nuestro escaso conocimiento del estado de la cuestión. Sin embargo, sabemos que ésta ha sido muy relevante en nuestro proceso de formación como investigadores y muy gratificante a nivel personal. Ambas razones nos motivan a continuar, en otro nivel, indagando sobre la didáctica de la poesía, la reflexión en el aula, y sobre las complejidades metodológicas de estas búsquedas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. (1979), en Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida*. Paris: Nathan. 69
- Blackwell, L. et al. (2007). “Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention”, *Child Development*. 78
- Brown, P. and S. Levinson (1987) *Politeness: Some Universal in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bordons, G. (coord.) (2009). *Poesia i educació. D'internet al aula*. Barcelona: Graó.
- Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (coords.) (2005). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografía come metodo formativo*. Bari: Editori Laterza.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Carner (1984). *Els fruits saborosos*. Barcelona: Edicions 62 (col. L'alzina 1). El texto original es del 1906.
- Chabanne, J-C. y Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J-C. (2005). *Écritures réflexives, la construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire*.
- Colomer, T. (1996). “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, en *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Lomas, C. (coord.), Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona y Horsori, 123-142.
- David, J. (2006). “Autobiographie et réflexivité: synthèse et discussion”, en Molinié, M. (2006). *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise Cedex: Université de Cergy-Pontoise.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.

- Goffman, E. (1967) *Interaction Ritual*. New York: Doubleday
- Kerbrat-Orecchioni (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lefranc, Y. (2004). FLE, FL “M”, FLS: Les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue. *ELA: études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 133, 79-96.
- Marco curricular de la ESO: <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio>.
- Mendoza, A. (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia literaria*. Archidona: Aljibe.
- Nussbaum, L. (1996). “La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación”, en *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Lomas, C. (coord.), Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona y Horsori, 109-122.
- Palou, J. (2008). *Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna*. Este trabajo, que no ha sido publicado, fue presentado en el X Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en Tenerife, en diciembre de 2008.
- Ribeiro, J.M., (2009). “El valor pedagògic de la poesia”, en *Poesia i educació. D'internet al aula*, Bordons, G. (coord.), Barcelona: Graó, 15-25.
- Ribeiro, J.M., (2010). “O papel da poesia na formação da pessoa”, en *Poesia contemporània, tecnologies i educació*, Bordons (ed.), Barcelona: Universitat de Barcelona, 113-120.
- Richards, K. (2009). “Trends in qualitative research in language teaching since 2000”, *Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 147-180.
- Salas, Ada (2009). *No duerme el animal*. Madrid: Hiperión.
- Searle, J. (1969). en Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Tannen, D. (1993). “What’s in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations” en Tannen, D. *Framing in discourse*. New York: Oxford University Press.

- Tusón, A. (1996). “El estudio del uso lingüístico”, en *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Lomas, C. (coord.), Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona y Horsori, 67-109.
- Witte et al. (2008) “Two empirical studies to describe the variation in the literature curriculum and the development of literary competence in upper secondary education in the Netherlands”. Un-edited version of the paper prepared for the International Colloquium *Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking forChange* LITERARY COMPETENCE AND THE LITERATURE CURRICULUM. (Sinaia – Romania, June 22 to 25, 2006).
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

ANEXO

Instrucciones para la realización de la actividad y otras informaciones relevantes

A continuación presentamos una versión parafraseada de las notas de campo que fue escrita con influencia de los recuerdos de la investigadora.

Los textos fueron escritos respondiendo a las instrucciones dadas por la profesora de la clase. Para el txt1 ésta pidió a los alumnos que leyeran el poema en forma individual y que escribieran *lo cada uno sacaba de él, lo que le sugería*. Sin embargo, al percibir que no todos comprendían las instrucciones, decidió leer el poema en voz alta y dijo que dejaran la métrica de lado para abocarse a lo que éste decía. Los alumnos tuvieron aproximadamente 20 minutos para escribir.

Estos textos fueron recogidos por la profesora (lo alumnos no lo sabían) y leídos por la investigadora quien le envió un correo electrónico a la profesora explicándole que en general los textos mostraban que los estudiantes comprendían el poema, ya que explicaban de qué hablaba, pero que lo hacían sin poner en evidencia la propia reflexión. En general no se referían a lo que el poema les había hecho sentir o pensar a ellos personalmente. En consecuencia, la investigadora le sugirió a la profesora que en las instrucciones previas a la discusión grupal y a la escritura del txt2 volviera a enfatizar la importancia de que explicaran lo que a ellos les hacía sentir y se le pidió que les dijera que prestaran atención a las ideas nuevas que aportaba o no la discusión grupal. La profesora lo hizo así y lo fue repitiendo a todos y por grupos, en múltiples oportunidades, a lo largo de la clase.

Casi al final de esa segunda clase, la de la interacción grupal, al ver que no habría tiempo para la escritura del txt2, la profesora pidió que apuntaran las palabras clave de la discusión y que de tarea para la casa re-escribieran el texto considerando lo puesto en común y lo que todo esto le había hecho pensar a cada uno.

Poema*La poma escollida, Josep Carner*

Alidé s'ha fet vella i Lamon és vellet
 i, més menuts i blancs, s'estan sempre a la vora.
 Ara que són al llit, els besa el soletlet.
 Plora Alidé; Lamon vol consolar-la i plora.

-Oh petita Alidé, com és que plores tant?
 -Oh Lamon, perquè em sé tan vella i tan corbada
 i sempre sec, i envejo les nores treballant,
 i quan els néts em vénen em troben tan gelada.

I no et sabia péixer com en el temps florit
 ni fondre't l'enyorança dels dies que s'escolen,
 i tu vols que t'abrigui i els braços em tremolen
 i em parles d'unes coses on m'ha caigut oblit.

Lamon fa un gran sospir i li diu: -Oh ma vida,
 mos peus són balbs i sento que se me'n va la llum,
 i et tinc a vora meu com la poma escollida
 que es torna groga i vella i encara fa perfum.

Al nostre volt ningú no és dolç amb la vellesa:
 el fred ens fa temença, la negra nit horror,
 criden els fills, les nores ens parlen amb aspresa.
 Què hi fa d'anar caient, si ens ne duem l'amor?

Textos alumnos mecanografiados

1. Ariel

Txt1

Es repeteix en les quatre primeres estrofes la figura retòrica: Polisíndeton.

El poema parla de dos vellets que s'estimen molt i s'estan fent vells cada vegada que passa el temps. Ells dos es senten inútils perquè no poden treballar ni ajudar a ningú. Ells dos li tenen por a la mort, perquè encara volen viure.

Ells cada vegada es senten pitllors físicament. Al ser tan vells no s'enrecorden de coses passades. La avia es sent malament perquè els seus néts la troben gelada, vella, corbada i seca. En aquest moment estan parlant al llit junts. L'home li diu a la seva dona que ella és la seva esposa escollida que es va fer vella però encara fa bona olor.

Txt2

Hem parlat sobre l'amor dels yayos, que és molt diferent al dels joves. Perquè per a ells l'amor és estar la resta de la seva vida amb una persona, i per als joves l'amor és estar llunts sense pensar en estar la resta de la vida amb l'altre. També hem parlat sobre la tristesa que tenen els yayos perquè es senten inútils. Perquè quan passen els anys i et vas fent vell, els ossos es fan molt fràgils, es van fent més petits i s'arruga la pell. També hem parlat sobre la profunditat d'algunes coses. Però del que més hem parlat ha sigut dels avis de cadascú. Que encara que s'estimen molt s'insulten algunes vegades.

2. Alex

(Por un problema de su letra, transcribimos las mayúsculas de acuerdo a las convenciones gramaticales)

Txt1

Els versos són decasilabs.

Aquest poema em fa sentir tristesa i a la vegada amor.

Aquest poema va d'una noia vella, i un noi vell. Que la dona es sent corbada i està parlant i el noi el consola. Però al final l'amor cau.

Figures retòriques:

Metafora, hiperbató, apostrofe, paradoxa, personificació, al·legoria.

Aquest poema em recorda alguns casos que m'ha passat a mi, sobretot em recorda més sobre la tristesa. Perquè algun cop m'ha passat, però m'han ajudat molt.

Aquest poema em fa veure que mai tindrem que estar tristos, però això és impossible. També em diu que sempre tindrem que ajudar a les persones que estan tristes.

Txt2

Yayos

Tristesa

Amor

Profunditat

El meu grup y yo em parlat d'aquestes quatre paraules.

Em parlat si els nostres avis els hi pasava el que pasava al poema, però ningú dels alumnes del meu grup no li passa això.

També em parlat sobre de que parla el poema, em decidit que parlava d'uns avis, que s'estiman molt i tambe de tristesa perque es sent corbada.

Les noies del nostre grup diuen que els nois no tenen profunditat. I d'aquest tema han parlat elles.

3. Lluïsa

Txt1

A mi aquest poema em sugereix por a la vellesa, vulnerabilitat. S'utilitza un lèxic ric i complexe amb el qual pot fer que els sentiments que vol transmetir. Anyorança per poder ser més actius i poder treballar com ho fan la gent més jove.

Sempre són junts, no volen separar-se pot ser per culpa del por o per que volen está jonts mentre envellesen. També em transmet impotencia per no poder fer les coses com voldrien. La frase "com la poma escollida" pot ser una comparació i una metàfora a la vegada, ja que aquest "com" ens indica que compare la Alidé amb la "poma escollida" que aixó seria la metàfora ja que estaria dient que es la dona que a escollit per envellir al seu costat i "encara fa perfum" fa referencia a que encada queda una mica de aquella dona jove que era.

Les nores ens parlen amb asperesa" pot ser un eufemismo. També fa referencia a que comença a oblidarles coses que li han pasat, impotencia altre vegada per no poder recordar les coses quan altre li parla d'aquestes. Els versos són de mes de 10 silabes.

"Temps florit" fa referencia als temps quan ells eren joves. "Ningúno és dolç a la vellesa" vol dir que ningú és perfecte a la vellesa. És un poema clar, que entonat d'una bona manera pots imaginar-te bé els dos vellets al llit. Amb aixó vull dir que és molt expressiu, amb l'ajuda del lèxic i la utilització adequada de les figures retòriques.

Apart de que a la ultima frase, expressa que a la fi lo que importa és tot el que han viscut i l'amor, i que si s'he l'emporten amb ells al final, res no importa.

Txt2

Yayos

Amor

Tristesa

Profunditat

Camí

REFLEXIO

A la reflexió que he arribat avui es que, realment ningú de nosaltres a sapigut arribar al fons d'aquest poema. Era l'amor, si, pero aquest amor amagaba també inquietud. Preguntes sobre si dues persones grans, molt grans poden arribar a estimar-se.

Un amor que dura anys, fins a la mort. ¿Hi ha un amor que arribi intacte fins a l'hora de la mort? Realment, no ho sé. I espero que si per que aixó té que ser molt bonic. Tant com per fer fora tots els pors i neguits fora.

Textos alumnos manuscritos

Ariel

"Els fruits saborosos" de Josep Carner

LA POMA ESCOLLIDA

Alidé s'ha fet vella i Lamón és vellet 11+1=22 A
 i més menuts i blancs, s'estan sempre a la vora. 13 B
 Ara que són al llit, els besa el soletlet 12+1=13 A
 Plora Alidé; Lamón vol consolar-la i plora 13 B

Personificació, perquè el sol no besa.

-Oh petita Alidé, com és que plores tant? 12+1=13 C
 Oh Lamón, perquè em sé tan vella i tan corbada 13 D
 i sempre sec, i envejo les nores treballant, 13+1=14 C
 i quan els néts em vénen em troben tan gelada 14 D

Pels síndeton
 "que es repeteix
 a conjunció ""

I no et sabria péixer com en el temps florit 12 E
 ni fondre't l'enyorança dels dies que s'escolen, 13 F
 i tu vols que t'abrigui i els braços em tremolen 13 F
 i em parles d'unes coses on m'ha caigut oblit 13+1=14 E

Lamón fa un gran sospir i li diu: -Oh ma vida, 13 D
 mos peus són balbs i sento que se me'n va la llum, 13+1=14 G
 i et tinc a vora meu com la poma escollida 13 D
 que es torna groga i vella i encara fa perfum 12+1=13 G

Al nostre volt ningú no és dolç amb la vellesa: 13 H
 el fred ens fa temença, la negra nit horror, 13+1=14 I
 criden els fills; les nores ens parlen amb aspresa. 14 H
 Què hi fa d'anar calent, si ens ne duem l'amor? 12+1=13 I

Epítet.

Es repeteix en ^{les} ~~els~~ quatre primeres estrofes la figura retòrica síndeton.
 El poema parla de dos vellets que s'estimen molt i s'estan fent vells cada
 vegada que passa el temps. Ells dos es senten inútils perquè no poden treballar
 ni ajudar a ningú. Ells dos li tenen por a la mort, perquè encara volen viure.
 Ells cada vegada es senten ~~pitjor~~ pitjors físicament. Al ser tan vells no s'enrecorden
 de coses passades. La ~~avida~~ avia es sent malament perquè els seus néts la troben gelada,
 vella, corbada i seca. En aquest moment estan parlant al llit junts. L'home li diu
 a la seva mujer que ella és la seva esposa escollida que es va ~~fer~~ fent vella però
 encara fa bona olor.

Hem parlat sobre l'amor dels jayos que es molt diferent al dels joves. Perque per a ells l'amor es estar ~~de~~ resta de la seva vida amb una persona, i per als joves es l'amor es estar lunits sense pensar en estar la resta de la vida amb laltre. També hem parlat sobre la tristesa que tenen els jayos perque es senten inútils. Perque quan passen els anys i et vas fent vell, els ossos es fan molt fragils, es van fent més petits i sarruga la pell. També hem parlat sobre la profunditat d'algunes coses. Però del que més hem parlat ha sigut dels avis de cadascun. Que encara que s'estimen molt s'insulten algunes vegades.

Alex

"Els fruits saborosos" de Josep Carner

LA POMA ESCOLLIDA

Alidé s'ha fet vella i Lamón és vellet 12 A
 i més menuts i blancs; s'estan sempre a la vora. 12 B
 Ara que són al llit, els besa el soletet. 12 A
 Plora Alidé; Lamón vol consolar-la i plora. 12 B

-Oh petita Alidé, com és que plores tant? 12 C
 -Oh Lamón, perquè em sé tan vella i tan cobrada 12 D
 i sempre sec, i envejo les nores treballant, 12 C
 i quan els nés em vénen em troben tan gelada. 12 D

I no et sabia péixer com en el temps florit E
 ni fondre't l'enyorança dels dies que s'escolen, F
 i tu vols que t'abrigui i els braços em tremolen F
 i em parles d'unes coses on m'ha caigut oblit. E

Lamón fa un gran sospir i li diu: -Oh ma vida, G
 mos peus són balbs i sento que se me'n va la llum, H
 i et tinc a vora meu com la poma escollida G
 que es torna groga i vella i encara fa perfum. H

Al nostre volt ningú no és dolç amb la vellesa: I
 el fred ens fa temença, la negra nit horror, J
 criden els fills, les nores ens parlen amb aspresa. I
 Què hi fa d'anar caient, si ens ne duem l'amor? J

El versos són decasíl·labs.

Aquest poema em fa sentir tristesa i a la vegada amor.

Aquest poema va d'una noia vella, i un noi vell, que a l'hora
 es sent cobrada i està demunt i el noi el consola.

FIGURES LINGÜÍSTIQUES:

Metàfora, Hiperbató, Aposítrofe, Paradoxa, Personificació,
 Alegoria.

Aquest poema em recorda alguns cosos que m'ha passat
 a mi, sobretot em recorda mes sobre la tristesa, perquè
 algun cop m'ha passat, però m'han ajudat molt.

Aquest poema em fa veure, que mai tindriem que
 estar tristos, però això és impossible. També em donin
 que sempre tindriem que ajudar a les persones que
 estan tristes.

Yayos
Tristeza
amor
profunditat

El meu grup y yo em vam fer d'aquestes quatre paraules.
Em va semblar si els nostres avis els hi passava el que passava
al poema, però ningú dels alumnes del meu grup
no li passa això.

També em va semblar sobre de que parca el poema, em
deia que parlava d'uns avis, que s'estaven molt
i també de tristesa perquè es sent corbada.

Les noies del nostre grup diuen que els nois no tenen
profunditat. I d'aquest tema han parlat elles.

Lluïsa

"Els fruits saborosos" de Josep Carner

LA POMA ESCOLLIDA

Alidé s'ha fet vella i Lamon és vellet
i, més menuts i blancs, s'estan sempre a la vora.
Ara que són al llit, els besa el soletet.
Plora Alidé; Lamon vol consolar-la i plora.

-Oh petita Alidé, com és que plores tant?
-Oh Lamon, perquè em sé tan vella i tan corbada
i sempre sec, i envejo les nores treballant,
i quan els néts em vénen em troben tan gelada.

I no et sabria péixer com en el temps florit
ni fondre't l'enyorança dels dies que s'escolen,
i tu vols que t'abrigui i els braços em tremolen
i em parles d'unes coses on m'ha caigut oblit.

Lamon fa un gran sospir i li diu: -Oh ma vida,
mos peus són balbs i sento que se me'n va la llum,
i et tinc a vora meu com la poma escollida
que es torna groga i vella i encara fa perfum.

Al nostre volt ningú no és dolç amb la vellesa:
el fred ens fa temença, la negra nit horror,
criden els fills, les nores ens parlen amb aspresa.
Què hi fa d'anar caient, si ens ne duem l'amor?

A mi aquest poema em sugereix per a la vellesa, vulnerabilitat, solitud i el complex amb el qual pot fer que els sentiments que vol transmetre. Anyorança per poder ser més actius i poder treballar com ho fan la gent més jove. Sempre són junts, no volen separar-se pot ser per culpa del fred o per que volen estar junts mentre envellesen. També em transmet impotència per no poder fer les coses com voldrien. La frase "com la poma escollida" pot ser una comparació i una metàfora a la vegada, ja que aquest "com" ens indica que compara la Alidé amb la poma escollida que alixo seria la metàfora ja que estaria dient que es la dona que a creure't per inuecir al seu costat i "mirara la porfem" fa referència a que encara queda una mica de aquella dona jove que era

"Les notes ens fan ten amb espereza" pot ser un eufemisme amb la referència a que comença a oblidar les coses que li han passat, impotència altre vegada de no poder recordar les coses quan algú li parla d'aquestes. Els versos són de més de 10 síl·labes.

"Temps florit" fa referència als temps quan elles tenen joies. "Ningú es dolc a la vellesa" vol dir que ningú és perfecte a la vellesa. És un poema llarg, que entonat d'una bona manera pot imaginar-se els dos veients al llit. Amb això s'ha dit que és molt expressiu, amb l'ajuda del lèxic i la utilització adequada de les figures retòriques. Part de que la última frase expressa que a la fi lo que importa és tot el que han viscut i l'amor, que si s'ha d'emportar amb elles de final, no no importa.

"Les noies ens fanen amb desesperació" pot ser un eufemisme també fa referència a que comença a oblidar les coses que li han passat, impotència adreçada però no poder recordar les coses quan algú li parla d'aquestes. Els versos són de més de 10 síl·labes.

"Temps florit" fa referència als temps quan elles eren joves. "Ningú és dolç a la vellesa" Vol dir que ningú és perfecte a la vellesa. És un poema curt, que en totat d'una bona manera pots imaginar-te de els dos vellejats al llit. Amb això s'ha dit que és molt expressiu, amb l'ajuda del lèxic i la utilització adequada de les figures retòriques. Part de que la última frase expressa que a la fi ho que importa és tot el que han viscut i el amor, que si s'ha d'emportar amb ells de final, res no importa.

laços
mor
mistesa
profunditat
amí.



REFLEXIÓ.

A la reflexió que he arribat avui esque, realment ningú de nosaltres a sapègut arribar al fons d'aquest poema. Era l'amor, sí, però aquest amor amagaba també inquietud. Preguntes sobre si dues persones grans, molt grans poden arribar a estimar-se.

Un amor que dura anys, fins a la mort. Hi ha un amor que arriba intacte fins a l'hora de la mort? Realment, no ho sé. L'espero que sí per que això té que ser molt bonic. Tant com per fer fora tots els pens i neguits fora.