



---

**CONGRESO  
IBEROAMERICANO**  
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

---

**CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO**  
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVEMBRO 2014

**Siete líneas para aprehender el mundo: el poema  
diamante como estrategia de alfabetización académica  
y mapeo cognitivo**

ZEPEDA,C.

## **Siete líneas para aprehender el mundo: el poema diamante como estrategia de alfabetización académica y mapeo cognitivo**

Conrado Zepeda Pallares

Licenciatura en Procesos Educativos – Facultad de Filosofía y Letras –  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
conrad.pallares2012@gmail.com

### **Introducción**

Leer y escribir son habilidades cognitivas y metacognitivas que representan en buena medida la inclusión o exclusión de las personas en el mundo contemporáneo. En Educación Superior, el concepto de alfabetización académica puede explicar el impacto de esta realidad. Las Instituciones de Educación Superior dan por sentado que los estudiantes que ingresan a sus aulas están capacitados de forma completa para desarrollar y generar conocimiento académico; incluyendo los códigos lingüísticos y técnicos que éste supone. Alcanzar o no de forma estratégica dichos códigos supondría, necesariamente, el establecimiento de acciones políticas (públicas e institucionales) que concreten de forma efectiva la actualización y movilización de los saberes de los estudiantes; esto es, una verdadera transformación en y con las competencias académicas fundamentales para consolidar una vida universitaria efectiva.

Es así como en esta experiencia didáctica partimos de la hipótesis de que la conciencia de autoevaluación de los estudiantes a través de la lengua española es fundamental para el desarrollo de las competencias comunicativas esenciales para la vida universitaria. Con base en esta afirmación hemos tomado a la técnica literaria del Poema Diamante como un detonante de Aprendizaje Significativo, pues nuestras variables hipotéticas se nutren del hecho de que esta técnica puede ser un mapa cognitivo en la medida que el estudiante recupera al “mundo” (escrito, hablado, físico, mental) a través de las siete líneas que componen este poema-mapa cognitivo. Para este cometido planteamos los siguientes objetivos:

*Objetivo general.* Diseñar secuencias didácticas de situaciones de aprendizaje reflexivo a través de la técnica literaria del Poema Diamante para identificar su eficiencia en el desarrollo de la competencia lectora de los aprendedores de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Objetivos particulares:

1. Identificar las cualidades textuales, didácticas y metodológicas de un Poema Diamante para valorar su uso como mapa cognitivo en el proceso lector de los aprendedores de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP.
2. Aplicar la técnica literaria del Poema Diamante como estrategia de desarrollo de la competencia lectora de los aprendedores de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP.
3. Evaluar los resultados de la aplicación del Poema Diamante como estrategia de desarrollo de la competencia lectora de los aprendedores de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP.

En nuestro estudio-experiencia, abordamos el fundamento epistémico lingüístico de la lectoescritura como una estrategia totalizadora, esto es, para adquirir y desarrollar conocimientos o experiencias significativas. Así, se establece que el Poema Diamante, además de ser un caligrama desarrollado como técnica literaria, es un mapa cognitivo (mental, semántico y conceptual) que puede servir de apoyo

transversal para desarrollar algunas competencias clave en la formación de estudiantes de la educación superior mexicana; es decir, que se propone dicho componente como una estrategia para desarrollar conocimientos metacognitivos dentro de una secuencia de Aprendizaje Significativo. De este modo, presentamos la instrumentación didáctica de nuestra experiencia, se abordan algunas consideraciones de la pertinencia de planear contenidos estratégicos procedimentales y declarativos en torno al enfoque basado en competencias. Y por último, presentamos la efectividad de la intervención en resultados numéricos, los recursos utilizados para medirla, así como las proyecciones y métodos de seguimiento de control didáctico.

### **1. La propuesta instrumentada**

“Siete líneas para aprehender el mundo” está compuesta por siete sesiones de 100 minutos, esto es, dos horas clase marcadas por el modelo educativo de la BUAP: Modelo Universitario Minerva (MUM). En total sumamos 700 minutos de curso-taller en los que el estudiante fortalece diversas competencias genéricas mediante la práctica del pensamiento complejo conformado por los niveles crítico, creativo y autorregulado. El propósito fundamental de la propuesta es brindar al estudiante una herramienta móvil, transformadora y abarcadora sobre el mundo, esto es, el entorno natural, social y cultural en que habita el individuo.

De forma general, integramos diversas propuestas didácticas que se asocian a la conformación del MUM. A lo largo de las revisiones teóricas de este trabajo hemos categorizado en cinco ejes los procesos que subyacen a nuestra propuesta didáctica. En primer lugar tenemos los modelos epistémicos planteados a manera de inventarios, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y las Dimensiones del aprendizaje de Robert Marzano. En segundo lugar, concertamos las corrientes psicopedagógicas que fortalecen la idea de la construcción significativa del conocimiento. Como tercera estancia, consideramos las premisas de los modelos educativos que han generado la concepción educativa de competencias. Como cuarto y quinto eje usamos el método matricial complejo para la evaluación por competencias basado en el formato estándar de secuencia didáctica (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Como en toda propuesta, esta categorización es un constructo que se fundamenta en la intención de comunicabilidad didáctica; es decir, no es que exista una división tajante entre cada uno de estos supuestos, sino que los hemos enlazado y jerarquizado para facilitar de alguna manera, tanto la articulación epistémica como la ejecución didáctica *per se*.

Todo este andamiaje pedagógico-didáctico se aterriza en las secuencias didácticas que constituyen las siete sesiones del curso-taller. Cabe mencionar la importancia de la definición de una “secuencia didáctica” para el marco desarrollador de una propuesta. Para nuestro propósito, dicho concepto se centra en el conjunto de actividades ordenadas y relacionadas entre sí, pueden ser tareas, lecciones o fragmentos de éstas. El tipo de actividades depende del enfoque o modelo didáctico en que nos centramos (humanismo crítico por competencias), y siempre atendiendo al tiempo y carácter específico de las estrategias a seguir. En nuestro caso, todas las actividades estarán centradas en el Poema Diamante (en adelante PD) a través de cinco tipos o categorías de acciones:

- Actividad detonadora (AD). El propósito central de esta actividad es atender al interés del estudiante, esto es, lo que conocemos comúnmente como “captar la atención”. En esta parte, expondremos temas a través de diversas estrategias como preguntas y presentación de videos, entre otras. Su duración oscilará entre los 10 y los 20 minutos.

- Actividad de reconocimiento o diagnóstica (AR). En este momento se recuperarán conocimientos previos relacionados con las asignaturas del área de lenguaje, con el fin de activar de manera adecuada el nuevo aprendizaje, así como de reconocer las Zonas de Desarrollo Próximo del estudiante. Esta fase representa la primera instancia de la metacognición de todo el programa. Su duración oscilará entre los 10 y los 20 minutos.
- Actividad desarrolladora (ADR). En esta fase se presentará la importancia estratégica, evaluativa y cognitiva del PD como una herramienta útil para el aprendizaje general. En otras palabras, esta es la etapa de relación cognitiva, es decir, de la vinculación de la estrategia *per se* con las demás asignaturas. La duración de esta actividad oscilará entre los 20 y los 40 minutos.
- Actividad integradora (AI). Aquí se presenta una actividad en la que el alumno tiene la posibilidad de formular hipótesis o preguntas relevantes en torno al aprendizaje obtenido. En nuestro caso, se trata del reconocimiento de la utilidad y efectividad del PD como mapa cognitivo. Su duración oscilará entre 15 y 30 minutos.
- Actividad metacognitiva (AM). Después de desarrollar cada sesión, el estudiante tiene la oportunidad de dilucidar qué aprendió, cómo lo aprendió y por qué lo aprendió. Además de estar plenamente consciente de la eficacia y efectividad del PD como mapa cognitivo, se trata de “extender” y “transferir” el conocimiento de esta herramienta a diferentes áreas de oportunidad; en nuestro caso, se trata del área de lenguaje de la formación de los aprendedores de la Licenciatura en Procesos Educativos. Su duración oscilará entre 10 y 20 minutos.

En cada sesión se desarrollan competencias genéricas precisamente porque fortalecemos conocimientos, actitudes y procedimientos referentes a la formación esencial y transversal de los estudiantes. Como podemos inferir, en cada sesión se desarrollarán conocimientos declarativos y procedimentales. Esto significa que podremos constatar el uso del PD como mapa cognitivo, puesto que estaremos aplicando y experimentando con él. De esta manera, estamos reforzando la idea central del enfoque por competencias: “conocer para hacer, hacer para conocer”.

### 1.1 Caracterización del instrumento didáctico

En general, tres son las características de nuestra instrumentación didáctica:

- **Transversal.** Tal como sucede con las actividades para desarrollar, fortalecer y evaluar competencias, es aplicable a todas las asignaturas y/o áreas de conocimiento que conforma la Licenciatura en Procesos Educativos.
- **Diacrónica.** Puede ser adaptado a todos los niveles educativos.
- **Multidimensional.** El instrumento aborda diversos indicadores básicos y de refinamiento cognitivo que referencian las dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano (2005).

Con base en estas tres características, hemos planeado una red significativa que integra los conceptos y variaciones contextuales que hemos tratado hasta ahora, de la siguiente manera:

Sesión	Objetivo de Aprendizaje Significativo	Dimensión del Aprendizaje
1	PD para adquirir y desarrollar vocabulario	Actitudes y percepciones
2	PD para aplicar vocabulario en contextos específicos	Adquirir e integrar el conocimiento
3	PD para categorizar conceptos	Extender y refinar el conocimiento
4	PD para jerarquizar conceptos	Dar sentido al uso del conocimiento
5	PD para relacionar conceptos	Hábitos mentales I: pensamiento

		crítico
6	PD para integrar conceptos	Hábitos mentales II: pensamiento creativo
7	PD para comparar, relacionar e integrar conceptos	Hábitos mentales III: pensamiento autorregulado

Cuadro 1. Alineación teórica de las sesiones.

La planeación se vincula con los indicadores que propone Marzano para desarrollar aprendizajes significativos en ambientes escolares “oficiales” o institucionalizados. A su vez, los objetivos de acción significativa denominan, determinan y orientan cada sesión. Ahora bien, cabe señalar que cada sesión cumple formalmente con la planeación y secuencia didáctica que se sigue para la Educación Basada en Competencias, aterrizada en el formato propuesto por Tobón, Pimienta y García Fraile (2010: 60-63). Precisamente para que, tal como lo señalan: “no se quede en una planeación más, sino que en realidad genere cambios en el proceso de mediación del aprendizaje de los estudiantes, desde una perspectiva de la formación humana integral y un proyecto ético de vida”. No obstante, por cuestiones de edición, tiempo y efectividad, hemos realizado diversos ajustes al formato:

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>			
<b>IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>PROBLEMA</b>	<b>SIGNIFICATIVO</b>	<b>DEL CONTEXTO</b>
<b>SESIÓN:</b>	<b>DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE:</b>		
<b>COMPETENCIAS A DESARROLLAR</b>			
Competencias Disciplinarias:			
Competencias Genéricas:			
Atributos de las Competencias Genéricas:			
<b>Saber conocer (cognitivo)</b>	<b>Saber hacer (procedimental)</b>	<b>Saber ser (actitudinal)</b>	
<b>Recursos:</b>			
<b>ACTIVIDADES</b>			
Actividades con el docente		Actividades de aprendizaje autónomo	
Tiempo:		Tiempo:	
<b>EVALUACIÓN</b>			
Criterios y evidencias		<b>METACOGNICIÓN</b>	
Indicadores:			
Evidencia:			
Niveles de dominio			
Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico
Ponderación:			
<b>Normas de trabajo</b>			
<b>Rol del docente</b>			

Cuadro 2. Formato de secuencia didáctica.

El cambio sustancial del formato radica en el uso de sesiones como sinónimo de bloques de aprendizaje. Esto se debe principalmente al hecho de que esta propuesta se inserta como un taller dentro del Plan de Acción Tutorial de la Licenciatura. Asimismo, agregamos el punto (medular a nuestro parecer): “Rol del docente”, que consiste en enunciar las competencias docentes que se desarrollan y fortalecen en cada una de las sesiones.

## 1.2 Imaginación, verbalización y dramatización en la propuesta

Según Sánchez (2010), existen tres niveles estratégicos para la planeación objetiva en los que tiene relevancia la lectoescritura y por ende, se llega a experimentar la comprensión textual:

Comprensión superficial	Comprensión profunda	Comprensión crítico-reflexiva
1. Intentar leer con más precisión y fluidez	1. Predecir	1. Revisar el vocabulario
2. Relacionar distintas partes del texto	2. Visualizar lo expuesto por el texto	2. Revisar la conexión entre ideas
3. Resumir	3. Hacerse preguntas	3. Revisar la claridad de las ideas importantes
4. Parafrasear	4. Buscar asociaciones entre el texto y los conocimientos previos	4. Revisar la organización textual
5. Operar con la estructura de los textos	5. Buscar información complementaria	5. Revisar los marcadores discursivos
6. Utilizar organizadores semánticos	6. Contrastar las ideas del texto con el conocimiento previo	6. Valorar si se consigue lo que se propone. (autor-lector)
7. Detectar y usar los marcadores discursivos	7. Detectar y usar los marcadores discursivos	

Cuadro 3. Estrategias de control de la comprensión para la lectoescritura.

Aunque estas estrategias están prácticamente relacionadas de manera exclusiva con la lectura, podemos llevar a cabo una especie de traslación a la escritura y, por tanto, a la metacognición (tal como hemos hecho en los puntos anteriores). Como podemos observar, en este conjunto, se han dejado de lado los mapas cognitivos y por ende, al PD. En gran medida, esto se debe a que la suma de las estrategias aquí presentadas daría como resultado el desarrollo o ejecución del mapeo cognitivo. Para fines prácticos, apelamos a tres situaciones didácticas diacrónicas para desarrollar y **aprehender** estrategias de textualización:

1. **Imaginación.** Aquí utilizaremos el término “imaginación” como la capacidad de percibir y crear imágenes; esto es, recibir algún estímulo para producir imágenes. En este caso el PD. El hecho de centrar la atención en la estrategia del PD como mapa cognitivo, nos involucra necesariamente en la creación de imágenes; ciertamente, la expresión lectoescritural favorece la creatividad y la imaginación del estudiante. En esta etapa podemos destacar la comprensión superficial del cuadro anterior.
2. **Verbalización.** A la creación de imágenes, se sucede la verbalización, esto es, la expresión *per se*. Como hemos expuesto, una vez que se ha comprendido un concepto, texto o modelo, puede verbalizarse; es entonces cuando hablamos de comprensión profunda.
3. **Dramatización.** El paso de la verbalización a la representación dramatizada de las vivencias metacognitivas, permite dar cuenta del poder del proceso educativo como proceso expresivo, ejecutado en cuatro correlaciones: percibir, sentir, hacer y reflexionar el acto lectoescritural.

Estas fases o etapas didácticas se relacionan íntimamente con el concepto de taller de un acto expresivo. Todo acto expresivo se basa en un movimiento de doble dirección: del mundo exterior hacia la persona (impresión) y de la persona hacia el mundo exterior (expresión). Sólo podemos expresarnos si nos dejamos impresionar - voluntariamente o no- por lo que nos rodea o interpela (Lomas, 1999; Lomas, 2002; BUAP, 2007). A continuación, presentamos en un esquema la articulación de las etapas didácticas que planeamos. De este modo nuestro taller (cooperativo y práctico)

se centra en la planeación didáctica por competencias como un anclaje que posibilita la expresión creativa y formativa del aprendiz:

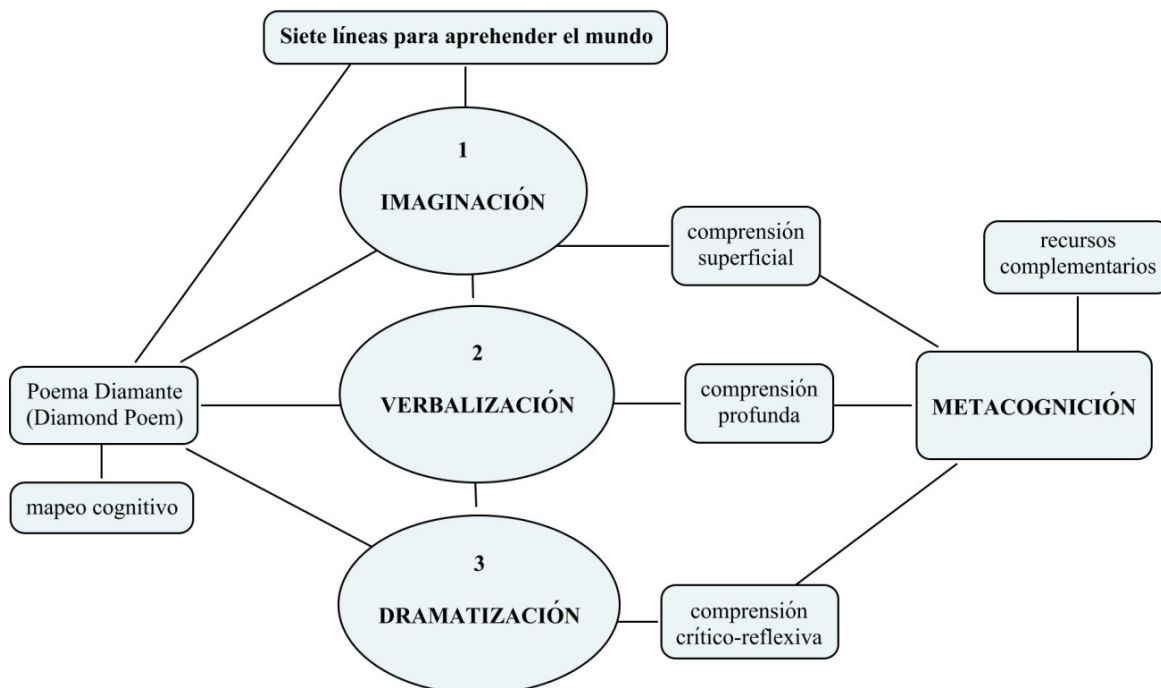
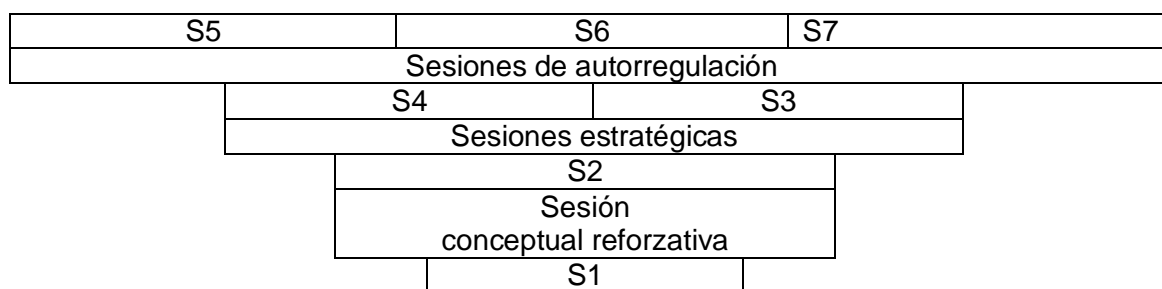


Figura 1. Integración didáctica diacrónica de la propuesta.

En este mismo tenor, debemos señalar que usaremos la palabra taller como el término didáctico que refiere el lugar de reunión y de encuentro de teorías y prácticas, donde se favorece la libre discusión, la aportación de ideas, la demostración de métodos y la aplicación práctica de habilidades y principios.

### 1.3 Aplicabilidad del instrumento didáctico “Siete líneas...”

Para aplicar las siete sesiones correspondientes a la estrategia “Siete líneas para aprehender el mundo” debe tomarse en cuenta la disposición didáctica de las mismas. En primer lugar, contamos con una sesión de introducción y/o de entrenamiento introductorio. En la segunda sesión, reforzamos las implicaciones conceptuales del taller. Las sesiones 3 y 4 presentan una estructura casi idéntica por tratarse de sesiones fundamentalmente estratégicas; el estudiante puede aprehender las técnicas y/o estrategias que se le presentan para aplicarlas a otros contextos. Finalmente, las sesiones 5, 6 y 7 están destinadas a la construcción, desarrollo y fortalecimiento de la autorregulación y metacognición del aprendiz. Así, a manera de pirámide inversa, vemos propicio establecer nodos de relación con nuestro ensamblaje teórico-práctico:



Sesión Introdutoria
------------------------

Figura 2. Distribución didáctica de las sesiones.

Debido a que el propósito de nuestra propuesta es identificar las características del PD como una estrategia metacognitiva que coadyuve al fortalecimiento y desarrollo de las competencias de estudiantes de educación superior, consideramos adecuado tomar en cuenta cada uno de los siguientes factores:

Es indispensable que el facilitador tome las riendas de la aplicación del instrumento, situando en cada sesión el “problema significativo del contexto” de las mismas. Además, deben hacerse explícitas las estrategias planeadas para cada actividad. Ningún ejercicio debe desconectarse o desvincularse de los propósitos generales y/o particulares del taller. Es de vital importancia tomar en cuenta los tiempos estipulados para cada actividad. El cumplimiento cabal (aunque flexible y adaptable) de estos señalamientos, permite, entre otras situaciones:

- Crear un ambiente apropiado que permita a los aprendedores convertirse en individuos autosuficientes en relación con otros ambientes.
- Ayudar a los aprendedores para que progresen de una dependencia máxima en la información externa y en la instrucción, a un grado adecuado de dependencia en la información almacenada en su memoria a largo plazo, en las autoinstrucciones y en la revisión y supervisión constante de su comprensión y su aprendizaje. Es decir, convertir a un aprendedor con limitaciones de naturaleza académica en un estudiante efectivo, estratégico, autosuficiente e independiente, es decir, en un *aprendedor de tiempo completo*.

Por otra parte, se deben tomar en cuenta las dificultades que los aprendedores de educación superior poseen en general con respecto al área de lenguaje. Collins y Smith (1982) elaboraron una taxonomía de posibles dificultades en la comprensión del mundo textualizado y señalan que éstas pueden estar relacionadas con palabras específicas, oraciones, relaciones entre oraciones y el texto en una forma global.

En este tenor, como facilitadores encargados del proceso didáctico, debemos tomar en cuenta que una de las características fundamentales de la autorregulación y metacognición es la habilidad para supervisar, en forma progresiva, la comprensión y el aprendizaje. Esta habilidad depende del conocimiento del individuo acerca de los factores antes descritos: el texto, la tarea, las estrategias y las características del aprendiz. Todos ellos interactúan e influyen en la manera cómo los individuos pueden coordinar sus planes de comprensión y aprendizaje e involucrarse en actividades de revisión, supervisión y evaluación de dichos procesos.

## **2. Consideraciones simbólico-literarias: historia y origen de la escritura figurada**

Las combinaciones de palabras e imágenes literarias han sido de vital importancia para el desarrollo cognitivo -además del artístico- del ser humano. El espacio de los signos pareciera estar destinado a confluir necesariamente en diálogo y nutrición continuos. Mientras un canal estimula un sentido humano, otro complementa, a través de un canal paralelo o periférico el foco de atención, esto es, la experiencia comunicativa frente a la representación.

Un largo camino de intercambios significativos ha dejado una profunda huella en la psique colectiva del ser humano. Así, pintura –el arte en general– y lenguaje han estado íntimamente vinculados a través de una especie de sinestesia expresiva: “el lenguaje es la materia prima de la literatura, tal como el mármol, el bronce o la arcilla son la materia prima de la escultura” (Sapir, 1977: 251). En otras palabras, mientras la lengua “pinta” sonidos, la pintura sonoriza imágenes.



Los ritmos lingüísticos se han cultivado precisamente a partir de las fusiones expresivas humanas. El caso de la poesía, de forma particular, y la literatura, de forma general, nos dan cuenta de este hecho; incluso desde la aparición de la escritura: “cuando la expresión es de extraordinaria significación la llamamos literatura” (Sapir, 1977: 250). No obstante, no es que la poesía sea verdaderamente una pintura porque trace imágenes o la pintura sea poesía porque evoque al habla.

Ahora bien, los primeros sistemas escriturales, como el chino o el egipcio, nos ofrecen la idea clara de que los seres humanos buscamos representar la realidad mediante una especie de permanencia objetiva. Cada dibujo, cada trazo y cada movimiento que surge de la escritura simula la relación histórica entre los hombres y su entorno. De este hecho se desprenden diversos elementos que pueden conformar algunas de las razones por las que, una vez creado el sistema escritural contemporáneo occidental, los seres humanos estamos íntimamente ligados con la búsqueda de fusiones expresivas.

Los antiguos griegos, quienes tomaron de los fenicios<sup>1</sup> un grupo de signos que les permitió construir una escritura e inventar el oficio de filósofo, ensayaron muchas formas de escritura (un trazado espiral llamado *espéiredon* (*speiredon*); otro de estilo vertical *kionedon* (*kionedon*) o acróstico; otro con una cuadrícula en la que las letras se alineaban horizontal y verticalmente *stoijedon* (*stoijedon*) similar a lo que llamaríamos crucigramas; y finalmente optaron por el *bustrófedon* (*bustrófedon*), una escritura que iba primero hacia un lado y luego hacia el otro, como el arado en un campo).

Así, se exploraron diversas formas escriturales que combinaron significación e imagen: tal es el caso de los rebus, la ekphrasis y los caligramas. La poesía representa un espacio de replanteamientos, de plurisignificación y de acercamiento a la totalidad humana. De este modo, el arte ligado a la escritura -y por tanto a la construcción de los significados- atraviesa el espacio humano para replantearlo, y entonces se atraviesa a sí mismo para reinventarse. Vemos entonces cómo este carácter complejo y multidimensional del arte se asocia íntimamente con la concepción de la educación orgánica.

## 2.1 Los caligramas y la poesía figurada

La formación de figuras (dibujos) mediante la escritura ha sido parte del origen mismo del lenguaje. En este mismo sentido, y estableciendo un horizonte con la contemporaneidad, diversos poetas de los siglos XIX y XX han explorado los desafíos que suponen las fusiones lingüísticas a través de diversos canales comunicativos.

En el caso de la lengua española podemos citar, de forma panorámica, a José Juan Tablada, Nicanor Parra, Marco Antonio Montes de Oca, Miguel de Unamuno, Federico García Lorca, Octavio Paz, Vicente Huidobro, Jesús Arellano, Giovanni Quessep, Oliverio Girondo, Jorge Luis Borges, entre otros. Cabe mencionar aquí que la exploración del lenguaje bajo estos conceptos necesariamente contribuyó y contribuye a considerar formas diversas y diversificadas de leer y concebir el mundo, y por supuesto, de las prácticas letradas del mismo.

En todos estos poetas se dio la búsqueda de la escritura original mediante formas y fondos particulares que de alguna manera dejaban huella en las estructuras cognitivas lingüísticas. Una de las formas más destacadas de este reinventar lingüístico es el “caligrama”, definido por D’Ors (1977) como “el texto literario -en general poético- cuya disposición gráfica reproduce un objeto en él aludido. La función de este texto cumple con un objetivo espacial, gráfico y plástico”.

---

<sup>1</sup> Recordemos que la escritura de los fenicios era asimétrica y de derecha a izquierda.

En marzo de 1918, se publicaba en París el libro de Guillaume Apollinaire titulado *Calligrammes. Poèmes de la Paix et de la Guerre (1913-1916)*. El libro daba a conocer unas composiciones líricas que Apollinaire llamó *calligrammes (idéogrammes lyriques)* en sus primeras producciones) y que en medio del fervor vanguardista fueron consideradas novedades absolutas: “así, se pusieron de moda en el mundo occidental y, como otros tantos *ismos* de vanguardia, fueron asimilados en Oriente, terreno abonado para esta práctica poética.” (Chaparro, 1981: 55).

Existe una discusión muy rica en torno al surgimiento y validez literaria de los caligramas, pues ciertamente no se trata del mismo origen lingüístico milenar que del que hemos hablado en el apartado anterior. Chaparro (1981) y D’Ors (1977), entre mucho otros estudiosos literarios, han expuesto el valor histórico y social de la aparición de los caligramas. Así, se ha demostrado el carácter mágico, mítico, religioso y filosófico de esta clase de composiciones.

El origen se ha rastreado en las antiguas Grecia y Roma a través del fenómeno llamado *carmina figurata* (literalmente poemas figurados) y éstos a su vez de los *technopaegnia*; luego entonces se puede considerar a los caligramas como una revitalización de estas composiciones poéticas clásicas. Para el caso del México moderno, José Juan Tablada publicaba en 1920 el libro *Li-Po y otros poemas*.

Es en este tenor, y debido a la fusión de las culturas orientales y occidentales de la poesía de Tablada, que hemos podido ratificar la presencia de los poemas figurados desde la China Imperial. Cabe mencionar que el poeta mexicano experimentó con sonoridades y semánticas poéticas de diversas culturas y que pueden hallarse características que antes sólo se consideraban propias de las literaturas asiáticas, tales como la brevedad y la evocación onomatopéyica de la naturaleza.

Las formas visuales que parece inaugurar Apollinaire han existido desde tiempos remotos en la literatura. Han existido ancladas en la dimensión visual del lenguaje, no sólo porque la direccionalidad de la escritura antigua hoy día nos parezcan conscientes y deliberadas formas expresivas sino porque, desde temprano, el recurso de la reiteración o redundancia para asegurar la comunicación se ha concretado en esas formas visuales que relevan y refuerzan el sentido de la expresión lingüística.

El predominio de la cultura escrita ha provocado el olvido del origen de la construcción de significados volcados al dibujo y la ensoñación, sin olvidar el sentido de la realidad absoluta, esto es de la existencia humana. De alguna manera, los recursos de la poesía figurada inauguran el papel primordial del espacio y lo visual en la poesía de los nuevos tiempos, la integración de lo visual a lo verbal en el poema y, eventualmente, de lo fónico, si el poema fuera leído.

En contraposición, cabe mencionar que, en general, la crítica literaria oficial se opone a la inclusión canónica de los poemas figurados en razón de que la palabra, en tanto verbo o expresión sublimada del espíritu, se ve menoscabada en su función expresiva en provecho de sus posibilidades expresivas secundarias (la visualidad, la oralidad, etc.) y desplaza al vínculo significante-significado del eje de la expresión artística, llámese poema, texto, etc. a otras dimensiones.

Las formaciones paralingüísticas tales como la métrica, los versos, los ritmos, etc., han sido el soporte básico de la poesía verbal y han jugado, además, un papel preponderante en la determinación del lenguaje verbal. Otras dimensiones paralingüísticas como la forma en la cual son vistas las unidades expresivas del lenguaje verbal han sido eclipsadas por la función expresiva de los signos. En todas las épocas y culturas, se han cultivado formas artísticas irregulares, ya sea bajo la forma de plegarias o textos sagrados, ya sea simplemente en función de apoyo o relevo de la función semántica, destacando visualmente lo que se expresa a través de la palabra.

En nuestro caso, vemos una veta riquísima e inagotable para la formación y desarrollo de competencias en los estudiantes mexicanos de cualquier nivel educativo. Aunque, particularmente los estudiantes que recién ingresan al nivel superior poseen características físicas, cognitivas y socioafectivas que exigen la búsqueda de estrategias heterodoxas y multidisciplinarias para la consecución de los objetivos de la educación: la formación de hombres integrales, creativos y autónomos. Para este planteamiento relacional podemos confrontar los argumentos de Olson (1998), Lomas (1999), Lomas (2002) y Moreno (2001), quienes apuntan constantemente a la integración lingüística (creativa y multifuncional), heterodoxa y multidisciplinaria del arte, la gramática y la ciencia.

### 3. El Poema Diamante

El PD es una técnica literaria que consiste en la creación de un poema compuesto por siete líneas equidistantes y que juntas forman la figura de un rombo (esto es, que podemos incluirlo claramente en la tradición de la poesía figurada). En éste se ejecuta, a manera de espejo, una correspondencia conceptual y gramatical entre las líneas. Tradicionalmente, se constituye de la siguiente forma:

1ª línea: Un sustantivo.	Habla
2ª línea: Dos adjetivos que describan al sustantivo de la primera línea.	libre cadenciosa
3ª línea: Tres verbos relacionados con la primera línea (segunda persona singular).	expandes acercas compartes
4ª línea: Cuatro sustantivos: dos relacionados con la primera línea y dos con la séptima.	identidad diversidad historia permanencia
5ª línea: Tres verbos relacionados con la séptima línea (segunda persona singular).	atrapas concentras grabas
6ª línea: Dos adjetivos que describan la séptima línea.	tejida ordenada
7ª línea: Un sustantivo opuesto o antónimo al de la primera línea.	escritura

Cuadro 4. Técnica y ejemplo de Poema Diamante.

Como puede inferirse, esta técnica posee un valor potencial tanto lingüístico como cognitivo. Por esta razón, podría utilizarse ya como un recurso para la enseñanza de la gramática, ya para mostrar la musicalidad de la poesía en general. Podemos constatar, por ejemplo, que a partir de la última década del siglo XX comenzó a ser una herramienta más para el desarrollo de destrezas comunicativas en la enseñanza de segundas lenguas.

Hemos rastreado diversos blogs académicos, didácticos y culturales donde se presenta al PD como una herramienta literaria divertida y amena pero únicamente en estudiantes de educación básica. A su vez, diversos libros de texto en inglés y español presentan el PD como un recurso para aprender poesía, pero no se apunta ni su origen ni otros usos además del literario. Además podemos observar que se trata de un verdadero mapa cognitivo, pues recupera y explora las capacidades lingüísticas de quienes lo ejecutan; esto se debe en gran medida a las cualidades de hiperonimia (se

denomina hiperónimo aquella palabra cuyo significado engloba el de otra u otras), brevedad y de descripción.

Ciertamente, dentro del ámbito literario y tal como ha ocurrido con la poesía figurada, se ha concebido esta técnica como de menor grado, por el carácter didáctico e infantil que parece poseer. No obstante, podemos constatar que se trata de una técnica literaria con arraigos muy profundos en el caligrama y por ende en los *carmina figurata* clásicos. Asimismo, por su carácter libre y asociativo, podríamos considerar al PD como un ítem lingüístico capaz de explorar las redes cognitivas y semánticas de los estudiantes.

### 3.1 El número siete en el Poema Diamante

Desde el punto de vista simbólico, el número siete ha tenido un impacto psicosocial bastante complejo. No es gratuito que el PD esté constituido por siete líneas, ni mucho menos que esas siete líneas enuncien un componente gramatical diferente.

En la Edad Media Occidental, el siete era concebido como una entidad numérica constituida por dos principios: el espiritual tres y el material cuatro; dicha entidad es la base de la división de las siete artes liberales de la antigüedad clásica (y que se desarrolló de manera decisiva durante una buena parte de lo que denominamos comúnmente Edad Media) en *trivium* y *quadrivium*; se llamaron así precisamente por representar a los siete caminos para la liberación de la vida mundana (Chevalier, 1999; González, 2003).

Lo mismo que reunión de las ciencias y artes, las artes liberales eran una especie de Enciclopedia o recopilación de conocimientos humanos. Los nombres de *trivium* y *quadrivium* equivalían a decir las tres y las cuatro vías o caminos por las que podían adquirirse todos los conocimientos, todas las materias que incluía la enseñanza que se daba en las escuelas durante aquella época. El *trivium* comprendía la gramática, la dialéctica y la retórica; mientras que el *quadrivium*, incluía la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. La reunión de estos siete conocimientos formaban la universidad de la ciencia y poseerlos se consideraba como el mayor esfuerzo del entendimiento humano.

Cabe señalar que la disposición espacial del PD corresponde a una estructura de tres y cuatro correspondencias, esto es, no solamente está constituido por siete líneas, sino también por dos estructuras de tres relaciones que, combinadas, dan como resultado el número siete. Como recordamos, el primer y séptimo términos deben ser sustantivos y por tanto, un núcleo gramatical-conceptual; en la segunda y la sexta líneas se exponen dos adjetivos, esto es dos modificadores de índole subordinada con respecto a los núcleos (acotan, limitan).

En las líneas 3 y 5 se advierten sendas triadas de verbos que se coordinan gramaticalmente con las líneas 1 y 7 respectivamente; por último, tenemos una especie de relación híbrida para la cuarta líneas, en donde tenemos en armonía los dos términos aparentemente opuestos. Es esta línea donde se uniría el *trivium* y el *quadrivium* del conocimiento. En total tenemos 16 términos que aritméticamente se simplifica y sintetiza por el número 7. Veamos esta representación en la siguiente figura:

<pre> ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----                     </pre>	Relación de Supraordinación (Líneas 1, 7)
	Relación de Subordinación (Líneas 2, 6)
	Relación de Coordinación (L 3, 5)
	Relaciones de Coordinación/Subordinación (Línea 4)

Figura 3. Relaciones simbólico-conceptuales del Poema Diamante.

#### 4. El Poema Diamante, estrategia cognitiva y metacognitiva para pensar la lengua española

En el estado actual de nuestros conocimientos sobre la forma en que la mente humana trabaja, está ampliamente asumido que la información se almacena en la memoria ajustándose a una cierta organización. En esto coinciden los modelos existentes sobre la memoria a largo plazo. En todos estos modelos se acepta que la relación entre conceptos depende, al menos en parte, de su similaridad o proximidad semántica.

Desarrollado por la teoría del aprendizaje significativo, la similaridad semántica es una función del número de propiedades que los conceptos tienen en común. Mientras más propiedades tengan en común, más enlazados están mediante esas propiedades, de modo que están más próximamente relacionados. El soporte experimental de esta idea lo proporciona una gran cantidad de investigaciones sobre la memoria que ha demostrado que las ideas con algún tipo de estructura (o las listas organizadas de acuerdo con algún tipo de proximidad semántica) se recuerdan mejor que las listas no estructuradas. Mientras más significativa semánticamente sea la relación entre ideas, mejor se recuerdan. (Restrepo, 1974; Lyons, 1993; Baylon y Fabre, 1994).

El PD es una estructura determinada por la similaridad semántica en la medida que evoca, invoca y convoca elecciones lingüísticas a través de las cuales se da cuenta de conceptos relacionados por diversas razones (no sólo la antonimia como dice la técnica original). Para comprender aún más esta red de relaciones es de suma importancia la noción de estructura cognitiva definida por Shavelson (1972) como “el patrón de relaciones entre los conceptos en la memoria; más exactamente definido, sería el constructo hipotético que se refiere a la organización de las relaciones entre conceptos en la memoria semántica o a largo plazo”.

La representación de la estructura cognitiva suele elaborarse en forma de redes. Estas redes son conocidas como **redes semánticas**; éstas representan estructuras que están compuestas por nodos (conceptos o grupos de conceptos) con distintas relaciones (subordinadas, disyuntivas, etc.) o enlaces (describen la relación proposicional entre los nodos). Veamos esta relación conceptual en la siguiente figura:

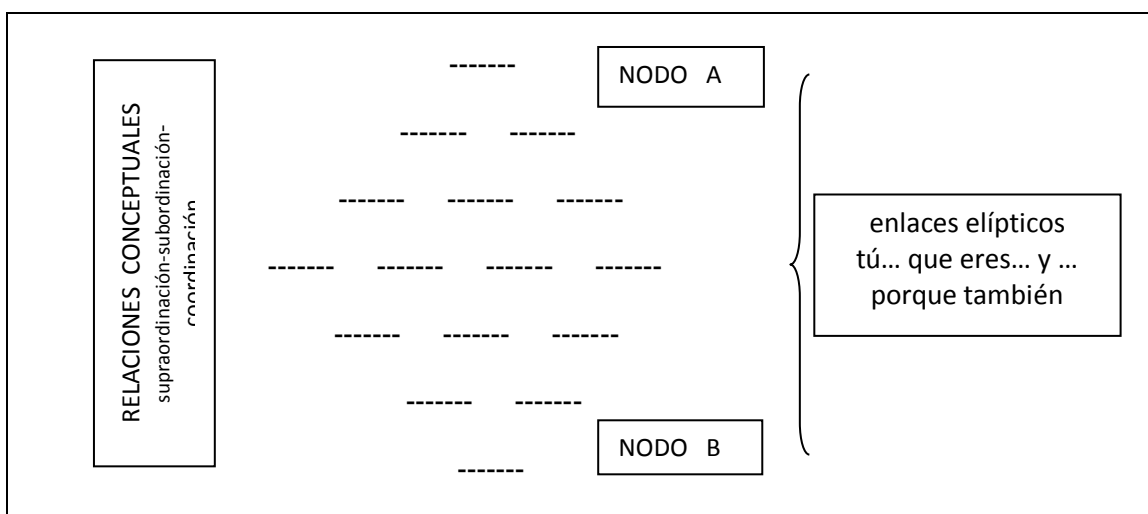


Figura 4. Relaciones semánticas del Poema Diamante.

Con este ejercicio, reconocemos que en el PD sí hay enlaces, pero presentados de forma elíptica, es decir que aunque no aparecen enunciados explícitamente, sí se pueden inferir a partir de una secuencia sintagmática necesaria para la construcción completa del significado. Como puede observarse en la figura, el PD ofrece la misma estructura de relaciones semánticas. Si tomamos el ejemplo presentado en el apartado anterior, podemos establecer una secuencia sintagmática del poema. Y entonces, con base en esta estructura, lo enunciaríamos de la siguiente manera:

Tú (enlace elíptico nodal) + habla (NODO A) + que eres (enlace e. subordinante) + libre (elemento e. subordinado) + y (enlace coordinante) + cadenciosa (elemento coordinado con “libre”/subordinado con “habla”) + expandes (elemento coordinado con “habla”) + y (enlace e. coordinante) + acerca (elemento coordinado con “habla” y “expandes”) + y (e.e.c.) + compartes (elemento coordinado con “habla”, “expandes” y “acerca”) + porque también eres (e. e. subordinante) + identidad (elemento coordinado con “habla”) + y (e.e.c.) + diversidad (elemento coordinado con “habla” e “identidad”)

Ahora bien, la estructura cognitiva no es rígida, sino que evoluciona individualmente mediante la adscripción de nuevos atributos (subjetivos y objetivos) a los objetos del mundo, que hacen posible la diferenciación entre unos y otros y la definición de nuevas relaciones estructurales entre ellos (Ausubel, 2002). De este modo, las personas llegamos a almacenar un buen número de dimensiones significativas entre objetos en un dominio de conocimiento determinado, y de relaciones entre ellas.

El aprendizaje, entendido desde este punto de vista, se puede concebir como la reorganización de las redes en la memoria semántica. Consiste en edificar nuevas estructuras de conocimiento construyendo nuevos nodos e interrelacionándolos con nodos existentes. Si los enlaces se forman entre conocimientos previos y nuevos, la nueva experiencia se integra y se comprende mejor. El aprendizaje es, en suma, la reorganización de la estructura cognitiva del alumno. Y ésta es precisamente la idea más difundida de Ausubel.

La idea que en este trabajo queremos destacar es que el mayor conocimiento del estado y evolución de la estructura cognitiva de un individuo puede servir para mediar en sus procesos de aprendizaje y mejorarlos. De ahí que los intentos por conocer y representar la estructura cognitiva supongan una buena parte del esfuerzo de los investigadores de diversas áreas, tales como la lingüística o la psicología, la didáctica o la pragmática. En esta línea han aparecido diversas técnicas que tratan de hacer explícita la estructura cognitiva de una persona, y es precisamente en esta línea que se desarrolla nuestro trabajo.

El PD ha de presentarse como una técnica que puede llegar a explorar la estructura cognitiva de los estudiantes, específicamente de los niveles medio superior y superior. Como vimos en los apartados anteriores, esta técnica literaria ofrece al estudiante muchas posibilidades de estudio, ya que puede tratarse no sólo como herramienta para crear poesía sino que, mucho más allá, cada línea representa un nodo específico de temas diversos.

#### **4.1. El Poema Diamante como mapa cognitivo**

Los mapas cognitivos son una herramienta de la mente capaz de optimizar el potencial individual y colectivo para alcanzar el conocimiento significativo. El uso del vocablo “mapa” precisamente evoca el concepto de “dispositivo mental” entendido como un cúmulo de información, que detona más información. Asimismo, se alude explícitamente a un mapa cartográfico y a una construcción hipotética que de alguna

manera marca rutas de solución a un problema (Heimlich y Pittelman, 2001; Ibarra, 2002).

Con base en estas definiciones, podemos considerar al PD como mapa cognitivo, pues puede afectar con diferente nivel de intensidad la competencia en los procesos de aprender a aprender, aprender a generar conocimiento, aprender en colaboración, si se dan ciertas condiciones. Condiciones que señalan los principios de la teoría de la flexibilidad cognitiva, el aprendizaje transformativo y el aprendizaje en colaboración tratados por Marzano (2005).

Los mapas cognitivos son estrategias que potencian directamente el desarrollo y fortalecimiento de la autorregulación y la metacognición, pues hacen posible la representación de una serie de ideas, conceptos y temas a través de la construcción de un significado y sus relaciones dentro de un esquema o diagrama. (Hayes y Tierney, 1982; Heimlich y Pittelman, 2001).

Como estrategia para representar la estructura cognitiva, los mapas cognitivos se construyen a partir de un conjunto de similitudes semánticas. Los mapas cognitivos indican diferencias entre los alumnos más o menos competentes. Estos resultados indican que los mapas cognitivos se pueden utilizar para evaluar en qué medida los alumnos han integrado los conocimientos adquiridos; por ejemplo, comparando sus mapas con los de un experto. Asimismo, pueden utilizarse para identificar áreas en las que se precisa una enseñanza posterior o áreas en que la estructura cognitiva del alumno es lo suficientemente parecida a la del profesor, en cuyo caso no se necesita más aprendizaje, esto es, cuando alcanza el nivel de competencia o independencia cognitiva. Es así como el PD guarda una estrecha relación con todas las técnicas aquí expuestas: jerarquizando e integrando información significativa.

La técnica del PD provee al estudiante de herramientas para desarrollar significativamente conocimientos cercanos y fáciles (vocabulario cotidiano), pero también lejanos y difíciles (vocabulario nuevo). Al mismo tiempo, y por todas las características que permiten recuperar y analizar información en esta técnica, podemos afirmar que el PD desarrolla mapeos cognitivos; esto es, no sólo se trata de una herramienta didáctica literaria sino también de un detonante integrador que integra y evalúa tanto vocabulario como esquemas mentales, y por lo tanto, a la cultura de los individuos.

#### **4.2 Estrategia, Método, Planeación y Narración de la Intervención**

La intervención didáctica de nuestra propuesta se desarrolló durante ocho sesiones en un total de 800 minutos presenciales, esto es, casi 14 horas de trabajo ininterrumpido, más aproximadamente 10 horas en línea en la Wiki y el Blog identificados con el nombre "Soy un lectorscritor competente". (<https://conradzp8090.wiki.zoho.com> y <http://soyunlectorcompetente.blogspot.mx>). Las sesiones se llevaron a cabo en el aula Carmen Serdán de la Licenciatura en Procesos Educativos en Avenida Juan de Palafox y Mendoza No. 227 del Centro Histórico de la Ciudad de Puebla, entre el mes de febrero y abril del año 2014. Es decir que la aplicación se concitó durante el semestre B (Primavera 2014) del ciclo escolar 2013-2014. Los días y horas de intervención fueron los viernes 14, 21 y 28 de febrero, 7, 21 y 28 de marzo, 4 y 11 de abril de 10:00 a 11:40hrs.

Durante la aplicación, los estudiantes manifestaron en varias ocasiones la sensación de sorpresa por la efectividad de la técnica. En todo momento se vivió un clima de cordialidad, colaboración y cooperación. Uno de los problemas a los que nos enfrentamos fue al factor del tiempo. Así que constatamos que la proyección del tiempo fue insuficiente. Incluso decidimos aumentar una sesión de 100 minutos.

La intervención de las Mtras. Claudia Guzmán (coordinadora del Plan de Acción Tutorial de la Licenciatura en Procesos Educativos BUAP) y Mónica Fernández Álvarez (coordinadora del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Filosofía y Letras BUAP) fue fundamental para el desarrollo de las sesiones, pues no sólo procuraron los espacios y tiempos dentro de la Planeación semestral del Plan de Acción Tutorial, sino que además evaluaron el proceso de aplicación de la propuesta con formatos y estadísticas que lograron mejorar y concretar el rumbo de la investigación. En este tenor, dos profesores de asignatura de la generación utilizaron la estrategia de mapeo a través del PD para cubrir evidencias de sus actividades.

Por otra parte, y a lo largo de la aplicación, decidimos realizar diferentes actividades extra-taller, con la finalidad de “acercarnos” a los estudiantes. Vimos una oportunidad valiosa en dicha ejecución, pues la experiencia lograda dotó de diversos mecanismos a la propia planeación para poder realizar diversas modificaciones. Tal como lo expresa Monereo (1999), crear expectativas -tanto en el docente como en el estudiante-, estimulan la actividad mental metacognitiva y, más aún, la armonía grupal en la aplicación de las sesiones de trabajo.

Vale la pena mencionar que cada una de estas actividades involucró a estudiantes de los otros dos semestres y que, en todo momento, se tuvo la consideración y apoyo de los docentes y directivos de la Facultad. Así pues, las expectativas que se generaron desde el primer día de aplicación fueron un conductor preponderante en la planeación y ejecución de las actividades aquí presentadas. Además, estas actividades representaron una especie de posicionamiento afectivo-cognitivo, pues los estudiantes pudieron constatar que la lengua española es, no sólo un instrumento, sino un verdadero “trampolín de competencias”.

Durante el desarrollo de las secuencias didácticas, surgió la innovación como sinónimo de expresión, de libertad de expresión. Los alumnos querían expresarse porque, sin saberlo conscientemente, querían “ser” en y a partir de la lengua española, su lengua madre. Por tal motivo, los medios electrónicos representaron elementos idóneos para la puntualización de reglas, marcos, normas, leyes y demás circunstancias que por demás podían tornarse represivas o antilúdicas. No obstante, el hecho de utilizar programas como *CmapTools* para los mapas conceptuales, PPT, entre otros, para señalar y sistematizar los errores y aciertos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, marcó una gran diferencia con respecto a las ayudas. Como podemos inferir, “Siete líneas...” puede ser aplicable en el ámbito virtual, siempre y cuando existan las condiciones pedagógicas de planeación suficientes para no caer en el sensacionalismo o la inercia rutinaria de usar las TIC's como “necesidad” obsesiva de “innovación”.

## **5. Resultados**

El propósito general de este capítulo es el de mostrar algunos resultados, de forma panorámica, que se sucedieron a la aplicación del instrumento “Siete líneas para aprehender el mundo”. Como lo advertimos desde la introducción, el valor epistémico de este documento reside más bien en la propuesta y no en el análisis ni la interpretación de los resultados, por lo que seremos breves, consistentes y generales, sin perder por ello algunos detalles sustanciales que apuntalarían perspectivas y pronósticos de la utilización del PD como estrategia metacognitiva en el desarrollo de competencias de estudiantes de educación superior.

### **5.1 Respecto de los objetivos**

Es fundamental reconocer la efectividad de esta propuesta a través del nivel de cumplimiento de los objetivos previstos en la introducción. El objetivo general se cumplió cabal y efectivamente, pues se instrumentaron adecuadamente siete sesiones



que fueron adaptadas y modificadas y que, a su vez, conforman un ensamblaje epistémico para desarrollar competencias comunicativas. Cada una de estas actividades está planeada de forma dosificada, ascendente (con respecto al grado de dificultad) y con base en un objetivo de aprendizaje situado y definido.

Ahora bien, con respecto a los tres objetivos particulares de la propuesta podemos señalar los siguientes aspectos:

1. *Identificar las cualidades textuales, didácticas y metodológicas de un PD para valorar su uso como mapa cognitivo en el proceso lector de los aprendedores de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP.* Este objetivo se cumplió de forma precisa en el marco teórico de la propuesta. Se presentó una investigación documental profunda que sustenta la potencialidad de la técnica literaria del PD para llegar a aplicarse tanto como estrategia cognitiva de lectura como de autorregulación metacognitiva, para desarrollar los distintos niveles de comprensión lectora de los aprendedores de la licenciatura en procesos educativos.
2. *Aplicar la técnica literaria del PD como estrategia de desarrollo de la competencia lectora de los aprendedores de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP.* La intervención didáctica de la propuesta se llevó a cabo en 8 sesiones debido a la extensión (tiempo) de las actividades. En total se usaron 13 horas. Se aplicó pre-test y pos-test a través de una prueba protocolo de competencias comunicativas (Anexo 3) en una escala de calificación por área de 1 a 5 y con 25 preguntas dispuestas de menor a mayor dificultad [a partir del trabajo de investigación de Fregoso (2011)] y que arrojaron los siguientes resultados:

Nivel de comprensión e indicador	Pre-test (resultados por grupo)	Pos-test (resultados por grupo)
Vocabulario en contexto	2.3	3.2
Precisión léxica	1.7	2.7
Inferencias	2.8	3.6
Analogías	2.8	4.2
Comprensión del texto	3.4	4.2
Redacción indirecta	2.4	4.0
Redacción directa	1.8	2.9
Calificación total (Promedio de grupo)	<b>2.45 (4.9)</b>	<b>3.54 (7.08)</b>

Cuadro 5. Resultados de Pre-test y Pos-test de la Intervención.

Por lo tanto, podemos confirmar que la aplicación del instrumento tuvo una repercusión de nivel de dominio de más de dos puntos porcentuales: de una calificación de 4.9/10 se pasó a una de 7.08/10, esto es, el grupo pasó de un nivel general de básico a un nivel de dominio de autónomo. Cabe mencionar que, como lo señalamos en el marco teórico, la alfabetización académica debe ser un proceso paulatino, institucional, público y consciente para que pueda tener eficiencia y eficacia en la formación integral de los aprendedores de educación superior. Esto es, si se deja

o se pausa el Plan de Acción Tutorial de forma estratégica, sistémica y sistemática, los resultados podrían revertirse en generaciones posteriores.

3. *Evaluar los resultados de la aplicación del PD como estrategia de desarrollo de la competencia lectora de los aprendedores de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP.* Se concentró un corpus de más de 350 PD de los aprendedores. Cada uno de éstos se evaluó con rúbricas presentadas en la planeación, lo que coadyuvó a la potenciación de una conciencia de autoevaluación constante y disciplinada.

## 5.2 Respecto a la efectividad del Poema Diamante como estrategia metacognitiva de aprendizaje situado

Las palabras (cotidianas o nuevas) dan cuenta del estado emocional y cognitivo concreto que adquiere relevancia en la vida de los aprendedores. Es de vital importancia hacer evidente que (Dimensión 1 y Dimensión 2 de Marzano, 2005) hablar y escribir significa establecer y desarrollar una red de relaciones, no sólo mentales en sentido personal, sino también en sentido colaborativo: grupal y social. Vemos cómo dentro del PD existe una condensación de significados y emociones (genuinos o no) de los aprendedores.

Ya que nuestra técnica/estrategia ofrece una correspondencia de conceptos opuestos y paralelos, debemos preguntarnos qué efectos tiene enunciar el mundo desde la propia lengua, la materna. Pareciera ocioso ahondar en estos cuestionamientos a estas alturas de la cognición, valga la expresión; no obstante, es de vital importancia señalar que muchos de los problemas (incluso cotidianos) de nuestra sociedad son producto de una no-verbalización de las experiencias (Bruner, 1990; Lomas, 2002; Steiner, 2007; Acosta García, 2012).

La pregunta clave es ¿qué uso tienen las palabras elegidas en un PD? ¿Por qué existe una constancia en el uso de estas palabras? Es decir: ¿qué significa el hecho de que grupos diversos de estudiantes utilicen las mismas palabras para mostrar su sensibilidad, conocimiento o habilidad en tal o cual tema? El hecho mismo de que los estudiantes quieran mostrarse como entes sociales (amigos, compañeros, hijos) nos señala la importancia de la identidad social en la lengua, en el lenguaje. No basta con enseñar la lengua con reglas, sean éstas simples o elaboradísimas. Los hablantes (usuarios de la lengua: en este caso maestro y alumno) deben darse cuenta de los múltiples significados sociales que una palabra tiene y más aún, que un conjunto sistematizado de palabras tienen. Es en este contexto, que la aplicación de “Siete líneas...” resultó ser más que un taller extra-curricular, esto es, una experiencia completa en términos didácticos, pedagógicos y socioafectivos.

## 5.3 Algunos ejemplos de Poema Diamante de los aprendedores

A continuación, presentamos ejemplos, tratando de cubrir diversos niveles de dominio, destreza, riqueza léxica y contextualización de los ejercicios:

chileatole chiloso espeso humeas borboleas sorbes barro cuchara leche jitomate acompañas muerdes enfrías suave dulce uchepo	válvula alargada roma inicias detienes regulas acero aire cerámica electricidad inflamas alternas disipas puntiaguda barata bujía	eucaristía transmutadora mística vinculas celebras recibes hostia cáliz virilidad primogénito sangras impones inicias fértil egipcia circuncisión
oprobio cínico directo ultrajas degradadas ofendes insulto marrullería embeleco amor	amor ciego desenfrenado traicionas encadenas alegras cuerpo refugio ballena carcamal	princesa heredera complaciente contemplas mandas obedeces séquito tiara escoba verruga

alabas mimas exaltas escondida insistente lisonja	estorbas enamoras atraes fea mastodónica mujer	vuelas hechizas sonríes sabia mendaz bruja
mambo caribeño sincopado infundes originas vendes salsa salón voces instrumentos precedes armonizas conjuntas culta acrisolada sinfonía	almeja enterrada barrosa escondes endureces cohabitas perla molusco fibra nitrógeno nutres combinas aportas endeble estriada lenteja	moraleja anecdótica sugerente enseñas deduces demuestras fábula ejemplo orgullo privilegio atribuyes inflas exiges excesiva apasionada arrogancia
Tlazoltéotl devoradora sexual consumes defecas alivias pulque lujuria diluvio parturientas bautizas alumbras navegas protectora costera Chalchiuhtlicue	guerrero provocador aguerrido defiendes celas asesinas águila jaguar bailarín amante incitas dramatizas enamoras melancólico sensual tanguero	quexquémitl elegante geométrico cubres revistes adornas torso algodón domingo lujo ostentas exhibes arreglas quechua secreta pilcha

Cada palabra utilizada por los aprendedores de la cuarta generación de la Licenciatura en Procesos Educativos representó un verdadero canal bidimensional: afectivo y cognitivo. Por esta razón, queda constatado el hecho de que los mapas cognitivos (PD) son, además de ser herramientas académicas, estrategias integrales que dan cuenta de la estructura cognitiva del estudiante, así como también de ciertas actitudes y percepciones de la lengua española (Dimensión 1 de Marzano, 2005).

Aunque debe hacerse un estudio paralelo con el corpus de los más de 350 poemas que se produjeron a lo largo de la aplicación de la estrategia, reconocemos de forma categórica el proceso complejo que subyace antes, durante y después del uso efectivo del PD.

### Conclusiones y Sugerencias

Hemos planteado un trabajo que se inscribe tanto en el ámbito general de la representación del conocimiento como en el de la alfabetización académica, campos que en nuestra opinión son de gran actualidad e interés científico. El creciente número de investigaciones relacionadas con estos temas es un indicador de ello (Carlino, 2013; Parodi, 2010; Fregoso, 2011). Desafortunadamente, los resultados derivados de dichas investigaciones no son muy difundidos en nuestro ámbito cultural; a pesar de que tienen sus aplicaciones más inmediatas en campos que van desde la didáctica instruccional hasta la enseñanza de las matemáticas. En este tenor, se abre además una prometedora vía de trabajo para la investigación y la práctica educativa.

En efecto, si consideramos que el conocimiento de lo que un aprendedor previamente sabe es la base para todo el desarrollo posterior de su instrucción, disponer de métodos que permitan conocer la estructura cognitiva del alumno puede resultar de una innegable utilidad, entonces nuestro trabajo puede ser una aportación significativa.

El proceso de adquisición de las categorías gramaticales, la estructura gramatical general, la del párrafo, entre otros, es ciertamente complejo y como tal se deben desarrollar y evaluar estrategias didácticas que permitan el acceso a la estructura cognitiva del aprendedor o estudiante. Si, como hemos indicado, consideramos interesante el conocimiento de la estructura cognitiva referente a la estructura gramatical, el problema de investigación que se nos plantea en esta área es

que no se dispone de herramientas de fácil manejo que permitan acceder a dicho conocimiento.

Es de vital importancia que se asocien diferentes usos lingüísticos que potencien más y mejor las competencias comunicativas de los aprendedores. Uno de los aportes primordiales de esta investigación es el hecho de reconocer al PD no sólo como una técnica literaria asociativa, sino como un verdadero mapa cognitivo que provee al estudiante diversas herramientas que pueden llegar a convertirse en transversales e inclusivas.

La técnica literaria del PD permite, en poco tiempo, y sin que el profesor influya en el alumno para su elaboración, obtener una representación gráfica de la forma en que éste relaciona los conceptos de un determinado campo de conocimiento. Esta técnica ha venido siendo utilizada en diversos ámbitos sociales, incluso en la internet, pero consideramos que tiene grandes posibilidades de uso que aún no han sido suficientemente aplicadas en el campo educativo.

Cabe mencionar que la competencia de autorregulación y metacognición de quien esto escribe ha sido el eje rector de todo el proceso de investigación, redacción, interpretación y creación de esta especie de manual didáctico. “Siete líneas para aprehender al mundo” ha resultado ser un instrumento eficaz para desarrollar y evaluar competencias comunicativas a través del área del lenguaje en estudiantes de nivel universitario para potenciar y refinar procesos de aprendizaje cada vez más complejos a través de la perspectiva de la alfabetización académica.

Las competencias comunicativas de los aprendedores de las licenciaturas de la BUAP pueden concretarse en los atributos que poseen los estudiantes, mismos que desarrollan actividades para fortalecer dichas competencias. Este ciclo de acción-reacción epistémica-pragmática se hace evidente en el ensamblaje que subyace a cada planeación didáctica. Una de las consecuencias palpables del fortalecimiento por competencias de la escritura creativa es la lectura creativa. Debe realizarse un estudio en torno a este concepto que prácticamente se ha marginado. Si bien existe una tipología de los objetivos de los lectores, este tema se ha tratado más como un eslogan publicitario.

Asimismo, es de vital importancia que los docentes centremos los esfuerzos en la experiencia, en el trabajo dentro del aula. Esto es, no se trata de adquirir nuevas técnicas de enseñanza, sino de aprovechar la gran base de conocimientos derivada de la investigación; mediante la práctica reflexiva los profesores podemos crear entornos provechosos que nos permitan adaptarnos a nuestros propios contextos.

Las consideraciones de evolución de los aprendizajes esenciales a los saberes esenciales puede dar cuenta del estilo paradigmático, tanto del desempeño y el procedimiento como de la estrategia y la metacognición, en los que está basado el modelo de competencias.

## Referencias

- ACOSTA GARCÍA, R. (coord.). (2012). *El diálogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad*. Tlaquepaque: ITESO.
- BAYLON, C. y FABRE, P. (1994) *La semántica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- BOLÍVAR, A.; BEKE, R. y SHIRO, M. (2010). "Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas". En Parodi, G. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel, págs. 95-125.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University.
- BUAP. (2007). *Modelo Educativo Académico*. Puebla: BUAP.
- CARLINO, P. (2013). "Alfabetización académica: diez años después". *Revista mexicana de investigación educativa*. Núm. 57, págs. 355-381.
- CHAPARRO G., C. (1981). Acercamiento a los Carmina Figurata, P. Optaciano Porfirio (C. XXVI), *Anuario de Estudios Filológicos*, Núm. 4, 55-69.
- CHEVALIER, J. y GHEERBRANT, A. (1999). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder.
- COLLINS Y SMITH. (1982). "Teaching the process of reading comprehension". En D. K. Detterman y R. J. Sternberg (eds.), *How and how much can intelligence be increased*. New Jersey: Ablex, págs.173-185.
- D'ORS, M. (1977). *El caligrama, de Simmias a Apollinaire (Historia y antología de una tradición clásica)*. Navarra: Eunsa.
- FREGOSO, G. (2011). El lenguaje articulado como herramienta para el desarrollo de la infraestructura intelectual en la Educación Superior. *Álabe*, 3. Recuperado en marzo de 2014 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4035698>
- GONZÁLEZ O., C. (2003). *Música congelada: mito, número, geometría*. México: Ubari.
- HAYES, D. A. Y TIERNEY, R. J. (1982). Developing reader's knowledge through analogy, *Reading Research Quarterly*. Núm. 17, págs. 256-280.
- HEIMLICH, J. E. Y PITTELMAN, S. D. (2001). *Elaboración de mapas semánticos como estrategia de aprendizaje. Aplicaciones para el salón de clases*. México: Trillas.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós Papeles de Pedagogía.
- LYONS, J. (1997). *Semántica lingüística*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- MARZANO, R. y PICKERING, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Guía para el maestro*. Guadalajara: ITESO.
- MONEREO, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- MORENO F., F. (2001). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- RESTREPO, F. (1974). *El alma de las palabras. Diseño de semántica general*. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo - Yerbabuena.
- SAPIR, E. (1977). *El lenguaje*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- SHAVELSON, R. (1972). Some aspects of the correspondence between content structure and cognitive structure in physics instruction, *Journal Educational Psychology*. Núm. 63, págs. 225-234.
- TOBÓN T., S.; PIMIENTA P., J. Y GARCÍA F., J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.