



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2024-2025

**HABITAR EL POEMA: LA ENSEÑANZA DEL
GÉNERO LITERARIO DE LA POESÍA EN 2º DE
ESO DESDE UN ENFOQUE EXPERIENCIAL**

**INHABITING THE POEM: AN EXPERIENTIAL
APPROACH TO TEACHING POETRY IN COMPULSORY
SECONDARY EDUCATION (2ND YEAR)**

ESPECIALIDAD: Lengua Castellana y Literatura

APELLIDOS Y NOMBRE: Sanz Sánchez, Constanza

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTORA: María Teresa Mateo Girona

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física. Facultad de
Educación

ÍNDICE

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
2.1. La imaginación	7
2.1.1. La imaginación y la adolescencia	7
2.1.2. La imaginación en el proceso de creación actoral	8
2.1.2.1. La memoria sensorial en la técnica de visualización y en la creación de atmósferas	10
2.2. El cuerpo como vehículo expresivo y herramienta epistemológica	11
2.3. El género literario de la poesía	13
2.3.1. Hacia una definición de poesía	13
2.3.2. La didáctica de la poesía en la educación literaria	14
2.3.2.1. ¿Por qué enseñar poesía?	14
2.3.2.2. ¿Cómo enseñar poesía?	15
2.3.3.1. Del significado inmanente a la experiencia estética personal	16
2.3.3.2. La poesía en el aula de secundaria: un viaje perceptivo y de autoconocimiento	17
3. OBJETIVOS	19
4. METODOLOGÍA	20
4.1. Contexto de la investigación	20
4.1.1. Descripción del centro y del grupo	20
4.1.2. Tipo de investigación	20
4.2. Diseño metodológico	21
4.2.1. Pregunta de investigación	21
4.2.2. Categorías de análisis	21
4.2.3. Instrumentos de recogida de datos	21
4.3. Desarrollo de la situación de aprendizaje “Pienso mesa y digo... ¡poesía!”	23
5. RESULTADOS	32
5.1. Hábitos y percepciones del alumnado sobre la poesía	32
5.2. Registros de las categorías analizadas	36
6. DISCUSIÓN	41
6.1. Análisis de las categorías	41
7. CONCLUSIONES	45
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
9. ANEXOS	50

RESUMEN

La poesía es uno de los géneros literarios que menos innovación metodológica ha experimentado en las aulas de enseñanzas medias, donde, todavía hoy, suele abordarse desde una perspectiva formalista que la aleja del alumnado. Esta investigación, de carácter cualitativo, se inscribe en un estudio de caso, bajo el enfoque de la investigación-acción, desarrollado en un centro de Educación Secundaria del sur de Madrid. Su objetivo ha sido explorar cómo influye una metodología activa, basada en la experiencia, en la forma en la que los estudiantes perciben y comprenden la poesía. Con este propósito, se implementó una situación de aprendizaje que incorporaba técnicas propias de la creación actoral –como la visualización, el movimiento o las atmósferas– para habitar los poemas desde la imaginación, el cuerpo, los sentidos y las emociones. En esta línea, el diseño de la investigación incluyó diversos instrumentos cualitativos y cuantitativos –diarios, encuestas, entrevistas y producciones escritas del alumnado– que permitieron recoger información sobre sus conocimientos y actitudes hacia el género poético.

Los resultados de la investigación muestran una transformación significativa en la relación del alumnado con la poesía: se aprecia una evolución desde una visión estereotipada y distante hasta una más compleja y personal. Asimismo, se confirma que este enfoque no solo repercute en el aprendizaje de los contenidos literarios exigidos por el currículo oficial, sino que también favorece el desarrollo de competencias lingüísticas, expresivas, ciudadanas y emocionales, tan importantes en esta etapa educativa.

PALABRAS CLAVE: didáctica de la poesía, estudio de caso, aprendizaje experiencial, creación actoral, Educación Secundaria.

ABSTRACT

Poetry is one of the literary genres that has undergone the least methodological innovation in Secondary Education classrooms, where it is still often approached from a formalist perspective that distances it from students. This quality research is framed within a case study under the action research approach, carried out in a high school located in southern Madrid. Its aim was to explore how an active, experiential learning influences the way students perceive and understand poetry. To this end, a didactic sequence that incorporated acting training techniques –such as visualization, movement and atmospheres– was implemented in order to inhabit poems through imagination, the body, the senses and emotions. In line with this, the research design

included a variety of qualitative and quantitative instruments –diaries, surveys and students' written productions– that provided insight into their knowledge and attitudes toward poetry.

The results of the study show a significant transformation in students' relationship with poetry: there is a clear shift from a stereotypical and distant perception to a more complex and personal one. Furthermore, the findings confirm that this approach not only impacts the learning of literary content required by the official curriculum, but also fosters the development of linguistic, expressive, citizenship, and emotional competences, which are essential during this educational stage.

KEYWORDS: teaching poetry, case study, experiential learning, acting training, Secondary Education.

“Childhood is measured out by sounds and smells and sights, before the dark hour of reason grows.”

“La infancia se mide por los sonidos, olores y vistas, antes de las horas oscuras en que la razón crece.”

John Betjeman

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Aunque la poesía ocupa un lugar destacado en el currículo de Educación Secundaria, su enseñanza continúa siendo una de las más desatendidas dentro del aula. Con frecuencia, el estudio del género poético se limita a la identificación de recursos estilísticos o al análisis estructural de los textos, lo que contribuye a reforzar la distancia entre el alumnado y la poesía, y perpetúa una concepción academicista, alejada de la vivencia personal (Gallardo Álvarez, 2010; Munita, 2023; Regueiro Salgado, 2022; Zaldívar, 2017).

De esta preocupación nace la presente investigación, que se plantea si una metodología basada en la experiencia puede influir positivamente en la manera en que los jóvenes lectores comprenden y perciben la poesía. Dicho de otro modo, la elección de la propuesta responde al deseo de explorar nuevas formas de acercarse al hecho poético, más acordes con los gustos de los adolescentes y con las posibilidades expresivas del género.

Así pues, en este estudio se diseña, implementa y analiza una situación de aprendizaje fundamentada en el desarrollo de la imaginación, los sentidos, el cuerpo y las emociones como vías de acceso al universo poético. Para ello, se incorporan técnicas de la pedagogía teatral: la visualización, las atmósferas y el movimiento. En este sentido, es preciso destacar que, si bien existen numerosos estudios de didáctica de la poesía que abordan el género desde enfoques analíticos, creativos o comunicativos, son escasas las investigaciones que integran herramientas de creación actoral en el trabajo con los textos poéticos. Esta ausencia en la literatura especializada subraya, aún más, la pertinencia del enfoque aquí propuesto.

En definitiva, el interés de este Trabajo Fin de Máster radica en su voluntad de abrir nuevos caminos que permitan al alumnado habitar la poesía y disfrutarla. Frente a una tradición escolar que ha privilegiado la razón y la forma, esta investigación invita a los estudiantes a sumergirse en el viaje hacia el poema como una experiencia que se piensa, sí, pero que también se construye desde la imaginación y la propia vivencia.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el siguiente apartado, se expone el marco teórico de referencia que respalda la investigación cualitativa del presente estudio de caso. De esta forma, se introducen los conceptos de imaginación, memoria sensorial, visualización, atmósferas y cuerpo, los cuales se han aplicado en esta propuesta de enseñanza-aprendizaje sobre el género literario de la poesía. Igualmente, se abordan otros temas relevantes para comprender el fenómeno descrito, como aquellos relacionados con el hecho literario y poético, así como con su didáctica.

2.1. La imaginación

2.1.1. La imaginación y la adolescencia

La imaginación es una herramienta poderosa: es una fuente de creación y de búsqueda. La imaginación permite construir otras realidades y, al mismo tiempo, reinterpretar la propia. Piaget (1996, p. 122) la describe como: “una transposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia, sin reglas ni limitaciones”. A pesar de que desde hace décadas la imaginación y la creatividad ocupan un lugar central en la educación, lo cierto es que la sociedad las sigue viendo, en numerosas ocasiones, como habilidades solo válidas dentro del contexto de un sistema de producción. Sin embargo, la literatura y el arte no persiguen necesariamente la utilidad o, por lo menos, no deberían hacerlo.

A medida que crecemos y que se nos empieza a adiestrar para el trabajo, para la mansedumbre y la desdicha, el hábito de la imaginación se vuelve incómodo o peligroso, y desde luego inútil, y sin darnos cuenta lo vamos perdiendo, no porque éste sea un proceso tan natural como el del cambio de voz, sino porque hay una determinada presión social para que nos convirtamos no en individuos sanos, felices y autónomos, sino en súbditos dóciles, en empleados productivos, en lo que antes se llamaba hombres de provecho. (Molina, 1998, párr. 13)

Por otra parte, la imaginación está indisolublemente ligada a las humanidades y a las artes, sin ser, no obstante, una facultad exclusiva de las mismas. Dentro de este grupo de conocimiento, el niño se convierte en el sumo creador, en el gran artista, en ese mago capaz de desarrollar el pensamiento abstracto a partir de la creación de vívidos relatos y fantasías.

Sin embargo, con frecuencia, se incurre en el error de asumir que la creatividad adquiere su máxima expresión en la etapa infantil. Si bien es cierto que los niños tienen una gran facilidad para inventar mundos imaginarios, su capacidad imaginativa

es menor a la del adulto y a la del adolescente. Esto se explica porque la imaginación se nutre mediante la experiencia; a saber, a partir del conocimiento del mundo externo e interno. De acuerdo a esta perspectiva, los niños no tienen mayor imaginación que los adultos, sino que la expresan de forma más libre, al no estar sujetos al control que impone la razón (Alfonso-Benlliure y Romo-Santos, 2016; Garaigordobil, 1995; Vigotsky, 1997).

En lo que respecta al adolescente, la imaginación atraviesa una búsqueda de nuevo equilibrio. No en vano, la transición de la niñez a la adolescencia supone un proceso de profundos cambios emocionales y cognitivos (Grassi, 2010). Durante esta etapa, el adolescente pierde el interés por los juegos y por los cuentos de hadas, y traslada su foco de atención a otras manifestaciones artísticas que conectan de manera más profunda con su universo emocional en estado de ebullición (Siegel, 2014), como es el caso del género literario de la poesía (Pardo Caicedo y Munita, 2021).

Desde esta perspectiva, Vigotsky (1997) distingue dos tipos de imaginación en el adolescente. Por un lado, la imaginación plástica o exterior, que es aquella que se nutre de impresiones externas. En oposición a esta, se encuentra la imaginación emocional o interior, que se construye con elementos provenientes del pensamiento interno.

Finalmente, advierte sobre el peligro de la imaginación asociado a este momento de transición a la vida adulta, subrayando la facilidad con la que el adolescente pierde la conciencia de lo real y se abandona a la precaria certeza de sus ilusiones (Vigotsky, 1997).

2.1.2. La imaginación en el proceso de creación actoral

La imaginación es una aptitud de vital importancia en cualquier proceso artístico. En el caso de la creación actoral, su presencia se remonta a las primeras teorías escénicas. A continuación, se hará referencia a los maestros más destacados de la renovación teatral del siglo XX, quienes, mediante su investigación rigurosa y exclusiva, contribuyeron a sistematizar el arte del actor. Una característica común a todos ellos es, precisamente, haber otorgado a la imaginación un lugar privilegiado dentro de la técnica interpretativa (Ruiz, 2008).

Aunque el arte de la vivencia ya estaba recogido en otros autores anteriores a Konstantin Stanislavski, el teórico ruso defiende la idea de que la verdadera actuación surge solo cuando el actor es capaz de vivir plenamente su papel. Así pues, para que este hecho suceda, el artista debe comprender al personaje más allá del pensamiento y, por tanto, debe habitarlo a través de la emoción y del cuerpo (Ruiz, 2008). En este

sentido, Stanislavski hace patente la necesidad de una técnica que permita acceder a esa naturaleza humana subconsciente mediante una serie de herramientas psicofísicas conscientes: “la técnica debe ayudar a organizar el material que provenga de nuestro inconsciente. Solo así el inconsciente puede transformarse en una forma artística” (Stanislavski, 2022, p. 48). Entre estas herramientas psicofísicas se encuentran las “circunstancias dadas” y el “sí mágico”. Las “circunstancias dadas” conforman aquellos factores que derivan del texto y que condicionan al personaje y a sus acciones (López, 2013). El “sí mágico”, por su parte, consiste en la hipótesis que maneja el actor para desenvolverse de manera coherente dentro de las “circunstancias dadas”, y se expresa bajo la pregunta: “¿Cómo actuaría yo en esta situación dado este contexto?” (Ruiz, 2008). Sea como sea, Stanislavski advierte que la formulación de esta pregunta resulta efectiva, siempre y cuando el actor tenga fe en “las circunstancias dadas”. Es decir, este “acto de fe” se sostiene gracias a la imaginación, una característica que el maestro ruso considera esencial en la formación de cualquier intérprete. Para Stanislavski, la imaginación “crea cosas que pueden ser o suceder, en tanto que la fantasía inventa cosas que no existen, que nunca han sido o que nunca serán” (Stanislavski, 1957, p. 63). A través de ella, el artista puede completar y enriquecer las “circunstancias dadas” por el autor, desarrollar la actuación desde su propio conocimiento del mundo e individualidad y crear visualizaciones interiores (Ruiz, 2008).

La imaginación también es otro de los pilares fundamentales en la técnica de actuación de Michael Chéjov (1987). En oposición a la teoría de la vivencia de Stanislavski, Chéjov afirma que la imaginación es la única vía de acceso al hecho artístico. Bajo esta premisa, se refiere al “ego superior” como aquella esfera del actor que rige su faceta creativa, diferenciándose, así, de la más corriente, que es la que interviene en la vida cotidiana (Ruiz, 2008).

Por otro lado, el método actoral de Stella Adler (2022), continuador del sistema Stanislavski y la técnica de Michael Chéjov, parte también del trabajo con la imaginación. En la misma línea que lo hicieron sus predecesores, desarrolla numerosos ejercicios de visualización que permiten entrenar esta capacidad en los actores (Ruiz, 2008).

Influenciado por Stella Adler, Sanford Meisner y Dennis Longwell priorizan la imaginación y se alejan del recuerdo emocional o memoria afectiva, que es la base del método de Lee Strasberg, y que consiste en “establecer una serie de procedimientos que permitan al actor recrear emociones en su interior para poder expresarlas de la forma más efectiva posible” (Ruiz, 2008, p. 179). La aproximación de Meisner y Longwell, sin embargo, difiere en ciertos aspectos de la propuesta de Stanislavski, de

Chéjov o de la propia Adler. Y es que reelaboran el “sí mágico” de tal forma que el actor analiza la parte emocional de su personaje y se plantea una circunstancia imaginaria que le genera una emoción similar a la que observa en él, pero sin la necesidad de haberla experimentado con anterioridad. Además, su técnica aborda el concepto del impulso creativo, que surge en el espacio de la improvisación tras el trabajo con la imaginación, y siempre en relación y en respuesta a lo que genera “el otro”; véase el compañero de escena (Meisner y Longwell, 2003; Ruiz, 2008).

Por último, Jaques Copeau desarrolla la imaginación por medio del juego. Según Copeau, el niño, en el juego, se convierte en modelo a seguir por los artistas, porque combina la imaginación, la inocencia, la fantasía, la espontaneidad y el arte de la improvisación, características inherentes a todo proceso de creación (Ruiz, 2008).

2.1.2.1. La memoria sensorial en la técnica de visualización y en la creación de atmósferas

Uno de los elementos más recordados del sistema Stanislavski es la memoria emotiva. La memoria emotiva es el procedimiento mediante el cual el actor es capaz de rescatar sentimientos vividos en el pasado y llevarlos al momento presente, con la intención de que estos le ayuden a construir emociones similares a las que atraviesa su personaje (López, 2013; Ruiz, 2008). Una de las particularidades de la memoria emotiva o emocional es que se apoya necesariamente en la memoria sensorial. Esta última se define como los recuerdos que derivan de la acción de los cinco sentidos: la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto (Ruiz, 2008). En el arte de la actuación, la memoria sensorial interviene en distintas técnicas y ejercicios, siendo dos de las más relevantes las visualizaciones y las atmósferas.

La visualización es “la facultad del actor de ver tras la palabra del autor los hechos vivos de la realidad” (Knébel, 2006, p. 113). Para Stanislavski, visualizar implica crear imágenes mentales vivas sobre los textos y, en un sentido amplio, sobre los personajes y sus acciones. Dentro del proceso de visualización, Stanislavski diferencia dos fases: la acumulación de visualizaciones y la capacidad del actor de convencer o seducir al espectador a través de dichas visualizaciones (Knébel, 2006).

Asimismo, la creación de visualizaciones es un proceso gradual que nace de la observación directa de la vida, pero también del propio arte. Se trata de un ejercicio de observación con el que los actores enriquecen su mundo interior para, después, ayudados por la imaginación, crear representaciones fidedignas de los personajes que les permitan encarnar sus palabras de forma veraz (Knébel, 2006). Como cabe esperar, en el proceso de visualización juega un papel fundamental la memoria

sensorial, dado que es la encargada de recoger todas aquellas impresiones que, más adelante, ayudarán a construir cada una de las imágenes.

En esta misma línea, Michael Chéjov también comenta en su obra la importancia de producir y nutrir las imágenes interiores para la creación de la vida de los personajes. A este respecto, explica que la imagen tiene el poder de estimular una realidad interna que se traduce en una actuación más profunda y verdadera, incluso si la escena propuesta no está basada en algo real o tangible. Al igual que Stanislavski, Chéjov (1987) apunta a la necesidad de entrenar la capacidad para generar esas visualizaciones o imágenes creadoras a través de ejercicios concretos que implican tanto la mente como el cuerpo del actor.

Por otra parte, el concepto de atmósfera constituye uno de los elementos centrales en la técnica de Michael Chéjov (1987). El actor y director ruso distingue en su obra dos tipos diferentes de atmósferas. En primer lugar, se refiere a la atmósfera general, que es aquel ambiente que “predomina en un determinado lugar, en una conversación o en una obra de arte, de tal forma que toda persona que entra en contacto con dicha atmósfera ve su comportamiento influido por ella” (Ruiz, 2008, p. 154). En segundo lugar, alude a la atmósfera individual o aquella que pertenece exclusivamente al personaje. Las dos atmósferas, la general y la individual, pueden convivir en armonía, a pesar de ser opuestas (Chéjov, 1987). En otras palabras, Chéjov subraya que las atmósferas no son excluyentes, sino que interactúan y se influyen mutuamente. De esta manera, el actor debe ser capaz de experimentar la atmósfera general mientras transita la atmósfera particular de su personaje (Ruiz, 2008).

2.2. El cuerpo como vehículo expresivo y herramienta epistemológica

En el ámbito de la pedagogía teatral, el cuerpo se considera, además de un importante vehículo expresivo, una herramienta epistemológica en sí misma. El actor construye vidas ajenas, y lo hace no solo a partir de un conjunto de palabras impresas, sino también mediante la transformación de su cuerpo y de su movimiento. Cuando encarna historias distintas a la propia, adopta nuevas actitudes, pensamientos, emociones y, por supuesto, formas de corporalidad que lo desplazan de su centro habitual y le permiten observar el mundo desde otras perspectivas.

Aunque existen una variedad de escuelas y tradiciones que han reflexionado sobre esta cuestión, en este apartado se revisarán aquellas que otorgan al cuerpo un papel autónomo, no subordinado ni a la psicología del personaje ni al texto dramático. Quedarán, por tanto, al margen de esta aproximación autores como Konstantin Stanislavski o Michael Chéjov, cuyas aportaciones, si bien incuestionables en el arte

de la actuación –como se ha señalado a lo largo de este marco teórico–, se inscriben en otro enfoque.

Meyerhold es considerado uno de los pioneros en el estudio del trabajo corporal en la escena contemporánea. Discípulo directo de Stanislavski, pronto comenzó a profundizar en la dimensión física del actor como una forma de alejarse del psicologismo, esto es, de aquellas técnicas teatrales que centraban su atención en los conflictos internos y las emociones de los personajes. Así, desarrolló una técnica que se conoce bajo el nombre de “biomecánica”, cuyo objetivo principal era potenciar la capacidad físico-expresiva del actor a través de una serie de ejercicios que lo hicieran más consciente de sus propios recursos corporales (Lizarraga, 2013; Ruiz, 2008).

Otro de los autores fundamentales de este período es Rudolf Laban, bailarín de formación, que desarrolló un sistema de análisis del cuerpo basado en la danza. Ante las limitaciones del lenguaje verbal para describir el movimiento, Laban ideó un sistema de codificación que contempla cuatro categorías –cuerpo, esfuerzo, forma y espacio–, a partir de las cuales es posible describir, explicar y analizar todas las formas de movimiento humano (Laban, 2006; Lizarraga, 2013).

Jaques Lecoq también sitúa el cuerpo en el centro de su pedagogía. Su temprana relación con el deporte influyó en su manera de concebir el teatro como juego físico. Al igual que Meyerhold, rechaza el psicologismo y pone el foco en la improvisación corporal. En esta metodología, el actor mantiene una cierta distancia emocional respecto a su personaje. Para ello, Lecoq desarrolla herramientas como la máscara neutra, una práctica que permite explorar el movimiento puro y que obliga al intérprete a construir el conflicto escénico exclusivamente a partir de su cuerpo (Lecoq, 2004; Ruiz, 2008).

Por otro lado, Jerzy Grotowski lleva la exploración del cuerpo a un nivel casi ritual en lo que él mismo denominó “Teatro pobre”. A través de un trabajo físico riguroso y depurado, Grotowski propone eliminar todo artificio escénico para que emerja lo esencial: la presencia del actor. En este sentido, entiende que el teatro es un medio para despojarse de las máscaras sociales y mostrarse ante los espectadores de una manera genuina. Entre sus aportaciones más importantes destaca su enfoque inductivo del entrenamiento actoral –“la vía negativa”–, según el cual el objetivo no es acumular recursos técnicos, sino eliminar las barreras psíquicas y físicas que se interponen en el proceso creativo (Castel-Branco, 2009; Grotowski, 1992; Ruiz, 2008).

Finalmente, Eugenio Barba, con el Odin Teatret, se consolida como el principal continuador del legado de Jerzy Grotowski. Barba comparte con el director y teórico polaco la intención de desarticular los patrones de movimiento cotidiano, no como una mera estilización, sino como vía para alcanzar una presencia escénica más poderosa.

En su propuesta, es la acción física la que revela el verdadero pulso del texto, el subtexto, convirtiéndose en el motor profundo de la escena (Ruiz, 2008).

2.3. El género literario de la poesía

2.3.1. Hacia una definición de poesía

¿Qué es la poesía? Esta es una de las grandes preguntas que ha atravesado la historia de la literatura y que, hoy en día, sigue siendo objeto de debate por parte de la crítica. Para Gustavo Adolfo Bécquer, “poesía... eres tú”¹: la emoción pura en una mirada, el vuelo nostálgico de las golondrinas² o la pasión encendida de la mujer ardiente y morena³. Para Gabriel Celaya, en cambio, la poesía “es un arma cargada de futuro”⁴ y, para Federico García Lorca, es “algo que anda por las calles, que pasa a nuestro lado.”⁵

La poesía es un reflejo de su tiempo y, a la vez, lo trasciende. Se renueva a cada momento, a cada época, pero su propósito esencial –dar forma a la experiencia humana– permanece inmutable. En este sentido, María Zambrano decía con acierto que la poesía es un ejercicio de fidelidad a la vida, en tanto que la mirada del poeta es múltiple y abraza sin reservas cada detalle de la existencia:

La poesía perseguía, entre tanto, la multiplicidad desdeñada, la menospreciada heterogeneidad. El poeta enamorado de las cosas se apega a ellas, a cada una de ellas y las sigue a través del laberinto del tiempo, del cambio, sin poder renunciar a nada: ni a una criatura, ni a una partícula de la atmósfera que la envuelve, ni a un matiz de la sombra que arroja, ni del perfume que expande, ni del fantasma que ya en ausencia suscita. (Zambrano, 2006, p. 19)

Tomando como punto de partida una definición conceptual, el género literario de la poesía es la “manifestación de la belleza o el sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa” (Real Academia Española, s.f., definición 1). No obstante, esta definición tampoco puede asumirse de forma absoluta, porque la poesía, cada vez con mayor frecuencia, se resignifica y se aleja de lo bello en el sentido estricto para acercarse a la naturaleza prosaica de la vida (Argüelles, 2016).

Por ello, quizás la manera más aséptica de delimitar el hecho poético sea a través del enfoque comunicativo. Y es que, al igual que sucede con otro tipo de textos, la poesía constituye un acto de comunicación entre un emisor y un receptor. Una de

¹ Verso correspondiente a la rima XXI.

² En referencia a la rima LIII.

³ En referencia a la rima XI.

⁴ Verso correspondiente al poema “La poesía es un arma cargada de futuro”, del libro *Cantos Íberos* (1955).

⁵ Estas declaraciones del poeta fueron recogidas en una entrevista realizada en 1936 por Felipe Morales.

las características principales de este intercambio comunicativo es que se desarrolla en el plano de la imaginación. Esto se traduce en la presencia de una voz lírica que se dirige a un destinatario hipotético dentro de un mundo que no está limitado ni por el espacio ni por el tiempo. Así, la poesía se convierte en una forma de comunicación que va más allá de los elementos referidos en el poema, pues es, ante todo, la conexión genuina entre el alma del poeta y los lectores; una experiencia que introduce al ser humano a nuevas interpretaciones sobre su existencia y la realidad que lo rodea (Barrientos, 1999). Además, al operar fuera de lo real, el género poético emplea las palabras a su conveniencia y les da un uso completamente diferente al que se acostumbra en el habla cotidiana (Gallardo Álvarez, 2010); o, en otros términos, la poesía no está sujeta a la norma lingüística, de tal forma que modifica el lenguaje a su antojo y se aleja de cualquier uso convencional del mismo (Barrientos, 1999).

2.3.2. La didáctica de la poesía en la educación literaria

2.3.2.1. ¿Por qué enseñar poesía?

Sin lugar a duda, una de las primeras preguntas que todo docente de Lengua Castellana y Literatura debe plantearse sobre su materia es: ¿por qué enseñar literatura? Y, por extensión, ¿qué aporta la enseñanza de la poesía? Esta es una cuestión recurrente en la teoría literaria. De hecho, a lo largo de la historia, se han atribuido a la literatura diversas funciones, las cuales han ido variando según el contexto histórico-social de cada periodo. En este escenario, Ballester-Roca e Ibarra-Rius (2016) valoran las siguientes para la educación literaria actual.

En primer lugar, se refieren a la poesía como una fuente de conocimiento. Si bien, señalan que esta función no siempre fue reconocida, porque, durante mucho tiempo, primó el valor estético sobre las posibilidades pedagógicas del poema.

En segundo lugar, mencionan el papel que juega la poesía en la transmisión de la cultura. La poesía es un producto que se inscribe dentro del marco de una sociedad y, por ende, “configura la tradición de un pueblo, su cultura y la propia identidad” (Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2016, p. 12).

En tercer lugar, reconocen en la poesía una función liberadora y gratificante, en tanto que estimula la imaginación del escritor y de los lectores. De acuerdo con esta afirmación, asumen que el hecho literario se configura a partir de la creación, sin dejar de lado la reconstrucción crítica de los receptores. Bajo esta misma perspectiva, observan en la poesía una finalidad de evasión. En efecto, el poema tiene la capacidad de trasladar al lector a lugares y tiempos remotos; le permite viajar lejos y olvidar, aunque solo por unos instantes, los problemas de la vida cotidiana. Asimismo, advierten una función de compromiso en el texto poético, que no es otra que la

responsabilidad que el autor adquiere, a través de sus palabras, en la transformación de la sociedad.

En último lugar, aluden a la función metalingüística, en su interpretación del poema como un espacio potencial de aprendizaje de los contenidos lingüísticos e instrumentales, y culturales y literarios de una determinada lengua.

2.3.2.2. ¿Cómo enseñar poesía?

Teniendo en cuenta la importancia de la enseñanza de la poesía, es necesario preguntarse qué aspectos se deben considerar a la hora de introducirla en el aula. Para ello, se tomarán como guía las siguientes claves didácticas referidas por Barrientos (1999).

En principio, y con la intención de que los estudiantes conciban la poesía como un acto de comunicación, es imprescindible crear situaciones de lectura “que les permitan convertirse en receptores de una experiencia que les hable de ellos mismos y de su relación con la realidad desde perspectivas diferentes” (Barrientos, 1999, p. 19). Sumado a esto, también resulta interesante fomentar escenarios de lectura oral, en los que los alumnos puedan desarrollar su capacidad expresiva y de disfrute estético.

De igual manera, es conveniente que los estudiantes tengan la posibilidad de leer, escuchar o recitar un poema varias veces, lo que les facilita profundizar más en su sentido, ya que con cada nuevo acto de comunicación tienen la oportunidad de acceder a la misma realidad desde perspectivas diferentes.

Por otro lado, al aceptar que el poema se interpreta desde una concepción dialéctica, el docente debe evitar imponer una única visión del texto. Sin embargo, esta condición no exime al profesor de orientar a los estudiantes en la búsqueda de un sentido, en el caso de que fuera necesario. Es más, nunca debe perderse de vista que los alumnos se están introduciendo en el género poético y, por lo tanto, es lógico que enfrenten ciertas dificultades en la interpretación de los poemas.

Además, se recomienda exponer a los estudiantes a todo tipo de producciones poéticas, desde los textos canónicos a aquellos que les resultan más próximos “en el tiempo y en el contexto, es decir, contemporáneos, cercanos en el tema y próximos a las experiencias personales del discente o a temas que puedan suscitar el diálogo y la reflexión” (Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2016, p. 13). Con esto, los alumnos pueden apreciar cómo cambia la percepción que las distintas sociedades tienen del mundo y, también, cómo los temas universales de la literatura –las grandes preocupaciones del ser humano– atraviesan el tiempo.

Finalmente, resulta fundamental que los alumnos se acerquen al hecho poético de una manera integral, y no únicamente a través de la competencia lectora. Aunque

la meta no sea formar poetas, la escritura creativa contribuye a que los estudiantes adquieran una comprensión más profunda del género en cuestión. Pues, como dice Cassany (1996, p. 32) cuando se refiere a las implicaciones del proceso de escritura, “escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema.”

2.3.3. Aprender a habitar la poesía

2.3.3.1. Del significado inmanente a la experiencia estética personal

Algunos estudios señalan que la didáctica de la poesía, en las aulas, se ha quedado atrás en términos de innovación metodológica (Munita, 2023). En realidad, no es extraño observar aún ciertas prácticas en educación secundaria, como el conteo silábico en los análisis métricos, la búsqueda e identificación mecánica de figuras literarias o las lecturas planas y sin emoción (Zaldívar, 2017), que hacen que los poemas parezcan más “prospectos médicos” que producciones artísticas. Como es lógico, ni los profesores ni los estudiantes parecen disfrutar de esta parte del temario (Gallardo Álvarez, 2010). Y todo se debe a un círculo vicioso sostenido en el tiempo: los docentes transmiten la poesía de la misma forma en la que ellos la aprendieron, reproduciendo patrones de enseñanza que no fomentan un aprendizaje significativo en el alumnado.

Dado este enfoque formalista, el fin último del docente es descubrir a su grupo de estudiantes el mensaje del poema. He aquí el origen del problema: asumir que la poesía tiene un único significado que debe ser descifrado (Munita, 2023). El poema, como se mencionó en los epígrafes anteriores, es el encuentro fugaz entre el yo lírico y el receptor dentro del espacio imaginado de los versos. El texto poético, por tanto, no está sujeto a las operaciones de la razón ni, mucho menos, a la existencia de una única interpretación. De todas maneras, esto no significa que no haya una construcción de sentido, sino que, más bien, esta construcción no está orientada a un único horizonte de lectura (Munita, 2023).

Así, con el cambio de paradigma, la poesía se concibe como una experiencia estética personal que se alinea con la búsqueda de sentido (Barrientos, 1999). Esto ocurre porque las palabras en el poema están atravesadas por una serie de ecos y marcas, que provienen del ámbito vivencial del receptor; es decir, la palabra poética se integra en la propia biografía y se tiñe, entonces, de usos, ideas y emociones particulares (Jauss, 1987).

2.3.3.2. La poesía en el aula de secundaria: un viaje perceptivo y de autoconocimiento

La poesía tiene la capacidad de evocar emociones y pensamientos a través de las palabras. No obstante, como ya se ha comprobado, su poder no reside únicamente en el significado racional de sus versos, sino en la manera en que interactúa con cada uno de los sentidos. Los sentidos son los puentes entre el mundo físico y el mundo exterior, y el género poético se sirve de ellos para crear una experiencia cognoscitiva profunda y heterogénea. Y lo que es más importante, gracias a la lectura multisensorial de los poemas, se logra una mayor retención y asimilación de la información, porque se activan las diferentes funciones mentales asociadas a cada una de las impresiones percibidas (Regueiro Salgado, 2013). Considerando que la sociología de los sentidos contemporánea pone en duda la clasificación tradicional y plantea una percepción mucho más amplia (Sabido, 2017), en los siguientes párrafos se explorará cómo la poesía puede ser experimentada en el aula de secundaria en relación con los sentidos más significativos.

Aunque la literatura nació como una manifestación oral, a partir de las primeras civilizaciones se pueden encontrar representaciones visuales asociadas al pensamiento simbólico que, posteriormente, darán lugar a la escritura. Desde la pictografía empleada en la Antigüedad, pasando por los poemas figurativos de la Edad Media y las ilustraciones costumbristas que acompañan a los textos decimonónicos, hasta llegar a la vanguardia y, por último, a la sociedad hipercomunicada de la pantalla, la literatura ha navegado siempre entre la palabra y la imagen, transformando a lo largo de los siglos la manera de contar historias y el modo en que los seres humanos interpretan y se relacionan con el entorno que les rodea (Regueiro Salgado, 2013). Este diálogo entre lo visual y lo verbal ha modificado la narrativa en general y, a la vez, ha abierto nuevas formas de experimentar la poesía. En esta línea, el género poético ha evolucionado más allá de la palabra escrita, con la incorporación de un conjunto de elementos visuales, pero también sonoros y performáticos: los poemas visuales, la poesía digital, los recitales o las instalaciones multimedia, que contribuyen a que el lector lea, escuche, vea y, en definitiva, viva la poesía de una manera inmersiva.

En el caso de los poemas visuales, Gómez (2010), basándose en su dilatada experiencia como docente, menciona dos ejercicios que considera efectivos para “perder el miedo a la poesía”. La primera actividad consiste en una reformulación de los poemas dadaístas. Según el método propuesto por Tristan Tzara, los alumnos eligen de distintas fuentes (periódicos, revistas, etc.) las palabras o las imágenes que

más les atraen y las enlazan entre sí, de tal forma que acaban por crear sus propias composiciones poéticas. Por otra parte, también cita otra manifestación de la literatura de vanguardia: los caligramas. Con respecto a este ejercicio, comenta que su interés radica, justamente, en la fusión entre imagen y texto. En resumen, tanto la primera actividad como la segunda permiten a los estudiantes acercarse a la poesía de una forma diferente a la habitual: como si fuera un juego, alejándose de los prejuicios más arraigados, se aventuran en la experiencia poética.

Por otra parte, un buen ejemplo de poesía digital es el proyecto *La torre de las palabras que sueñan*, ideado por el Colegio Santo Domingo (Martín, s.f.). Se trata de un proyecto interdisciplinario que conjuga la escritura creativa con la creación artística y la composición musical. A su vez, se concibe como una propuesta que busca tender puentes entre las distintas comunidades educativas, con el fin de realizar una gran creación colectiva. En este sentido, el proyecto se desarrolla de la siguiente manera. En primer lugar, los estudiantes reciben poemas de otros centros de todo el mundo. Tras este intercambio, los alumnos acompañan los textos con música e ilustraciones de creación propia para, después, generar un contenido audiovisual más complejo. Por último, el producto final, un montaje de realidad aumentada, se exhibe en el patio de recreo, al estilo de una instalación multimedia.

En esta misma línea, los recitales también son una excelente estrategia para introducir la poesía en el aula de educación secundaria. De acuerdo con Pardo Caicedo y Munita (2021), esta actividad ha sido respaldada por docentes como Lourdes Domenech, Guadalupe Jover y Juan Sánchez-Enciso, quienes son considerados dentro del contexto educativo como profesorado de referencia (Estevan y Jover, 1996; Domenech, 2004; Sánchez-Enciso, 2004). Estos autores entienden el recital como un ejercicio clave en la educación poético-literaria, pues afirman que, por su naturaleza, el poema requiere de la oralidad y, en consecuencia, de su enunciación en voz alta. Asimismo, también advierten la estrecha relación que guarda el género poético con la representación dramática (Pardo Caicedo y Munita, 2021). Con certeza, la poesía tiene un lugar propio en el espacio escénico, abriendo la puerta a versos que se recitan, pero que también se bailan, se cantan y se sienten (García Carcedo, 1999). Porque, para aprender la poesía, para poder enseñarla, es necesario, primero, “perdernos el miedo a nosotros mismos, perder el miedo a explorar nuestras propias emociones” (Gómez, 2010, p. 167).

3. OBJETIVOS

Este Trabajo Fin de Máster tiene como objetivo analizar la influencia de una metodología activa y basada en la experiencia en la comprensión y percepción del género literario de la poesía por parte del alumnado de 2º de ESO. A continuación, se detallan los objetivos de la presente investigación y, también, los objetivos educativos que se han perseguido con la situación de aprendizaje implementada en el aula:

Objetivo general de la investigación

- Diseñar, implementar y analizar una propuesta didáctica innovadora para la enseñanza de la poesía en Educación Secundaria, basada en un enfoque experiencial que promueva la implicación emocional, cognitiva y expresiva del alumnado.

Objetivos específicos de la investigación

1. Conocer las ideas de los alumnos acerca del género literario de la poesía antes de la intervención didáctica.
2. Diseñar y aplicar una situación de aprendizaje innovadora que aborde la poesía desde un enfoque experiencial con actividades que involucren los sentidos, el cuerpo y la imaginación.
3. Observar y analizar la participación de los alumnos en la propuesta didáctica para evaluar su implicación emocional, cognitiva y expresiva.
4. Evaluar los cambios en la comprensión del género por parte del grupo estudiado tras la aplicación de la propuesta.

Objetivo educativo general

- Explorar la poesía con una mirada abierta y crítica, dejando atrás prejuicios y descubriendo que es una forma de expresión cercana, libre y accesible para todas las personas.

Objetivos educativos específicos

1. Comprender e interpretar poemas breves a partir de recursos como la visualización, la creación de atmósferas y el movimiento.
2. Identificar las características formales de un poema (verso, ritmo y figuras literarias).
3. Expresar emociones y opiniones personales a partir de la lectura de textos poéticos.
4. Crear textos poéticos breves respetando las convenciones del género.
5. Expresar emociones e ideas a través de creaciones poéticas propias, partiendo de imágenes, textos, canciones u otros estímulos, y eligiendo la forma de expresión que mejor se adapte a la manera de sentir de cada uno: con palabras, dibujos, gestos o voz.

6. Colaborar con los demás desde la escucha, el diálogo y el respeto a las ideas ajenas, valorando la diversidad de perspectivas como una oportunidad para enriquecer la experiencia propia.

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto de la investigación

4.1.1. Descripción del centro y del grupo

La presente investigación se ha desarrollado en un Instituto de Educación Secundaria situado en la zona sur de Madrid. El grupo objeto de estudio pertenece al nivel educativo de 2º de ESO, y está compuesto por veinte estudiantes, en su mayoría procedentes de un entorno sociocultural y económico desfavorecido, lo cual condiciona de forma significativa su trayectoria educativa. En este sentido, el grupo hace frente a problemas como el bajo rendimiento académico, la desmotivación hacia los procesos de aprendizaje y un elevado índice de absentismo.

Con el fin de preservar la privacidad de todos los alumnos, se ha optado por un sistema de codificación alfabética, en el que cada estudiante es identificado mediante un código, y únicamente se registra su edad y género con fines descriptivos (Anexo 1).⁶ El grupo participante está formado por 7 chicas y 12 chicos. En cuanto a la edad, la mayoría (el 38.9%) tiene 14 años, mientras que el 33.3% tienen 13, y el 27.8% tienen 15 años (Anexo 2).⁷ Este perfil refleja un grupo con cierta homogeneidad en términos de edad, aunque con diversidad en cuanto a género, lo cual puede influir en las formas de participación e implicación en la propuesta didáctica.

4.1.2. Tipo de investigación

La investigación se sitúa dentro del paradigma cualitativo y se enmarca en los métodos de la investigación-acción y del estudio de caso. Por un lado, puede considerarse una investigación-acción en la medida en que se produce una transformación progresiva de la práctica docente mediante la observación sistemática, la reflexión crítica y la reformulación de las estrategias de enseñanza durante el desarrollo de la situación de aprendizaje (Bausela, 2004). Por otro lado, este trabajo también emplea la metodología cualitativa del estudio de caso, ya que su objetivo

⁶ Se ha incluido la codificación del alumnado en el Anexo 1 con el fin de que el lector pueda identificar el perfil de cada estudiante en el análisis cuantitativo, especialmente cuando se presentan sus comentarios individuales. Los códigos asignados no guardan, en ningún caso, relación con el orden en el aula ni con ningún otro dato identificativo.

⁷ En el Anexo 2 se incluye el perfil del alumnado por género y por edad.

primordial es la comprensión y el análisis pormenorizado de un fenómeno concreto –la relación de un grupo de estudiantes con el género literario de la poesía– en un contexto educativo específico como es el aula de secundaria (Martínez, 1988; Yacuzzi, 2005). Aunque el presente trabajo adopta principalmente un enfoque cualitativo, se ha optado por incorporar datos cuantitativos tomados de los cuestionarios. Esta inclusión no responde a un diseño mixto en sentido estricto, sino al interés por aportar una visión más completa del fenómeno estudiado.

4.2. Diseño metodológico

4.2.1. Pregunta de investigación

La investigación se articula en torno a la siguiente cuestión: ¿Cómo influye una propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía basada en un enfoque experiencial en la implicación emocional, cognitiva y expresiva del alumnado de 2º de ESO? Esta pregunta surge de la necesidad de revisar las prácticas tradicionales de enseñanza del texto poético que se limitan a enfoques puramente analíticos y descontextualizados, y que, en consecuencia, resultan poco atractivas para los estudiantes. Frente a ello, se estima que una situación de aprendizaje que recurre al cuerpo, a los sentidos y a la imaginación puede no solo resultar más motivadora, sino también favorecer una comprensión más profunda y significativa del género.

4.2.2. Categorías de análisis

Son cinco las categorías clave que sustentan la investigación y que se aplican en la observación, el diseño de la situación de aprendizaje y la interpretación de los resultados: imaginación, sentidos, movimiento, espacio y emoción. Dichas categorías permiten analizar con mayor precisión el impacto que la metodología activa y experiencial tiene en la manera en que el alumnado comprende y percibe la poesía. Asimismo, la evolución en la percepción del hecho poético se ha incorporado como variable complementaria en el análisis final.

4.2.3. Instrumentos de recogida de datos

Para llevar a cabo la investigación, se han utilizado una variedad de instrumentos que han permitido la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos.

El primer instrumento utilizado ha sido la encuesta “Descubriendo la poesía: una encuesta para jóvenes lectores”, que se realizó en formato de papel al inicio y al final de la situación de aprendizaje (Anexo 3). Las preguntas que integran el cuestionario tienen el objetivo de recoger información sobre la evolución en la percepción del alumnado sobre la poesía y las metodologías empleadas en el aula. El

cuestionario consta de 14 ítems que combinan preguntas cerradas, abiertas y de opción múltiple. Para su análisis, se han organizado en dos grandes dimensiones: percepciones y actitudes hacia la poesía, que recogen valoraciones del alumnado sobre su interés por el género poético (preguntas 2, 6, 7, 9, 10, 11 y 13); y hábitos y experiencias poéticas, que abordan, entre otros aspectos de la lectura, su frecuencia y espacios (preguntas 3, 4, 5, 8, 12 y 14). Para facilitar la organización y el análisis de los datos recogidos, este instrumento se identifica a lo largo del trabajo como E1 (encuesta inicial) y E2 (encuesta final), según el momento de su aplicación. En cuanto a la realización del cuestionario, se explicó a los alumnos que los datos obtenidos serían incluidos de forma anónima en un estudio para conocer la relación entre el grupo y la poesía. Además, con el objetivo de conseguir materiales fiables, se les explicó que no existían respuestas correctas o incorrectas y que solo se quería conocer su opinión sincera

Los siguientes instrumentos empleados han sido el cuaderno del profesor⁸ y el cuaderno de campo. El primero constituye una herramienta de registro que la docente ha utilizado diariamente, en la cual se han anotado observaciones sobre el desarrollo de las actividades, las dificultades detectadas y sus posibles soluciones. El segundo ha servido para documentar la interacción de los estudiantes con las categorías de análisis propuestas. Al igual que sucede con los cuestionarios, las entradas del cuaderno del profesor y del cuaderno de campo se citan en el trabajo con los códigos C1 y C2, respectivamente.

Otro instrumento que ha permitido estudiar el fenómeno descrito de forma más detallada ha sido la entrevista. En concreto, se han realizado dos entrevistas no estructuradas, una al tutor y otra a una profesora que también imparte docencia al grupo en el área de las Humanidades. Para referirse a estos informantes, se utilizan los siguientes códigos: Informante 1 (tutor) e Informante 2 (profesora). Igualmente, a lo largo del proceso, se han mantenido conversaciones informales con otros miembros del equipo docente y con la profesora titular de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Aunque estas últimas no constituyen entrevistas no estructuradas, los datos extraídos de dichas interacciones informales registradas en el diario de campo se consideran información relevante para el análisis, dado que aportan una visión complementaria del contexto.

Finalmente, la evaluación se estructuró en torno a cuatro instrumentos, que en conjunto suman una puntuación total de 10 puntos. La distribución fue la siguiente:

1. Autoevaluación (AUEV). Se realizó mediante una pregunta de reflexión escrita.
Valor asignado: 1 punto.

⁸ La profesora de aula se identifica en este estudio con el código Profesora 1.

2. Registros de escritura (RE). Incluyen tanto reflexiones como creaciones de textos poéticos. Valor asignado: 2.5 puntos.
3. Producto poético final (P). La evaluación del producto poético final se realizó mediante una rúbrica que valoraba aspectos como la creatividad, el uso de los elementos poéticos, la profundidad de las reflexiones, la claridad en la exposición oral y el trabajo en equipo. Valor asignado: 3.5 puntos.
4. Cuaderno del profesor (C1). En él se recogen las observaciones diarias relativas a actitudes, participación y evolución en la comprensión del contenido. Valor asignado: 3 puntos.

4.2.4. Procedimiento de la investigación

A continuación, se detallan las fases seguidas en el procedimiento de la investigación.

Fase 1. Fundamentación teórica. Se realizó una búsqueda exhaustiva de bibliografía especializada en didáctica de la literatura, didáctica de la poesía y pedagogía teatral.

Fase 2. Diseño y aplicación de la encuesta inicial. Con el propósito de conocer cuáles eran las percepciones previas del alumnado sobre el género poético, se elaboró una encuesta diagnóstica.

Fase 3. Elaboración y desarrollo de la situación de aprendizaje. Atendiendo a los resultados de la encuesta inicial, se diseñó una propuesta didáctica que, posteriormente, se implementó en el aula.

Fase 4. Diseño y aplicación de la encuesta final. Una vez concluida la situación de aprendizaje, se realizó un cuestionario final para evaluar cómo habían cambiado las ideas y conocimientos iniciales del alumnado respecto a la poesía.

Fase 5. Procesamiento de la información. Se procesó la información obtenida a través de los distintos instrumentos de investigación empleados en el estudio.

Fase 6. Análisis, discusión de resultados y conclusiones. La información recogida permitió contrastar la pregunta de investigación, valorar el grado de consecución de los objetivos y reflexionar sobre los límites de la propuesta didáctica implementada.

4.3. Desarrollo de la situación de aprendizaje “Pienso mesa y digo... ¡poesía!”

La propuesta didáctica implementada en esta investigación se articuló en torno a la situación de aprendizaje “Pienso mesa y digo... ¡poesía!”, concebida como la base para la aplicación de la propuesta innovadora. Se incluye en este epígrafe metodológico porque constituye el núcleo de la intervención diseñada para investigar el objeto de estudio. Dado que se adopta una metodología cualitativa, resulta esencial

describir de forma detallada el proceso seguido, el contexto educativo en el que se desarrollaron las sesiones y las condiciones en las que se recogieron los datos.

La situación de aprendizaje “Pienso mesa y digo... ¡poesía!” se desarrolló entre los meses de marzo y abril del presente curso escolar en un grupo de 2º de ESO, dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. El título hace referencia al conocido poema de Gloria Fuertes “Pienso mesa y digo silla”, con el que se ha querido rendir homenaje a la autora y, en particular, a su manera de desafiar las convenciones del lenguaje poético. La programación ha constado de nueve sesiones, distribuidas generalmente a razón de una por semana.

En el diseño de los contenidos de esta situación de aprendizaje a partir del *Decreto 65/2022*, no solo se ha pretendido que el alumnado adquiriera conocimientos sobre el género poético (Bloque C), sino también que desarrolle habilidades comunicativas y consolide un hábito lector que contribuya a su crecimiento académico y personal. Para ello, se han trabajado procesos de interacción oral y escrita informal, como la cooperación conversacional, la escucha activa o la resolución dialogada de conflictos (Bloque B). En cuanto a la educación literaria, se ha promovido la lectura autónoma y la lectura guiada (Bloque C). En relación con esto, se han valorado las competencias específicas 3, 7, 8 y 10, junto con sus correspondientes competencias clave (CCL1, CCL4, CCL5, CD3, CPSAA1, CPSAA3, CC1, CCEC2, CCEC3 y CCEC4), recogidas en el *Decreto 65/2022*, evaluándose según los criterios 3.1, 3.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3 y 10.2.

Del mismo modo, junto a los objetivos educativos expuestos en el apartado tercero de este trabajo, se han adoptado los siguientes principios metodológicos:

1. Aprendizaje activo y significativo. Se ha partido de los conocimientos previos del alumnado, así como de sus preferencias personales, con la intención de diseñar y aplicar actividades relevantes y motivadoras.
2. Enfoque competencial. Se ha apostado por una metodología centrada en la adquisición de competencias.
3. Metodologías activas. Se han incorporado actividades como las estaciones de aprendizaje (estaciones de atmósferas) y los productos poéticos finales, que han permitido trabajar la poesía desde el ámbito vivencial.
4. Atención a la diversidad. Las tareas se han adaptado a los distintos ritmos y necesidades del grupo.

A través de esta secuencia de nueve sesiones, se aplicó la propuesta innovadora, basada en un enfoque experiencial de la poesía, que dio lugar a las producciones, observaciones y respuestas analizadas en las siguientes descripciones.

Sesión 0: Al corazón del compañero

La situación de aprendizaje estuvo precedida por una sesión cero, cuya intención era conocer al grupo y crear un primer vínculo de confianza. En ella, la Profesora 1 pidió a los alumnos que dejaran a un lado las mesas y las sillas y se sentaran formando un gran círculo en el centro del aula. Desde ahí, promovió un intercambio grupal en el que los estudiantes compartieron qué se les daba bien hacer, si les gustaba leer, si habían leído alguna vez poesía y que cosas, en general, les motivaban en su día a día. Este momento fue clave para valorar el grado de escucha y respeto existente entre los alumnos, de cara a las futuras sesiones y actividades. De hecho, para mejorar la atención y la escucha activa, como actividad lúdica, se realizó también un juego con pelotas de tenis, que consistía en lanzarlas “al corazón del compañero”; es decir, tratar de llegar al “centro” de quien recibía y que esa persona “recibiera de verdad” lo que se le daba.

Sesión 1: ¿Qué es para ti la poesía?

Al inicio de la primera sesión, los estudiantes realizaron una encuesta sobre su relación con el género poético. Esta actividad ocupó alrededor de quince minutos de la clase. A continuación, se formaron los grupos con los que los alumnos trabajarían en las sesiones posteriores.

Una vez reunidos los grupos, la Profesora 1 les propuso reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿Cómo defines la poesía? y ¿Qué es para ti la poesía? Con el fin de que comprendieran la diferencia entre ambas preguntas, la Profesora 1 compartió una posible definición del género poético, así como una visión más personal de lo que para ella representaba la poesía:

Quando os pregunto cómo definís la poesía, me refiero a una definición como la que aparece en vuestro libro de texto. Es decir, la poesía es un género literario escrito en verso que expresa sentimientos o emociones. Pero cuando os pregunto qué es la poesía para vosotros, quiero que me contestéis con algo más personal. Por ejemplo, la poesía para mí es un pez, una noche de concierto, ver amanecer desde la cima de una montaña o el silencio compartido entre cajas antes de salir a escena.

Mientras los alumnos reflexionaban sobre estas cuestiones, la Profesora 1 se iba acercando por cada uno de los grupos para comprobar cómo avanzaban en sus ideas, resolver dudas puntuales y fomentar el diálogo entre los miembros del equipo. En este contexto, el Alumno I afirmó no saber que era para él la poesía. La Profesora 1 le animó a pensar en cosas cotidianas que le resultaran agradables o con las que

disfrutara. La respuesta del estudiante fue: “Me gusta jugar al fútbol, pero no sé si eso puede ser poesía”. A lo que ella contestó: “A mí el fútbol y el deporte me parecen muy poéticos. ¿No hay jugadas que emocionan?” El Alumno I añadió: “Sí, como el gol de Lamine Yamal en la semifinal de la Eurocopa”.

Esta actividad se prolongó durante veinte minutos y finalizó con la puesta en común de las ideas de los grupos. Seguidamente, la Profesora 1 escribió en la pizarra digital cada una de las respuestas que los distintos grupos iban ofreciendo. En un momento dado, el Alumno A dijo: “Para mí la poesía es cagar cuando te estás cagando”. La Profesora 1 recogió también esta respuesta en la pizarra. En contestación, el Alumno D expresó: “Pero la poesía no es solo cagar o el fútbol, también puede ser de amor”. A lo que ella respondió: “Tienes razón. La poesía puede tener temas muy diversos, como veremos en la siguiente sesión”.

Sesión 2: ¿Y si fuera poeta?

La segunda sesión comenzó con la lectura en voz alta de una selección de poemas: “Poema al pedo”, de Francisco de Quevedo, “Ya ves qué tontería”, de Gloria Fuertes, y “Así empezó todo”, de Vanesa Pérez-Sauquillo (Anexo 4). Para esta lectura y, en general, para todo el desarrollo de la clase, se modificó la disposición del espacio: se retiraron las mesas y los estudiantes se sentaron en las sillas formando un gran círculo en el centro del aula. Se leyeron en voz alta varias veces cada uno de los poemas mencionados, a excepción de “Poema al pedo”, del que –dada su extensión– se optó por leer únicamente unos fragmentos. Las lecturas fueron realizadas por los propios estudiantes. A partir de los textos, la Profesora 1 fue formulando preguntas a los alumnos, lo que dio lugar a un diálogo abierto entre toda la clase:

¿Creéis que se puede escribir poesía sobre cualquier cosa? En la sesión anterior, uno de vosotros dijo que poesía es “cagar cuando te estás cagando”. Ahora, al leer el poema de Quevedo, ¿pensáis que se puede hacer poesía de un pedo? Los otros textos, sin embargo, expresan algo bien diferente. ¿Qué creéis que puede ser? ¿Encontráis alguna similitud entre los tres poemas?

A la pregunta “¿Creéis que se puede escribir poesía sobre cualquier cosa?”, los estudiantes respondieron que sí. A la siguiente, “¿Pensáis que se puede hacer poesía de un pedo?”, la respuesta también fue afirmativa. Con respecto a la pregunta de si los demás textos expresaban algo diferente, los alumnos respondieron: “amor”, “relaciones” y “enamoramamiento”. Por último, señalaron que sí encontraron similitudes entre los poemas: “usan un lenguaje bonito” y “dicen las cosas bien”.

Tras este coloquio, la Profesora 1 les explicó que los textos poéticos pueden ser de muy distinta índole: pueden abordar temas diversos –como el amor, la muerte,

la naturaleza, la amistad, etc.– y que los autores utilizan un lenguaje “especial”, un lenguaje poético para escribirlos. Además, les introdujo a los conceptos de metáfora, comparación, personificación, anáfora, paralelismo y enumeración. Les explicó en qué consistía cada uno de estos recursos y les indicó que algunos apoyaban la creación de imágenes, a diferencia de otros, que estaban relacionados con el ritmo interno del poema. Con la finalidad de que comprendieran mejor estos elementos, les mostró algunos ejemplos extraídos de los textos que acaban de leer: “el pedo es vida”, “El pedo es como una nube que va volando”, “el pedo gime, el pedo llora”, “llenar papeles con tu nombre/llenar el aire con tu nombre/decir a los niños tu nombre”, “Dejaron pasar uno, cinco, diez, quince taxis, el primer autobús de la mañana, los primeros pájaros, las primeras luces...”. Esta primera parte de la sesión se prolongó durante veinticinco minutos.

La segunda mitad de la clase consistió en el ejercicio “Esto no es una camiseta, es...”, cuyo objetivo era que los estudiantes comprendieran la figura literaria de la metáfora, al mismo tiempo que desarrollaran la creatividad lingüística a través de la imaginación y la reinterpretación poética de un objeto cotidiano. A su vez, se buscaba fomentar la expresión personal, la oralidad y el respeto por la diversidad de interpretaciones. En esta actividad, la Profesora 1 mostró una camiseta al grupo y dijo:

Esto no es una camiseta, es una bandera pirata (muestra cómo ondea una bandera pirata). Ahora quiero que cada uno de vosotros salgáis al centro del círculo e imaginéis por un momento que lo que tenéis entre las manos no es una camiseta de rayas azules y blancas. Esta camiseta puede ser lo que vosotros queráis que sea. ¡Echadle imaginación!

La actividad se desarrolló con normalidad, según lo esperado. No obstante, cabe destacar que, al principio, el alumnado mostró cierta reticencia a participar, lo cual se pudo atribuir a la timidez propia de la edad o a la falta de confianza del grupo. Esta dinámica evidenció la necesidad de generar, para futuras actividades, un clima seguro que permitiera a los estudiantes expresarse sin miedo al juicio. La única incidencia reseñable durante la actividad fue una breve interacción entre dos estudiantes en la que uno de ellos, el Alumno J, dijo: “Esto no es una camiseta, es un disfraz de payaso”, y, a continuación, se la lanzó a un compañero, el Alumno M, quien le respondió arrojándole también la camiseta: “Esto no es una camiseta, es un cerdo”. Aunque la situación no pasó a mayores, reflejó la necesidad de reforzar las normas de respeto durante las dinámicas grupales.

En los últimos cinco minutos de la sesión, la Profesora 1 explicó la tarea que los estudiantes debían realizar para la siguiente clase. El ejercicio, titulado “¿Y si fuera

poeta?”, consistía en una actividad de escritura creativa en la que los alumnos debían crear una imagen poética a partir de sus percepciones sensoriales (Anexo 5).

Sesión 3: Leer con la imaginación

En la tercera sesión tuvo lugar un ejercicio de visualización con una duración aproximada de veinte minutos. La Profesora 1 les explicó que iban a crear imágenes internas, es decir, “imágenes en nuestra mente a través de la imaginación”, que les permitirían explorar sensaciones físicas y emocionales a partir del poema “Agua, ¿dónde vas?”, de Federico García Lorca.

Antes de comenzar con la actividad propiamente dicha, la Profesora 1 les invitó a sentarse o tumbarse cómodamente en cualquier lugar del espacio. Les aclaró que la idea era crear una atmósfera tranquila y que, para ello, además de guardar silencio a lo largo de todo el ejercicio, debían cerrar los ojos o mantener la mirada hacia abajo para concentrarse mejor en su interior. Cuando todos los estudiantes estuvieron listos, les pidió que respiraran profundamente durante unos segundos. Les indicó que debían inhalar por la nariz, retener el aire y exhalar lentamente por la nariz. A continuación, realizó varias respiraciones guiadas y comenzó a conducirles a través de una serie de imágenes que conectaban con las del poema (Anexo 6).

Después de la actividad, la Profesora 1 preguntó a los estudiantes: “¿Cómo os sentís?” “¿Qué sensaciones habéis experimentado?” Algunos afirmaron no haber experimentado ni sentido absolutamente nada, mientras que dos alumnos, el Alumno P y el Alumno L, respondieron: “He sentido cómo me llevaba el río” y “Me he sentido muy relajada”.

A continuación, proyectó el poema “Agua, ¿dónde vas?” (Anexo 4) en la pizarra digital e invitó a los estudiantes a leerlo en voz alta. El poema se leyó en voz alta hasta en tres ocasiones. Entonces, dijo: “Algunos habéis comentado que os habéis sentido como si el río os llevara... A mí este texto me sugiere un viaje, y la imagen del río la veo como una metáfora de la vida que nos arrastra. ¿Qué os parece?” El Alumno I respondió: “Sí, como de liberación. O puede ser también que cada persona va por su camino”.

Tras la lectura y el comentario, la Profesora 1 puso el tema “Agua, dónde vas”, del álbum *Lorca Pop*, de Billy Boom Band (Anexo 7), y les explicó que los poemas no están tan alejados de la música y de las canciones. De hecho, les comentó que las primeras poesías eran cantadas y se acompañaban de instrumentos en las plazas de los pueblos y las ciudades: “¿Qué os parece? ¿Le veis sentido a esto que estoy diciendo?” El Alumno P respondió: “Sí, porque cuando se cantan se transmiten los sentimientos”.

Al final de la clase, dos estudiantes –que raramente participan, a pesar de su buen rendimiento académico– se acercaron a la Profesora 1 para comentarle algo que no se sentían cómodos compartiendo ante el resto del grupo. El Alumno Ñ dijo: “Profe, se parecen las canciones y los poemas, porque los dos tienen palabras que riman, y usan personificaciones, sonidos o lecturas que agradan a los demás”. El Alumno N, por su parte, expresó: “En el poema que nos pediste que escribiéramos el otro día, cuando hacía el poema, me imaginaba que era una mosca. Sentía que era la mosca, y cuando intentaba volar y veía que no podía, me sentía como en la pandemia”. Esta reacción evidencia una disfunción en la dinámica grupal, que ya ha sido señalada por dos informantes de este estudio, quienes comentaron que “la dinámica grupal no está facilitando que todos los estudiantes se expresen con libertad”.

Sesión 4: Estaciones de atmósferas

En la cuarta sesión se realizó un trabajo centrado en las atmósferas. La actividad, que ocupó los cincuenta minutos de la asignatura, consistió en un circuito de distintas estaciones diseñadas para experimentar la atmósfera de varios poemas. En total, había cinco estaciones, tantas como grupos se formaron en la primera clase. Cada estación se relacionaba con un elemento emocional o propioceptivo, mediante el cual se pretendía evocar diferentes ambientes con los que habitar el espacio poético (Anexo 8). Las estaciones eran: la de la voz, la del cuerpo y del espacio, la de los sentidos, la de la emoción y la de los objetos. En esta línea, cada poema se vinculó a una estación concreta: “Vivir, compás de espera”, de Gloria Fuertes, para la voz; “Distinto”, de Juan Ramón Jiménez, para el cuerpo; “Libertad bajo palabra”, de Octavio Paz, para los sentidos; “Soneto CXXVI”, de Lope de Vega, para las emociones; y “Pobre mundo”, de Idea Vilariño, para los objetos (Anexo 4). Además, todos los textos venían acompañados de una instrucción específica (Anexo 9).

La idea era que los grupos se desplazaran por cada estación y descubrieran las posibilidades expresivas y sensoriales de los textos. En definitiva, que dejaran a un lado la razón para adentrarse en una exploración intuitiva de los poemas.

Sesión 5: Del cuerpo a la palabra

En la quinta sesión, la Profesora 1 explicó que se iba a realizar una actividad fuera del aula que implicaba movimiento. Para ello, dividió a la clase en dos grupos utilizando dos palabras clave –viento y cuento–, y pidió a los alumnos que recordaran cuál les había sido asignada para la dinámica posterior. Una vez en el patio, les indicó que debían caminar por el espacio. Al principio, los estudiantes estaban algo distraídos por la novedad y los estímulos del entorno, pero poco a poco fueron entrando en el

ejercicio. El primero consistió en caminar a distintas velocidades, siendo 1 la más lenta y 10 la más rápida. A continuación, realizaron un segundo ejercicio en el que debían responder a dos estímulos auditivos: al escuchar “¡uno!, los estudiantes debían dar dos saltos en el aire; al escuchar, “¡dos!”, agacharse y tocar el suelo con las manos. Los estudiantes integraron las instrucciones de manera positiva y rápida, aunque en algunos momentos la Profesora 1 tuvo que animarlos para que alcanzaran la intensidad deseada. Finalizada esta primera parte, la Profesora 1 dijo a los estudiantes: “Ahora comenzáis a caminar por el espacio y os iré pasando una hoja con el poema “Quiero... sueño”, y lo iremos leyendo entre todos, pero sin dejar de movernos, ¿vale?” (Anexo 4)

Después de la lectura, les recordó la consigna inicial: “¿Recordáis los nombres que os dije al principio de la sesión? Los que tengáis la palabra “viento” repetiréis la frase “Quiero verme en el viento”. Los que tengáis la palabra “cuento” diréis “Que no quiero, que no quiero, que no quiero que me entierren con cuentos”.

Más tarde, añadió: “Ahora repetiremos el ejercicio de las velocidades, pero cada uno diciendo su texto. Quiero ver cómo cambia la forma en qué decís el texto dependiendo de vuestro movimiento”. Al comprobar que algunos estudiantes no se movilizaban con estos cambios, les aplicó una pequeña presión en la zona de las lumbares para que, a partir de esa resistencia física, el texto saliera de “otra manera” y provocara una sensación distinta en el estudiante. Esta intervención fue recibida con humor por parte del grupo y no generó incomodidad, ya que se dio en un clima de confianza y juego corporal. La Profesora 1 continuó: “Cuando diga “¡uno!”, los estudiantes del grupo viento darán dos saltos mientras dicen su texto; cuando diga “¡dos!”, los del grupo cuento se agacharán para tocar el suelo”. Tras este último ejercicio, concluyó la actividad diciendo: “Ahora, poco a poco y, cuando así lo sintáis, os iréis colocando alrededor de un círculo grande”. Cuando todos estuvieron listos, les preguntó cómo se habían sentido. Fue reseñable la respuesta del Alumno N que, simplemente, expresó: “Exhausto”. Entonces, les volvió a preguntar: “¿Alguna vez os habéis sentido cansados, exhaustos, de estar encerrados o limitados por alguien o por algo? Por ejemplo, vuestras familias, este instituto, la sociedad...” Y añadió: "Pues de eso trata este poema: de sentirse atrapado, limitado, cansado de que te digan lo que debes o puedes hacer”.

Al final, se regresó al aula y la Profesora 1 pidió a los estudiantes que respondieran por escrito a tres preguntas que enlazaban con la reflexión realizada en el patio: ¿Cómo me he sentido al realizar este ejercicio? ¿Os habéis sentido alguna vez limitados por alguien o por algo? ¿Cómo refleja esto el poema?

Sesiones 6 y 7: Taller de creación poética

Las sesiones seis y siete se dedicaron al trabajo en grupo para la elaboración de un producto poético final. En la primera de estas sesiones, la Profesora 1 explicó a los estudiantes que el objetivo era crear cualquier tipo de material que mostrara su comprensión del género literario de la poesía. Es decir, se trataba de que los estudiantes expresaran, a través de un producto, qué habían comprendido, sentido o descubierto en relación con la poesía durante la situación de aprendizaje. Para ello, podían servirse de todo tipo de recursos y materiales: textos, imágenes, objetos, canciones, expresión corporal, etc. La consigna era que no había una única manera de hacerlo; lo verdaderamente importante era que la creación fuera significativa para el grupo y reflejara su vivencia colectiva del proceso. En este sentido, insistió en que no evaluaría la calidad de los trabajos en términos estéticos, sino la coherencia de la propuesta, la creatividad y el grado de implicación. Igualmente, recordó que era esencial el trabajo en equipo: la escucha, el respeto por las ideas ajenas y el reparto justo de las tareas.

Sesión 8: Versos compartidos

La última sesión estuvo destinada a la presentación de los productos poéticos finales. Algunas propuestas tomaron la forma de escritura automática, otras combinaron escritura con dibujo, y también hubo quienes decidieron leer una selección de poemas a modo de recital (Anexo 10). Con la intención de evitar el miedo escénico que con frecuencia invade a los estudiantes en este tipo de situaciones, la Profesora 1 decidió hacer las presentaciones desde un círculo, una disposición menos invasiva y más cercana que facilitara la escucha y ayudara a que los alumnos se sintieran más arropados por sus compañeros. Así, cada grupo compartió su creación con la clase: presentaron el contenido, justificaron la elección del formato artístico y explicaron el proceso seguido.

Más allá de ser una oportunidad para dar a conocer sus trabajos, las exposiciones sirvieron a modo de cierre y reflexión: qué habían aprendido, cómo habían vivido cada una de las sesiones y qué lugar ocupaba la poesía ahora en sus vidas.

5. RESULTADOS

Tras la implementación de la situación de aprendizaje descrita en el apartado anterior, se procedió al análisis de los datos recogidos mediante los distintos instrumentos

aplicados: las encuestas inicial y final (E1 y E2) y las observaciones y registros de la Profesora 1.

Dado que se trata de una investigación de carácter cualitativo con apoyo de datos cuantitativos descriptivos, los resultados se organizan a partir de dos dimensiones principales: los hábitos y percepciones hacia la poesía recogidos en las encuestas, y las categorías analizadas en las observaciones y registros mencionados.

5.1. Hábitos y percepciones del alumnado sobre la poesía

En este apartado se examinan los cambios en las concepciones del alumnado sobre la poesía, observados a partir de la comparación entre las respuestas recogidas en la encuesta inicial y en la final. Con esta intención, se han seleccionado tres preguntas que se consideran clave, por estar directamente relacionadas con sus hábitos y su percepción del género poético. A continuación, se expone la Tabla 1 con el total de muestras recogidas. No obstante, para el análisis solo se han considerado doce, que son las que se corresponden con las respuestas que quedaron registradas en sendos cuestionarios.

Tabla 1

Muestra de las encuestas realizadas a los estudiantes

Instrumento de investigación	Número de muestras recogidas
Encuesta inicial (E1)	17
Encuesta final (E2)	12
Total (E1 + E2)	29

A la pregunta “¿Te gusta la poesía?” (Figura 1), en la encuesta inicial solo un 8% del alumnado expresaba el grado máximo de satisfacción (“Sí, me gusta mucho”), mientras que un 17% manifestaba la opinión contraria (“No, no me gusta”). En la encuesta final (Figura 2), la mitad del grupo respondía que su percepción no había cambiado, mientras que la otra mitad aseguraba haber aumentado su gusto por los poemas: un 25% dijo “Sí, un poco más” y otro 25% “Sí, mucho más”.

Figura 1

Porcentajes de respuesta de la 2ª pregunta de la encuesta inicial



Figura 2

Porcentajes de respuesta de la 2ª pregunta de la encuesta final



Antes de la situación de aprendizaje, el 50% de los alumnos afirmaba leer poesía “rara vez” y solo un 33% decía hacerlo “a veces” (Figura 3). Tras la propuesta, un 50% declaraba que seguía leyendo con la misma regularidad, pero un 25% reconocía hacerlo “un poco más” y otro 25% “mucho más”. Por tanto, en cuanto a la frecuencia lectora, la pregunta “¿Lees poesía con más frecuencia que antes?” (Figura 4), también refleja una leve mejoría. Aunque la consolidación de hábitos lectores requiere tiempo y acompañamiento, los cambios observados son alentadores y sugieren que, en un entorno adecuado, los estudiantes pueden construir un poderoso vínculo con los textos, asociado al disfrute y a la exploración personal de ese universo poético.

Sin embargo, la información más destacada se halla en las respuestas a la pregunta “¿Crees que la poesía es importante en la vida cotidiana?” (Figura 5), que en el cuestionario final se planteó de forma abierta. En la primera encuesta, predominan las opiniones escépticas: un 33% respondía que “no demasiado” y un 17% que “no”. Solo un 17% consideraba que la poesía era “muy importante”. No obstante, en la

segunda encuesta, a pesar de que algunas respuestas muestran indiferencia o rechazo (“no, porque no es necesaria para vivir”; “no creo, de que me sirve la poesía si me están robando”), otras evidencian una comprensión sólida del género (“sirve para expresar sentimientos”; “le da belleza a la vida”; “es una manera de que las letras que solo se ven puedan hablar”).

Figura 3

Porcentajes de respuesta de la 3ª pregunta de la encuesta inicial

¿Con qué frecuencia lees poesía?

■ A veces ■ Rara vez ■ Nunca

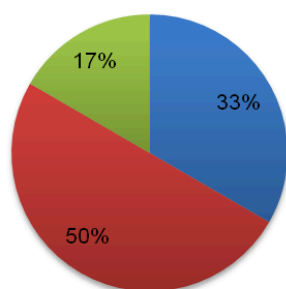


Figura 4

Porcentajes de respuesta de la 3ª pregunta de la encuesta final

¿Lees poesía con más frecuencia que antes?

■ Sí, mucho más ■ Sí, un poco más ■ Igual que antes

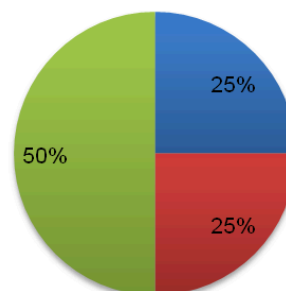
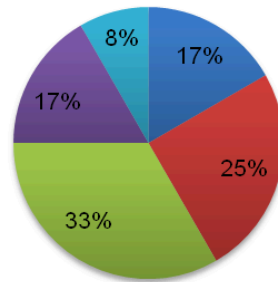


Figura 5

Porcentajes de respuesta de la 11ª pregunta de la encuesta inicial

¿Crees que la poesía es importante en la vida cotidiana?

■ Si, mucho ■ Si, un poco ■ No demasiado ■ No ■ No lo sé



Cuando la pregunta se reformuló en formato abierto, es decir, sin opciones de respuesta múltiple, los alumnos ofrecieron reflexiones más personales y elaboradas (Tabla 2).⁹

Tabla 2

Respuestas de los estudiantes a la pregunta 11^a de la encuesta final

Valoración	Alumno	Comentario
Positiva	G	“Es importante, porque tendríamos que expresarnos de una manera más bonita, no siempre, claro, pero de vez en cuando estaría super guay.”
	H	“Si, ayuda a expresar los sentimientos o otras cosas.”
	L	“Pues ni idea si es importante pero creo que depende de quien le mire pero para mi es importante ya que de pequeña siempre me ha gustado.”
	N	“Sí por que se puede expresar casi todo la poesia como un cachorro durmiendo en tu cama.”
	Ñ	“Si, porque ahora pienso que la poesía es una manera de las letras que solo se ven, puedan hablar, muchas veces me siento identificada y eso me hace sentir bien.”
	P	“Si, porque sirve para expresar tus sentimientos o para conectar con ellos.”
	Q	“Creo que sí es un poco importante porque siento que la poesía te da un poco de belleza a la vida y cambia tu forma de pensar y ver las cosas.”
	R	“Si, porque si te gusta alguien puedes dedicarle una poesía, o si no pues para leer es disfrutar de ella cuando te aburres.”
Neutra	D	“No por que no me interesa pero puede que para otras personas si.”

⁹ Con el fin de respetar la expresión del alumnado, todas las transcripciones de este estudio se presentan de forma literal, incluyendo posibles errores gramaticales u ortográficos.

	J	“Depende de para que porque por ejemplo hay personas que hablan sobre realidades de la vida.”
Negativa	B	“No, porque no es necesaria para vivir.”
	F	“No creo, de que me sirve la poesía si me están robando.”

5.2. Registros de las categorías analizadas

A continuación, se detallan las cinco categorías de análisis que han orientado el presente estudio. Para ello, se recurre a muestras textuales extraídas del cuaderno del profesor (C1), del cuaderno de campo (C2), el ejercicio de autoevaluación (AUEV), los distintos registros de escritura (RE) y el producto poético final (P).

Imaginación

En esta categoría se recogen los registros vinculados a la imaginación durante las distintas actividades desarrolladas en el aula. Las observaciones revelan distintos grados de implicación imaginativa: desde experiencias inmersivas de identificación con lo imaginado –como la vivencia de “ser una mosca”– hasta bloqueos creativos que requirieron estrategias de mediación docente. También se incluyen expresiones que aluden a la dificultad para imaginar, lo cual visibiliza la diversidad de aproximaciones a este componente del proceso de aprendizaje (Tabla 3).

Tabla 3

Registros correspondientes a la categoría de la imaginación

Valoración	Instrumento/ Alumno	Comentario
Positiva	AUEV y C2/Alumno N	“Al hacer el poema me sentía un escritor y me venían muchas ideas para hacer poemas.” “En el poema que nos pediste que escribiéramos el otro día, cuando hacía el poema me imaginaba que era una mosca. Sentía que era la mosca, y cuando intentaba volar y veía que no podía, me sentía como en la pandemia.”
	C1	“Resulta curioso que uno de los grupos que escogió el método de la escritura automática haya decidido titular su creación: <i>Ideas en blanco</i> .”
Neutra	AUEV/Alumno Ñ	“Nos conectamos unos a otros por medio de una pelota.”

	C1	“En general, todos los grupos han necesitado ayuda para la idea inicial del producto poético final. En dos de los grupos, debido al bloqueo creativo, tuve que intervenir con la técnica de la escritura automática: les pedí que escribieran sin pensar durante un par de minutos todo lo que se les viniera a la cabeza. A partir de ahí, surgieron algunas ideas interesantes con las que pudieron trabajar. A otros alumnos les comenté que, si no estaban inspirados, podían plantearse hacer una reescritura creativa. Les di el ejemplo de “Sonatina”, de Rubén Darío, y les comenté que yo había reescrito hace algunos años ese poema en tono de burla para dedicárselo a mi perro. La idea les hizo mucha gracia y decidieron imitarla.”
Negativa	C1	“Les cuesta hacer asociaciones metafóricas alejadas del objeto real.”
	C2/Alumno P	“Profe, yo no tengo imaginación.”

Sentidos

Los registros incluidos en esta categoría permiten comprobar la influencia de la experiencia sensorial en la interpretación poética. En muchos casos, el alumnado expresó sensaciones corporales intensas o evocadoras, –como el “flotar”, el tacto de la hierba o el movimiento del viento–, lo que sugiere un alto grado de conexión perceptiva con los estímulos propuestos. No obstante, también se observaron dificultades para establecer este vínculo, algo que podría relacionarse con la complejidad de algunos textos o con la necesidad de ajustar mejor los tiempos dedicados a las actividades (Tabla 4).

Tabla 4

Registros correspondientes a la categoría de los sentidos

Valoración	Instrumento/ Alumno	Comentario
Positiva	C2/Alumno A	“Yo sentía que flotaba en el agua.”
	C2/Alumno L	“Yo sentía que tocaba la hierba con los pies y me daba gusto.”
	E2 y C2/Alumno N	“Al hacer la actividad de visualización por que sentía todo como si fuera real.” “Cuando muevo la tela, me recuerda al viento.”
	C2/Alumno P	“Me quedé muy relajada, como si el río me llevara.”

	E2 y RE/Alumno Q	<p>“Lo que más disfruté y más me gustó fue una actividad en la que estábamos en grupos y nos íbamos moviendo. Nos movíamos en estaciones en las cuales habían diferentes cosas que hacer como tocar objetos, visualizarlos, escucharlos y relacionarlos con sus respectivos poemas. Me gustó mucho porque me ayudó a ver la realidad, la contaminación de otra forma.”</p> <p>“Veo las nubes blancas moviéndose en el cielo. Saboreo el sabor agrio de un limón. Escucho el viento moviendo hojas.”</p>
Neutra	AUEV/Alumno Ñ	<p>“Una de mis actividades favoritas fue cuando ella preparo estaciones con materiales didácticos como flores hasta incluso sal, hicimos movimientos, tocamos, oímos y dimos nuestra opinión ya que en cada estación había un poema para relacionarlo con nosotros mismos o incluso con el mundo.”</p>
Negativa	C2/Alumno F	<p>“No siento nada, profe; bueno sí, que me ha entrado sueño.”</p>
	C1	<p>“No todos los alumnos han sabido relacionar los estímulos con los poemas. Creo que se debe a la falta de tiempo y, también, a la extensión de algunos de los poemas. La próxima ocasión, traeré textos más breves.”</p>

Movimiento

El cuerpo como vía de exploración poética emerge en estos registros con una ambivalencia reveladora. Por un lado, se identifican momentos de apertura y disfrute –correr, saltar, sentir el texto “recorriendo el cuerpo”– que dan cuenta de un vínculo corporal genuino con la palabra poética. Al mismo tiempo, afloran bloqueos, inhibiciones y cierta incertidumbre a la hora de traducir ideas o emociones en gestos. La expresión corporal, aunque potente, no es un lenguaje habitual en el aula, y requiere tiempo, acompañamiento y confianza para desarrollarse plenamente. En este contexto, se hace evidente la necesidad de integrar el movimiento no como un recurso anecdótico, sino como una aplicación pedagógica que facilite nuevas formas de acceso al conocimiento, especialmente en grupos que ya manifiestan de por sí afinidad por lo físico (Tabla 5).

Tabla 5

Registros correspondientes a la categoría del movimiento

Valoración	Instrumento/ Alumno	Comentario
Positiva	AUEV/Alumno Ñ	“Corrimos y saltamos (lo que me hizo sentir muy libre).”

	C1	“En la sesión de hoy se les ha visto más relajados y un poco más expresivos. Sin embargo, he tenido que estar constantemente animándolos para que alcanzaran la intensidad de movimiento deseada. Creo que el ejercicio ha sido todo un éxito. Por primera vez, he visto cómo el texto recorría su cuerpo.”
Neutra	C2	“En la estación del cuerpo y del espacio, algunos estudiantes no sabían cómo expresar la idea principal del poema a través de la quinésica: ¿De qué creéis que nos está hablando este texto? De ser diferentes, ¿verdad? ¿Quién de aquí no se ha sentido nunca diferente o rechazado por no ser como los demás? Imaginaos por un momento que sois un cuadro o una estatua, y que tenéis que representar esa sensación solo con vuestro cuerpo, como si fuera una foto fija. ¿Cómo lo haríais? Creo que os puede ayudar si intentáis construir esa imagen entre todos.”
	C1	“Hoy me han comentado que la única asignatura que ha aprobado todo el grupo es Educación Física. Necesito pensar una actividad que involucre el cuerpo para que desde ahí accedan al universo del poema. ¿Grotowski?”
Negativa	C1	“Lo que más les cuesta, sin duda alguna, es la expresión corporal. Tal vez sea por vergüenza o porque no están acostumbrados a expresarse de esta manera en clase. Cuando el cuerpo se inhibe, se limita cualquier forma de expresión. De él nacen la palabra y la voz. Con el cuerpo también se construyen significados.”

Espacio

Los comentarios que se registran en esta categoría subrayan el papel determinante del entorno físico en la experiencia creativa y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La reconfiguración del espacio habitual o el hecho de trasladar las actividades a otros lugares más versátiles generó un impacto positivo en las experiencias e implicación del alumnado. Sin embargo, estas posibilidades se vieron condicionadas por las limitaciones materiales del centro: aulas pequeñas, poco cuidadas y carentes de elementos que favorecieran el confort de los estudiantes y, en consecuencia, su disposición al trabajo (Tabla 6).

Tabla 6

Registros correspondientes a la categoría del espacio

Valoración	Instrumento/ Alumno	Comentario
Positiva	E2/Alumno H	“Cuando salimos a fuera a leer un poema caminar y saltar.”
	C2 y E2/Alumno R	“Profe, lo que más me ha gustado de este ejercicio es que nos hemos podido tumbar en el suelo.” “Lo de salir de clase y sentir el aire.”

	E2/Alumno P	“Visualización, porque no estábamos todo el rato en las sillas.”
Neutra	C2/Alumno I	“¿Me puedo poner la mochila de almohada?”
	C2/Alumno M	“¿Pero en serio podemos echarnos al suelo?”
	C1	“El aula es demasiado pequeña. Hoy hicimos una actividad con pelotas y, tras un mal lanzamiento, rompimos uno de los protectores de la lámpara fluorescente. Cualquier actividad que implique movimiento tendrá que realizarse fuera del aula habitual.”
	C1	“Hoy han estado leyendo <i>Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar</i> . La mayoría de los estudiantes era incapaz de concentrarse en el texto. ¿Es posible que mejoren su concentración y su disposición hacia la lectura si se propone un uso diferente del espacio?”
Negativa	C1	“La ausencia de decoración del aula refleja la falta de cohesión del grupo.”
	C1	“Los espacios que no están cuidados no se perciben como lugares amables en los que se quiera permanecer y, mucho menos, a los que se desee regresar.”

Emoción

Más allá de lo cognitivo, la experiencia poética despierta también una dimensión afectiva que, en este caso, se manifestó con especial intensidad. Algunos estudiantes lograron establecer vínculos personales con los textos, reconociendo en ellos emociones propias o situaciones familiares difíciles de nombrar. Si bien esta apertura no fue generalizada, cuando se produjo propició lecturas significativas. De igual modo, las dudas o silencios ante la pregunta sobre lo sentido sugieren la conveniencia de incorporar recursos que orienten este tipo de procesos sin forzarlos (Tabla 7).

Tabla 7

Registros correspondientes a la categoría de la emoción

Valoración	Instrumento/ Alumno	Comentario
Positiva	RE/Alumno G	“Me he sentido bien, es una mezcla de felicidad y cansancio. Me he sentido limitada muchas veces.”
	RE/Alumno L	“Pues la verdad sí. Muchas veces por mi familia y la sociedad siento que soy única a mi manera pero esto está bien. Yo creo que refleja un montón por que es como un reflejo de la vida ya que tú solo quieres ser como el viento pero casi siempre te toca ser como el cuento.”

	RE/Alumno Ñ	“Sí, a veces me siento limitada por mis padres cuando no me dejan salir y también por mis propios sentimientos. Esto lo refleja el poema cuando dice: ¡no quiero, no quiero que me cuenten cuentos! Porque a veces a pesar de que nos hagan el favor de hacernos algo tan simple como leer cuentos, puede aturdir o molestar a uno mismo.”
	C1	“Se animan a adentrarse en los textos cuando son capaces de ponerlos en relación con sus propias emociones.”
Neutra	RE/Alumno R	“Bien porque lo hemo echo en grupo. Si pero no me acuerdo, da aentender lo que tienes que hacer es como una obligación.”
	C1	“Siempre les pregunto cómo se sienten después de cada actividad. Muchas veces no saben qué responder, y creo que es comprensible, porque yo misma tampoco sabría qué decir la mitad de las veces. Aunque la situación de aprendizaje ya ha concluido, considero que sería útil valorar, de cara a futuras propuestas, la incorporación de una guía de emociones que facilite este proceso de autorreflexión.”

6. DISCUSIÓN

6.1. Análisis de las categorías

Este apartado presenta la discusión en torno a las cinco categorías que estructuraron el proceso de enseñanza-aprendizaje: imaginación, sentidos, movimiento, espacio y emoción. Cada una de estas dimensiones se discute en relación con los conceptos expuestos en el marco teórico, permitiendo valorar en qué medida los fundamentos pedagógicos que guiaron la propuesta metodológica validan la situación de aprendizaje implementada.

Imaginación

Tal como sostienen Stanislavski (1957), Chéjov (1987), Adler (2022) o Meisner y Longwell (2003), la imaginación constituye un pilar fundamental en la creación del personaje, pues permite al actor transitar realidades ajenas y construir una vivencia interna única. En el contexto de esta investigación, la imaginación también se concibió como la puerta de entrada a otros mundos; pero no a cualquier mundo, sino específicamente al universo poético.

Los registros muestran que, al trabajar desde actividades que apelaban a lo imaginativo, el alumnado logró producir interpretaciones más profundas de los textos. En este sentido, ha sido clave la aplicación de lo que Stanislavski denominaba el “sí mágico” –esa pregunta fundacional de “¿y si yo estuviera ahí?”– y las “circunstancias dadas” –imágenes, recursos estilísticos y estructuras– (López, 2013; Ruiz, 2008), que

permitieron a los estudiantes proyectarse dentro de los textos y asumirlos como espacios posibles, habitables, vinculados a sus propias experiencias.

Además, este proceso encontró resonancias en la clasificación que propone Vigotsky (1997) de la imaginación en la adolescencia. A lo largo de los diferentes ejercicios, los alumnos desarrollaron tanto su imaginación plástica como su imaginación emocional. La primera se manifestó en la capacidad para construir imágenes mentales vívidas a través de estímulos sensoriales: un estudiante afirmaba sentir que “flotaba en el agua”, mientras que otro asociaba el movimiento de una tela con el viento. La imaginación emocional, en cambio, emergió cuando los textos poéticos actuaron como espejo de emociones personales; por ejemplo, un alumno imaginó ser una mosca y, a partir de esa identificación, revivió la angustia del confinamiento durante la pandemia.

En definitiva, los resultados obtenidos sugieren que la imaginación, lejos de ser un don exclusivo de unos pocos, puede despertarse si se dan las condiciones adecuadas: tiempo, libertad, estímulo y confianza. A menudo se da por hecho que la imaginación se diluye en la adolescencia, o que está ausente, eclipsada por otras urgencias características de esta etapa; sin embargo, la aplicación de esta secuencia didáctica ha demostrado que sigue latente y que puede reactivarse cuando se le ofrece un espacio seguro en el que desplegarse.

Sentidos

Desde el marco teórico, se defendía que el conocimiento no se genera exclusivamente mediante la razón, sino que también emana de la experiencia sensorial. Autores como Stanislavski (1957) o Chéjov (1987) subrayaron la importancia de educar la percepción en el proceso creativo, considerando al actor –y, en este caso, el estudiante– como un individuo permeable a las experiencias, capaz de aprehender la vida desde la sensibilidad para luego traducir ese saber en acción poética. Esta perspectiva, aplicada al ámbito educativo, conecta con los estudios más recientes en didáctica de la poesía, que subrayan la necesidad de integrar la dimensión sensorial en la enseñanza del poema para propiciar un aprendizaje inmersivo y significativo en el aula (Pardo Caicedo y Munita, 2021; Regueiro Salgado, 2022).

Los resultados obtenidos en esta investigación respaldan esta línea teórica. El trabajo con los sentidos –estaciones de atmósferas y visualización– confirma que muchos alumnos pudieron acceder a los textos desde un lugar diferente al acostumbrado: la piel, la vista, los olores y el sonido. En lugar de analizarlos “desde fuera”, fueron capaces de “entrar en ellos” mediante la percepción. En este sentido, las estaciones actuaron como espacios de activación sensorial y resonancia afectiva, en

la línea de lo que Chéjov (1987) denominó “atmósfera”: una cualidad invisible dentro del entorno que afecta al sujeto y lo transforma desde dentro (Ruiz, 2008). Así, varios alumnos expresaron que, por primera vez, pudieron disfrutar un poema desde la emoción, sin necesidad de comprenderlo plenamente. Esto representa una conquista valiosa en su forma de relacionarse con la poesía y, más aún, en el desarrollo de una identidad lectora más flexible.

Movimiento

Al inicio de este trabajo, el cuerpo se planteaba como un vehículo esencial tanto de expresión como de conocimiento. La pedagogía teatral contemporánea del movimiento, de la que fue pionero Meyerhold, sitúa al cuerpo en el centro de la esfera creativa, no como instrumento para ilustrar emociones previamente definidas, sino como generador de sentido (Lizarraga, 2013). Se trata, por tanto, de un cuerpo que conoce, que piensa, que interpreta el mundo y lo transforma mediante el gesto, el desplazamiento y la presencia.

Los registros recogidos a lo largo de esta investigación dialogan de manera coherente con estos planteamientos. Durante las primeras sesiones, el trabajo corporal estuvo marcado por cierta resistencia: la mayoría del alumnado mostraba rigidez, pudor o inseguridad al poner el cuerpo en movimiento frente a los demás compañeros. Desde luego, no estaban habituados a este tipo de propuestas, y el aula no siempre resulta un espacio propicio para la exposición física sin juicio.

Sin embargo, a la luz de los resultados, en la quinta sesión, el giro metodológico introducido –es decir, partir del cuerpo en movimiento para llegar al lenguaje poético, y no al revés– resultó eficaz para romper esa barrera de automatismos físicos y mentales. Así, al comenzar a desplazarse por el espacio sin necesidad de “representar” nada, simplemente escuchando el ritmo interno de sus cuerpos, buena parte del alumnado alcanzó el objetivo principal del ejercicio: dejarse afectar por el poema desde el lenguaje corporal. Este logro conecta directamente con la visión de Grotowski (1992) sobre el teatro: cuando se abandona el control consciente y las estructuras conocidas, el cuerpo se vuelve más permeable y aparece una verdad inesperada, más próxima a lo poético que a lo racional.

Espacio

Aunque el espacio no fue contemplado explícitamente en la fundamentación teórica del presente trabajo como una categoría de análisis, su papel resultó esencial en las actividades implementadas. Este hallazgo pone de relieve un aspecto que, actualmente, cobra creciente protagonismo en la didáctica de la poesía: la necesidad

de reconsiderar el papel del aula en los procesos de lectura (Grupo de investigación Espacio Actúa del ISMIE, 2023).

Así, durante la situación de aprendizaje, esta dimensión, lejos de funcionar como un escenario neutral, se convirtió en un elemento activo del aprendizaje, capaz de transformar la relación del alumnado con el texto poético. Los comentarios de los estudiantes recogidos en los diferentes instrumentos de investigación avalan esta perspectiva. Un claro ejemplo fue el ejercicio de visualización, pero también las estaciones sensoriales, donde el grupo fue invitado a moverse, cambiar de lugar y tumbarse en el suelo; en suma, a recorrer el poema desde diferentes ángulos físicos y simbólicos. Esta ruptura con la disposición tradicional –filas, pupitres, frontalidad– también se extendió al resto de actividades, y su éxito se refleja en registros que evidencian una participación más libre y espontánea, además del deseo implícito de repetir estas dinámicas en futuras ocasiones.

No obstante, esta variable también implicó ciertos desafíos. En las primeras sesiones, algunos estudiantes manifestaron confusión ante la relación inusual con el espacio, necesitando más tiempo para adaptarse al cambio desde una dinámica estática y convencional a otra que requería mayor autonomía y disposición para “jugar” con el entorno. Este fenómeno revela la fuerza de la inercia escolar: el aula como espacio normativo. Romper esa lógica supuso, en muchos sentidos, un acto de “rebelión educativa” que invita a reflexionar sobre cómo se produce y se vive el conocimiento.

Emoción

El marco teórico destacaba la adolescencia como un período de emociones profundas y complejas (Grassi, 2010; Siegel, 2014): una zona ambigua, contradictoria y, a menudo, silenciada en el contexto académico. Desde la didáctica de la poesía, son numerosos los autores que insisten en la idea de que los textos poéticos no deben ser abordados como enunciados cerrados, sino más bien como detonantes de una experiencia estética personal (Barrientos, 1999; Gómez, 2010; Pardo Caicedo y Munita, 2021; Regueiro Salgado, 2022). Esta estética de la recepción convierte al lector en co-creador del texto, permitiéndole dialogar con él desde su propia biografía. Partiendo de esta idea, el aprendizaje de la poesía implica dejarse afectar por lo que uno lee, perder el miedo a reconocer lo que se siente y, en última instancia, ser capaz de nombrarlo.

Bajo esta perspectiva, los resultados demuestran que, cuando el trabajo en el aula permitió vincular el poema con experiencias propias, surgieron momentos de apertura emocional que favorecieron la comprensión de los textos. En este sentido, De

Saint-Exupéry recuerda en *El Principito* que los adultos tienden a preguntar por cifras, lo cuantificable, lo externo:

Quando les habláis de un nuevo amigo, no os interrogan jamás sobre lo esencial. Jamás os dicen: “¿Cómo es el timbre de su voz? ¿Cuáles son los juegos que prefiere? ¿Colecciona mariposas?”. En cambio, os preguntan: “¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos tiene? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?” Sólo entonces creen conocerle. (De Saint-Exupéry, 2004, pp. 12-13)

Quizás por ello, en el aula, una pregunta tan sencilla como “¿Cómo te has sentido?” bastó, en muchos casos, para abrir un espacio desconocido, incierto e íntimo, donde no siempre fue posible hallar una respuesta inmediata. Sin embargo, el silencio constituyó, durante el proyecto, una pausa cargada de significado: un lugar donde los alumnos comenzaron a reconocerse como individuos que dudan, se cansan, se enfadan y se entusiasman. Cuando lograban conectar el texto con su mundo interno, algo cambiaba en su disposición; se encendía la curiosidad y aparecía algo verdaderamente importante, el deseo de compartir y de ser escuchado. Este tipo de conexiones entre el texto poético y el paisaje emocional de los estudiantes constituye, como señalan autores como Gómez (2010), uno de los mayores logros de la enseñanza literaria: cuando el poema deja de ser un objeto externo para convertirse en una pulsión interior.

Ahora bien, uno de los obstáculos más evidentes en el trabajo con la emoción fue la dificultad para nombrarla. Aunque muchos alumnos experimentaron sensaciones intensas ante determinados poemas o ejercicios, les supuso un reto traducir esa sacudida emocional en palabras. Esto pone de manifiesto la necesidad de disponer de un vocabulario emocional previo, esto es, una lista de términos que les permita ir más allá de ese “bien” o “mal”, facilitándoles identificar, nombrar y compartir sus experiencias con una mayor precisión lingüística.

7. CONCLUSIONES

La presente investigación tenía como objetivo principal diseñar, implementar y analizar una propuesta didáctica innovadora para la enseñanza de la poesía en Educación Secundaria, basada en un enfoque experiencial que promoviera la implicación emocional, cognitiva y expresiva del alumnado. A partir de este objetivo principal, se formularon los siguientes objetivos específicos: conocer las ideas previas del alumnado sobre la poesía; diseñar y aplicar una situación de aprendizaje que involucrara sentidos, cuerpo e imaginación; observar la participación del grupo durante

la intervención; y evaluar los cambios en la comprensión del género poético tras su desarrollo.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el objetivo principal se ha cumplido satisfactoriamente. La propuesta, inspirada en técnicas de la pedagogía teatral, mostró un gran potencial para transformar la manera en que el alumnado concibe y se relaciona con el texto poético. Lejos de adoptar una actitud distante, gran parte del grupo se implicó en una experiencia de lectura más profunda y personal, en la que el poema dejó de ser un elemento ajeno para convertirse en una vivencia propia.

En relación con el primer objetivo específico de investigación, los instrumentos de recogida de datos pusieron de manifiesto una percepción inicial de la poesía como un género con el que apenas se sentían identificados. Sin embargo, tras la intervención, muchos estudiantes mostraron una actitud más receptiva y un renovado interés por el texto poético. Con respecto al segundo objetivo, la situación de aprendizaje fue diseñada e implementada con actividades que apelaban a los sentidos, al cuerpo y a la imaginación, lo cual favoreció una mayor implicación emocional y expresiva por parte del alumnado. La observación de su participación –tercer objetivo– permitió identificar momentos de apertura, escucha, creatividad y disfrute, aunque también resistencias y bloqueos que enriquecieron la perspectiva del análisis. Por su parte, el cuarto objetivo se cumplió al constatarse una evolución significativa en la comprensión del género poético, mediada por la experiencia estética y por el vínculo personal establecido con los textos. Asimismo, se comprobó que esta propuesta didáctica no solo facilitó el aprendizaje de los contenidos literarios establecidos en el currículo de Lengua Castellana y Literatura para 2º de ESO, sino que también favoreció el desarrollo de competencias clave, como la comunicativa –oral y escrita– y la ciudadana.

No obstante, como en toda investigación realizada en un contexto real, este estudio presenta una serie de limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, se trata de una intervención puntual con un único grupo de alumnos de 2º de ESO. Esto implica que las características concretas del grupo y del contexto influyeron de forma determinante en la dinámica de las sesiones y en los registros obtenidos, dificultando la generalización de los resultados. Así las cosas, uno de los factores que más condicionó la situación de aprendizaje fue el absentismo, que afectó a la cohesión de los grupos de trabajo y, a su vez, al seguimiento individual de cada estudiante. Esta discontinuidad en la asistencia entorpeció la recogida sistemática de datos y, por consiguiente, el análisis completo de ciertas experiencias. A ello se suma que el nivel curricular del grupo estaba muy por debajo de lo esperado para su curso, lo que obligó

a adaptar constantemente los contenidos y actividades, comprometiendo la calidad del trabajo con los textos. A su vez, se observaron comportamientos disruptivos frecuentes por parte de algunos alumnos que, en ocasiones, perjudicaron el clima de trabajo en el aula. Esta percepción sobre el rendimiento académico y la actitud del alumnado fue compartida también por la Informante 2 de este estudio, quien manifestaba:

En general, yo creo que es una clase de nivel bastante bajo y con alumnos que tienen bastantes dificultades en comprensión, y no digamos ya en expresión oral y escrita. Hay un grupo que quiere estar en la clase, que quiere hacer lo que le propones y se involucra en las actividades. Y luego hay otro grupo que [no]. Y, entonces, claro, esos dos grupos chocan. No sé si a nivel personal chocan, pero desde luego, a nivel de aula, sí.

Estos condicionantes, sin embargo, no invalidan la validez de los hallazgos; al contrario, abren caminos para seguir investigando. En este sentido, futuros estudios podrían explorar la aplicación de esta propuesta en otros niveles educativos, o bien prolongar la duración de la intervención para analizar con mayor profundidad sus efectos. Del mismo modo, sería interesante ampliar la muestra de participantes, así como indagar en enfoques interdisciplinarios que pongan en relación la poesía con otras áreas como las artes visuales o la educación emocional.

En definitiva, esta propuesta educativa, “Habitar el poema”, invita a repensar la didáctica de la poesía desde una mirada más amplia, que integre un enfoque experiencial, el cual también reconozca el valor formativo de lo sensible, lo corporal y lo emocional. Porque, cuando un poema toca la fibra emocional, deja de ser un texto cualquiera y se transforma en una experiencia. Como sucede entre el principito y el zorro, cuando algo se “domestica” –es decir, cuando se hace propio– se vuelve único a los ojos de quien lo mira. Y esa transformación, imperfecta y contradictoria, es quizá uno de los logros más valiosos que pueden acontecer en un aula.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, S. (2022). *El arte de actuar*. Alba Editorial.

Alfonso-Benlliure, V. y Romo-Santos, M. (2016). Creativity development trajectories in elementary education: differences in divergent and evaluative skills. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 160-174. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.11.003>

Argüelles, J. D. (2016). Reflexiones y orientaciones sobre la educación poética. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (72), 16-21.

- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Castel-Branco, I. (2009). Dossier Grotowski: El actor santo. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona*, (36), 348-353. <https://raco.cat/index.php/EstudisEscenics/article/view/253351/340117>
- Chéjov, M. (1987). *Al actor. Sobre la técnica de actuación*. Quetzal.
- Comunidad de Madrid, Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*.
- Ballester-Roca, J. e Ibarra-Rius, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (72), 8-15.
- Barrientos, C. (1999). Claves para una didáctica de la poesía. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (21), 17-34.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>
- De Saint-Exupéry, A. (2004). *El Principito*. Salamandra.
- Domenech, L. (2004). 8 horas de poesía: un acercamiento a las Rimas de Bécquer. *Aula de innovación educativa*, (132), 87-96.
- Estevan, M. y Jover, G. (1996). El juego de hacer versos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (8), 97-106.
- Gallardo Álvarez, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910014.pdf>
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Desclée de Brouwer.
- García Carcedo, P. (1999). Aproximación didáctica a la poesía a través de la música. *Didáctica. Lengua y literatura*, 11, 43-54. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9999110043A>
- Gómez, J.L. (2010). Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (41), 165-175. <https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/view/392/233>
- Grassi, A. (2010). Adolescencia: reorganización y nuevos modelos de subjetividad en A. Grassi y N.C. Córdova (Eds.), *Entre niños, adolescentes y funciones parentales: psicoanálisis e interdisciplina* (pp. 29-36). Editorial Entreideas.
- Grotowski, J. (1992). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI Editores.
- Grupo de investigación Espacio Actúa del ISMIE. (2023). *La lectura es un arma cargada de futuro*. Revista Debates. Recuperado el 31 de mayo de 2025 de <https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebates/articulos/-visor/la-lectura-es-un-arma-cargada-de-futuro>

- Jauss, H. R. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura en J. A. Mayoral (Coord.), *Estética de la recepción* (pp. 59-86). Arco Libros.
- Knébel, M. Ó. (2006). *El último Stanislavski. Análisis activo de la obra y el papel*. Editorial Fundamentos.
- Laban, R. (2006). *El dominio del movimiento*. Editorial Fundamentos.
- Lecoq, J. (2004). *El cuerpo poético*. Alba Editorial.
- Lizarraga, I. (2013). *Análisis comparativo de la gramática corporal del mimo de Etienne Decroux y el análisis de movimiento de Rudolf Laban* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/129324>
- López, A. (2013). Importancia y vigencia de Stanislavski. *Nueva revista de política, cultura y arte*, (142), 184-199. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5209>
- Martínez, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, (6), 41-50. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9251/8055>
- Martín, O. (s.f.). *La torre de las palabras que sueñan*. CEIPS Santo Domingo. Recuperado el 7 de marzo de 2025 de [Proyecto: La Torre de las Palabras que Sueñan | Colegio Santo Domingo](#)
- Meisner, S. y Longwell, D. (2003). *Sobre la actuación*. La Avispa.
- Molina, A. (29 de septiembre de 1998). La disciplina de la imaginación. *El País*. https://elpais.com/diario/1998/09/29/sociedad/907020014_850215.html
- Munita, F. (2023). Hacia una pedagogía de lo incierto: contribuciones para una nueva didáctica de la poesía. *La Palabra*, (46), 1-20. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-85302023000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Pardo Caicedo y M., Munita, F. (2021). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 195-204. <https://doi.org/10.5209/rced.68297>
- Piaget, J. (1996). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Delachaux & Niestlé.
- Real Academia Española. (s.f.). Poesía. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 25 de febrero de 2025, de <https://dle.rae.es/poes%C3%ADa>
- Regueiro Salgado B. (2013). El sueño de la literatura sensorial: cuando los libros se ven, se escuchan y se tocan en M. Goicoechea (Ed.), *Alicia a través de la pantalla: lecturas literarias en el s. XXI* (pp. 83-104). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Regueiro Salgado, B. (2022). Poesía y música: aportaciones a la educación literaria y a la didáctica de la poesía. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 45(1), 117-141. <https://revistascientificas.us.es/index.php/CAUCE/article/view/20682>

- Ruiz, B. (2008). *El arte del actor en el siglo XX. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias*. Artezblai.
- Sabido, O. (2017). Georg Simmel y los sentidos: una sociología relacional de la percepción. *Revista mexicana de sociología*, 79(2), 373-400. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000200373
- Sánchez-Enciso, J. (2004). Leer, interpretar y hacer poesía en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (35), 46-58.
- Siegel, D. (2014). *Tormenta cerebral. El poder y el propósito del cerebro adolescente*. Alba Editorial.
- Stanislavski, K. (2019). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Alba Editorial.
- Stanislavski, K. (2022). *El método. Entrenamiento y ejercicios*. La Pajarita de Papel.
- Stanislavski, K. (1957). *Un actor se prepara*. Javier Vergara.
- Vigotsky, L.S. (1997). *La imaginación y el arte en la infancia*. Fontamara.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo*, (296), 1-37. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:cem:doctra:296>
- Zaldívar, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (29), 259-277. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57142>
- Zambrano, M. (2006). *Filosofía y poesía*. FCE.

9. ANEXOS

Anexo 1. Codificación del alumnado


 **Anexo 1.pdf**

Anexo 2. Perfil del alumnado

 **Anexo 2.pdf**

Anexo 3. Encuesta inicial y encuesta final: “Descubriendo la poesía: una encuesta para jóvenes lectores”

 **E1.pdf**

 **E2.pdf**

Anexo 4. Antología de poemas empleados en las actividades de aula

 **AP.pdf**

Anexo 5. Presentación de la actividad: “¿Y si fuera poeta?”

<https://view.genially.com/67d13b8da152247bf29c6f81/presentation-y-si-fuera-poeta>

Anexo 6. Texto para la actividad guiada de visualización

 **Texto para la actividad guiada de visualización.pdf**


Anexo 7. Canción “Agua, ¿dónde vas?”, de Billy Boom Band

 **Agua, ¿donde vas? Lorca POP**

Anexo 8. Elementos de las estaciones de atmósferas

 **Elementos estaciones atmósferas**

Anexo 9. Instrucciones de las estaciones de atmósferas

 **Estaciones atmósferas.pdf**

Anexo 10. Productos poéticos finales

 **Productos poéticos finales**