

**Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación
Secundaria**

Trabajo de Fin de Máster

**La poesía en Educación Secundaria a través
de talleres de escritura creativa
colaborativa**

Irati Iturritza Errea

Curso 2020-2021

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Tutora: Mónica Aznárez Mauleón

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Resumen

Esta investigación, de tipo cualitativo, busca observar los efectos que un taller de escritura tiene tanto en la concepción poética del alumnado de Secundaria como en su proceso creativo. El trabajo se basa en el concepto de educación literaria, en la pertinencia de la poesía tanto en el aula como en el currículum, en concepciones variadas de la poesía que se pueden llevar al aula y en la escritura colaborativa como herramienta para acceder a las interacciones del alumnado y favorecer la creatividad. El estudio pretende, en primer lugar, observar cuál es la concepción que tiene el alumnado respecto a la poesía e identificar los problemas que encuentran a la hora de escribirla. También se identificarán aspectos emocionales subyacentes en el proceso de escritura. En segundo lugar, se busca intervenir en esas concepciones y en el proceso creativo del alumnado, determinando qué aspectos concretos se modifican tras la introducción de una propuesta didáctica. Para ello, se analizarán los textos producidos y las interacciones orales que se generan durante la escritura colaborativa de poemas en soporte digital (Google docs) antes (pre-test) y después (post-test) del taller. Como criterios para el análisis, se tendrán en cuenta la dependencia o no de la comprensión literal, narrativa y analítica del poema; la centralidad o no de la rima y otros aspectos formales; y la temática presente en los poemas, incluyendo la posible conexión con la vida del alumnado.

Palabras clave: escritura creativa; poesía; Educación Secundaria; escritura colaborativa; talleres de escritura

Abstract

This qualitative research seeks to observe the effects of a writing workshop both on the poetic conception of Secondary School students and on their creative process. The work is based on ideas related to literary education, on the relevance of poetry both within the classroom and through the curriculum, on varied conceptions of poetry applicable to teaching, and on collaborative writing as a means to access student interaction and promote creativity. First of all, the study aims to observe the students' conception on poetry and to identify the problems they face in the process of writing it. Emotional aspects underlying the writing process will also be identified. Secondly, this study aims at intervening in such conceptions and in the students' creative process, determining the specific aspects that are modified after a teaching intervention is applied. To this effect,

the texts written by the students and their oral interactions will be analysed. Both types of data will be generated through the process of collaborative writing carried out digitally (in Google docs) before (pre-test) and after (post-test) the writing workshop. The following aspects have been set as criteria to be considered throughout the analysis: whether there is a dependency on the literal, narrative and analytical understanding of the poem or not; whether rhyme and other formal aspects are central or not for the students; and the poetic themes chosen, including a possible connection with the students' lives and experiences.

Keywords: creative writing; poetry; Secondary education; collaborative writing; writing workshops

Laburpena

Ikerketa kualitatibo honen bidez behatu nahi da idazketa tailer batek duen eragina Bigarren Hezkuntzako ikasleek poesiaren inguruan duten ikuskeran, bai eta haien sormen-prozesuan. Lanaren oinarriak ondorengoak dira: literatura hezkuntzaren kontzeptua; poesiaren garrantzia ikasgelan zein curriculumean; poesiaren inguruko hainbat ikuskera, ikasgelan aplikatu daitezkeenak; eta elkarlaneko idazketa, ikasleen arteko elkarrizketetara sarbide izateko eta sormena garatzeko tresna gisa. Lehenik eta behin, lan honen helburua da behatzea zein den ikasleek poesiaren inguruan duten ikuskera, eta zeintzuk diren poesia idazterakoan topatzen dituzten arazoak. Idazketa prozesuaren azpian dauden alderdi emozionalak ere identifikatuko dira. Bigarrenik, ikuskera horretan esku hartu nahi da, bai eta ikasleen sormen-prozesuan. Horretarako, zehaztuko dira zein alderdi aldatzen diren proposamen didaktikoa aplikatu ondoren. Horretarako, euskarri digitalean (Google docs-en bidez) poemak idatziko dituzte ikasleek; elkarlaneko idazketa prozesuan sortutako testuak eta ikasleen arteko elkarrizketak aztertuko dira, tailerraren aurretik (pre-test) eta haren ondoren (post-test). Analisirako irizpide gisa, poemen ulermen literal, narratibo eta analitikoaren menpekotasuna edo menpekotasun eza hartuko da kontuan. Era berean, kontuan hartuko da errima eta beste alderdi formalak erdigunean dauden ala ez; bai eta poemetan agertzen diren gaiak, gaiok ikasleen bizitzarekin izan dezaketen loturari erreparatuz.

Hitz gakoak: literatura sormena; poesia; Bigarren Hezkuntza; elkarlaneko idazketa; idazketa tailerrak

Índice

1.-Introducción	5
2.-Marco teórico	7
2.1.-La poesía en el aula y en el currículum.....	7
2.2.-Educación literaria y poesía	8
2.3.-Concepciones sobre la poesía	10
2.4.-El papel de la escritura colaborativa	12
3.-Objetivos y preguntas de investigación	16
4.-Metodología	18
4.1.-Participantes.....	18
4.2.-Instrumentos y procedimiento.....	19
4.3.-Análisis	21
5.-Resultados y discusión.....	25
5.1.-Concepciones de la poesía	26
5.1.1.-Resultados generales extraídos de las producciones escritas	26
5.1.2.-Resultados generales extraídos de las interacciones orales.....	27
5.1.3.-Resultados específicos relativos a cada criterio	32
5.1.3.1.-Criterio temático	32
5.1.3.2.-Criterio de comprensión.....	36
5.1.3.3.-Criterio formal: versos, rima, estrofa	41
5.2.-Aspectos emocionales	47
5.2.1.-Seguridad e inseguridad	47
5.2.2.-Dificultad y motivación	48
6.-Conclusiones	50
7.-Bibliografía	54
ANEXO I. Actividades realizadas en la intervención didáctica y ejemplos de las producciones del alumnado.	57

1.-Introducción

Como se verá más adelante, son varios los autores que señalan que en Secundaria prima la perspectiva historicista de la literatura, así como la analítica, a través de comentarios de texto. La consecuencia es que la poesía se entiende, por lo general, como algo que debe descifrarse, y no como algo sujeto al disfrute. Frente a ello, este trabajo quiere proponer un acercamiento a la literatura desde la creación y las posibilidades del lenguaje poético. En esta línea, podemos delimitar dos objetivos generales para esta investigación. En primer lugar, se quiere observar cuál es la concepción que tiene el alumnado respecto a la poesía. En segundo lugar, se pretende cambiar o mejorar esas concepciones, así como la capacidad de creación de las alumnas y los alumnos. De forma paralela, se identificarán algunos aspectos emocionales subyacentes a la escritura del poema. Para lograr estos objetivos, se llevará a cabo una intervención didáctica centrada en mostrar otras posibilidades formales dentro de la poesía.

Se tendrán en cuenta las otras investigaciones ligadas a este tema. Las hay sobre escritura colaborativa, más centradas en géneros académicos; y también sobre escritura creativa, dirigidas a primaria, en otros idiomas y sin tener en cuenta las posibilidades de la escritura colaborativa. Este trabajo busca aunar ambas líneas de investigación, partiendo de los pocos estudios que ya lo han hecho previamente. De esta manera, se busca utilizar la escritura colaborativa como medio para acceder a las interacciones del alumnado mientras escribe poesía; para así poder observar la incidencia o no de la intervención didáctica en el proceso.

En la confección de este marco teórico que avale la investigación, se revisará el espacio que tiene la poesía en el aula y en el currículo de Secundaria actualmente, y se defenderá su importancia a través del desarrollo de conceptos como habilidad literaria, capacidad lectoescritora o educación emocional. Esta defensa servirá para delimitar dos grandes conceptualizaciones del género poético: la primera, con centralidad en el análisis y la disección del poema; la segunda, centrada en los aspectos emocionales del poema y su relación con la vida de quien lee y escribe.

Planteamos, por lo tanto, las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Qué concepción tiene el alumnado de secundaria sobre la poesía?; (2) ¿cuáles son los problemas que encuentran a la hora de escribir un poema? (p. ej. preocupación por la rima, excesivo peso de lo formal, etc.); (3) ¿puede una intervención didáctica determinada

mejorar estos aspectos?; (4) ¿qué aspectos concretos se modifican? Para tratar de responder a estas preguntas, se establecerán tres pares de criterios que se refieren a una u otra concepción poética y en los que se espera intervenir. Hablaremos de la temática esperada del poema y su relación con la vida del alumnado, de la centralidad o no de la comprensión literal, narrativa y analítica, y de la importancia o no de aspectos formales como la rima, el análisis métrico y la estrofa. De forma paralela, se plantea la cuestión emocional, de manera que se tratará de identificar aspectos de seguridad e inseguridad en el proceso creativo del alumnado.

La escritura del poema se realizará por parejas, de forma conjunta a través de Google docs. El estudio constará de 16 participantes de 14 años, estudiantes de 2º de la ESO, agrupados por parejas. Los criterios explicados arriba se aplicarán tanto a las interacciones como a las creaciones del alumnado durante el pre-test (antes de la intervención) y el post-test (después de la intervención); se analizarán un total de 16 poemas y 16 grabaciones de entre 18 y 23 minutos cada una.

La hipótesis de partida es que el alumnado tendrá una preocupación mayoritariamente formal (métrica, rima, figuras retóricas), y que esta se impondrá sobre cuestiones temáticas y de comprensión. Asimismo, no se espera encontrar, durante el pre-test, una identificación entre el poema y la vida del alumnado; y se cree que imperará el sentido narrativo y analítico del poema. Se cree que al menos alguno de estos aspectos podrá modificarse a través de ejercicios y juegos poéticos en parejas o en grupos, donde aparezcan cierta variedad expresiva y de recursos, y una visión más amplia de la poesía.

2.-Marco teórico

2.1.-La poesía en el aula y en el currículum

La tesis de Presnal (2019) ofrece una reflexión sobre “el uso de la poesía en el aula (...) y lo que ocurre cuando el currículum ignora la existencia de la poesía y su relación con la pedagogía crítica y las prácticas docentes culturalmente relevantes” (p.15). La autora establece una relación entre la poesía y la imaginación; concepto este que no forma parte de un currículum tradicional. El currículum, por definición, es un planteamiento estático, lo que a su vez explica la ausencia de reivindicación poética por parte de los y las docentes. Este tiene que ver con un proceso de estandarización del alumnado, que pasa por establecer contenidos que después serán evaluados.

Si bien Presnal se está refiriendo a su experiencia como profesora en Estados Unidos, sus reflexiones son valiosas también para el caso español, donde la presencia de la poesía en el currículum de Secundaria es prácticamente inexistente. En el Decreto Foral 24/2015, del 22 de abril, por el que se establece el Currículo de las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra, y dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, no hay ni una sola mención a la palabra “poesía” ni sus variantes (“poético”, “poema”, “poeta”). La palabra “lírica” tampoco se nombra. Si bien podría argumentarse que el currículum se refiere, en general, a todos los textos literarios como “textos”, existe en el caso de la narrativa cierta representación; el género, con todas sus variantes (“narración”, “narrativo”, “narrador”, “narrar”, etc.), es nombrado en un total de 31 ocasiones.

Por otro lado, no existen demasiados estudios que analicen la práctica poética en Secundaria. Cavalli Munizaga (2016) expone que, en efecto, “las respuestas a la poesía en Secundaria han sido poco investigadas” (p. 138). El origen de esta limitación se encuentra, de acuerdo con el autor, en una evidente ausencia del género poético en las aulas. Otra de las razones podría estar en el currículum, como ya se ha nombrado. Sansuán (2020) apunta a otra posible razón: aunque existe, dentro de la educación literaria y a nivel teórico, una crítica de la visión historicista de la literatura, no se ve reflejado en la práctica. Según Sanjuán Álvarez (2011), resulta en un enfoque pedagógico excesivamente dirigido hacia los “aspectos cognitivos y (...) la literatura como hecho cultural e histórico” (p. 85).

Monroy (2020) se centra específicamente en la escritura poética, y explica que ha ido perdiendo relevancia en el ámbito educativo. Aclara que puede tratarse de falta de tiempo, o de una falta de acercamiento al género por parte del profesorado. A esta falta de acercamiento Hughes (2007) se refiere como “incomodidad por el género”, y la justifica en una falta de modelos pedagógicos que los docentes puedan usar como base. El trabajo de Sansuán (2020) da una explicación similar: familias y docentes entienden la poesía como algo cerrado, difícil de entender, y esta visión se traslada a los y las adolescentes.

Hughes (2007) expone que, en Secundaria, el alumnado habitualmente se encuentra ante un texto que debe diseccionar para acceder a su significado. Si la didáctica de la literatura sigue anclada en una perspectiva tradicional y se sirve de análisis de poemas descontextualizados, es complicado explotar sus aspectos emocionales, estéticos y receptivos (Sansuán, 2020). Los y las adolescentes, en este contexto, “relacionan de forma automática la poesía con trabajo escolar y no con ocio” (p. 133-134). Para escapar de esa asociación y lograr, tal y como expresa Hughes, que el alumnado interactúe con los poemas para que estos puedan aportarles un significado mayor, se deben buscar las estrategias que les permitan implicarse con el aprendizaje poético. Acerca de eso, cabe hablar de educación literaria y del término anglosajón “literacy”. Revisando el significado de estos conceptos y su aplicación en el aula, podrían plantearse nuevas estrategias para lograr los objetivos planteados.

2.2.-Educación literaria y poesía

Tal y como explica Hughes (2007), el concepto “literacy”, o habilidad lectoescritora, se refiere a la capacidad de comprender la manera en que diversas formas de representación construyen en última instancia un significado. También hace referencia a la comprensión de ese proceso de significación, y tiene en cuenta la perspectiva del autor, el lector modelo y el medio, entre otros. Aplicado a la poesía, Padgett y Curwood (2016) lo definen como “la habilidad de crear, interpretar y criticar poemas” (p. 397).

Hughes (2007) hace la siguiente reflexión sobre la poesía:

Poetry is more than a vehicle for expression; it is also a way of knowing (...). The linking of the strange with the familiar through the image or even through well-

placed line breaks is perhaps what makes poetry so powerful. Poetry transforms the way we see the commonplace through new perspectives. (p. 1)

Así, el autor manifiesta que el género ofrece una serie de herramientas útiles en la vida diaria y que pueden trabajarse en el aula: la poesía posibilita el placer estético, favorece la comunicación y conexión con otras personas, despierta nuestros sentidos y facilita interpretaciones sensoriales, ayuda a la concentración y permite tratar temas socialmente complejos. De la misma manera, a través de la poesía pueden desarrollarse procesos y habilidades propios de la educación literaria, tales como identificar las ideas principales, valorar, extraer conclusiones, desarrollar y expresar puntos de vista y establecer conexiones entre ideas. Además, contribuye a la precisión del lenguaje y también induce al pensamiento sintético, tan propio del lenguaje metafórico. El autor hace especial hincapié en que estos saberes no se limitan a su aplicación poética, sino que son extrapolables, de forma más amplia, a todos los aspectos comunicativos del alumnado.

Hay estudios que incluso afirman que la introducción de la poesía en el aula es valiosa para otros ámbitos de conocimiento. Zachary (2015) ofrece, de manera similar, una propuesta para integrar diferentes modalidades artísticas a través de la poesía y la escritura. En su investigación, se explica que la introducción de las artes en el currículo implica mejoras no solo en los aspectos comunicativos ya mencionados, sino además en matemáticas, lectura, habilidades cognitivas y pensamiento crítico, así como en la motivación, la concentración, la confianza en sí mismo y el trabajo en equipo

Otro argumento que se ha venido utilizando para la defensa de la presencia de la poesía en el aula es que favorece el desarrollo emocional. Según Sanjuán (2011), el enfoque historicista, memorístico y teórico que se ha mencionado excluye inevitablemente todo aspecto emocional de la educación poética. Sansuán (2020) retoma esta idea para afirmar que lo emocional forma parte de una dimensión “intrínseca al aprendizaje poético” (p. 95), y por lo tanto una herramienta útil para trabajar aspectos emocionales. Esta autora evidencia que la poesía logra convertir aquellos sentimientos abstractos y ajenos en algo propio, que se recibe a través de una primera persona, produciendo así un aprendizaje significativo.

Las conclusiones de su investigación señalan que las actitudes del alumnado hacia la poesía mejoran notablemente cuando se establece un acercamiento al género a través de lo emocional; acercamiento este que, si bien ha sido más explorado en Primaria, no se

ha implementado todavía en Secundaria. Como posible solución, la autora propone un acercamiento a la poesía desde la música. Esta es una idea que ya apuntaba en un artículo anterior (Sansuán, 2017); la poesía es el género menos leído por los adolescentes, que, sin embargo, sí acceden a él a través de la música. Existe una falta de correspondencia entre sus intereses poéticos y los que se trabajan en Lengua Castellana y Literatura. Esta conexión, por lo tanto, es una de las claves que deben trabajarse.

2.3.-Concepciones sobre la poesía

En el proceso de establecer conexiones entre el currículum y los intereses del alumnado, nos encontramos con que los medios para hacerlo se alejan inevitablemente de lo que tradicionalmente se considera poesía. Por ello, y siguiendo las palabras de Sanjuán (2011), es necesario redefinir algunos aspectos relacionados con la educación literaria. Resulta necesario delimitar a qué nos referimos con “poesía”; qué concepción de la poesía es la que queremos transmitir a nuestro alumnado y qué medios utilizaremos para ello. Para realizar esta investigación, se distinguirán dos tipos de acercamiento a la poesía: aquella más tradicional, centrada en lo formal; y otra menos sujeta a limitaciones formales. Esta distinción, que se remonta al debate sobre la definición misma del poema, puede, en efecto, parecer simplista; hay tantas poéticas como poetas, y la recuperación de todas estas concepciones necesitaría de un texto mucho más largo. Para facilitar la investigación, nos limitaremos a definir estas dos visiones.

El primero de los acercamientos puede extraerse de lo visto hasta ahora: existe la idea de la poesía como algo sujeto a la disección y, por lo tanto, ajeno al lector o la lectora. El poema es, según este punto de vista, hermético, y depende exclusivamente de la intención del autor, que es la que debe desgranarse. Tiene que ver con un plano teórico, en el que cobran importancia “la definición, las características, las figuras retóricas, la historia de la literatura y la teoría relativa a la métrica” (Sansuán, 2017). Es una perspectiva estrechamente ligada a la forma y dependiente de ella. El objetivo del aprendizaje poético es ser capaz de identificar todas estas características. Esta es la concepción que esperamos encontrar en el alumnado de Secundaria, por las razones explicadas arriba. Desde esta perspectiva pueden entenderse los resultados de Sansuán (2017), que indican que “los motivos que justifican el rechazo por la poesía son el no entendimiento, la carencia de sentido o utilidad, y el aburrimiento” (p. 264).

Frente a ello, se quiere proponer un acercamiento a la poesía como disfrute, donde lo central no sean los aspectos puramente formales, sino las conexiones entre realidad y poema (Sansuán, 2020). Toré (2010) explica que la supuesta dificultad para comprender la poesía está en la base de muchos de los prejuicios contra este género. El autor explica que la razón es que, dentro de una sociedad primordialmente racional, el poema no puede comprenderse desde esa racionalidad, “no admite una traducción directa e inmediata a un mensaje claro y preciso” (p. 166). Lo mismo ocurre también cuando se aplica un sentido narrativo a un género que no lo es. De esto habla Sansuán (2017) cuando dice que hay quienes “buscan aplicar las mismas fórmulas para su comprensión (de la poesía), obviando la relevancia de la forma artística en la poesía” (p. 265).

Toré (2010) habla de la necesidad de “desaprender a leer poesía”. Esto pasa por abandonar la centralidad de lo racional; no abandonando la racionalidad por completo, sino acudiendo también al aspecto emocional que ya se ha mencionado. En resumen, disfrutando del poema “sin querer agotar de una vez por todas, y en una primera lectura, su compleja visión del mundo” (p. 167).

En este contexto, es clave redefinir, como apuntaba Sanjuán, qué elementos son clave para entender un poema. Hernández (2008), a partir de una revisión de varios autores (Jauss, 1967; Isser, 1972; Eco, 1979; y Senabre, 1986), habla sobre la relevancia no solo del autor o del texto literario, sino también del receptor. En este aspecto, resultan interesantes las siguientes palabras de Sanjuán (2011):

Una revisión en profundidad de lo que significan conceptos como lector, texto, proceso de interacción entre el texto y el lector o los propios conceptos de literatura y lectura literaria, podría sentar unas nuevas bases para la educación literaria, la cual debería considerar con amplitud no sólo los procesos cognitivos, sino también todos los procesos emocionales que intervienen en ese intercambio o transacción que se produce entre un texto determinado y un lector individual. (p. 93)

En la defensa de esta idea inciden el desarrollo de ideas de “competencia literaria y obra abierta, con la consiguiente polivalencia interpretativa” (Hernández, 2008, p. 26). La idea de obra abierta fue concebida por Umberto Eco en 1962). Su trabajo está centrado precisamente en esa relación entre autor, texto y receptor que Sanjuán propone replantear; el escritor defendía que el propio lector, la propia lectora, completa el texto con su

interpretación. En efecto, y desde que Barthes en 1968 declarara la muerte del autor, nos encontramos con cierto cuestionamiento de la centralidad de este dentro de los estudios literarios. Es a partir de entonces cuando el objeto de análisis pasa a ser el texto. Si bien esta concepción ha sido objeto de críticas, es útil en tanto que cuestiona, además de la centralidad del autor, el proceso de creación de significado. Esto sirve para reivindicar que ningún texto es original; que todo artificio está formado por una amalgama de voces y referencias.

Los significados, de esta manera, dejan de ser cerrados y ajenos, y pasan también por la interpretación del lector. T. S. Eliot, en *The Use of Poetry and the Use of Criticism* (1933), resumía este concepto con una sola frase: “What a poem means is as much what it means to others as what it means to the author”. El autor explicaba que el significado del poema no pertenece a quien lo haya escrito, y que, de hecho, el propio escritor o escritora tiende a convertirse en un mero lector de su propia obra, en tanto que la sigue interpretando, y el significado original se relega entonces a un segundo plano. La comprensión de un poema pasa por la propia experiencia del lector o lectora; el propio creador o creadora del texto termina por ser un mero lector más. En el caso que nos ocupa, la centralidad de la lectura está en los lectores, es decir, en el propio alumnado.

La poesía, entonces, pasa de ser algo que debe ser analizado para convertirse en otra cosa que puede ser vivida. El objetivo de esta propuesta no es dejar de lado los aspectos formales, sino ofrecerle al alumnado una mayor variedad de posibilidades para expresarse. En el ámbito de la comprensión, lo importante no es identificar, nombrar, señalar las características de un poema, sino entender los efectos de la forma para el significado. Lo explicado se traslada también a la producción poética, a la escritura de poemas. Sansuán (2017) ya indica que “la escritura creativa o el recitado de poemas” (p. 269) suelen estar fuera de las aulas; tendrían lugar dentro de una segunda concepción más amplia y creativa, que es la que se tomará como base para el diseño de la intervención didáctica.

2.4.-El papel de la escritura colaborativa

Como ya se ha adelantado, esta propuesta de investigación quiere servirse de las posibilidades de la escritura colaborativa para estudiar la creación poética. Lowry et al., (2004) recogen varias maneras de conceptualizar la escritura colaborativa. Los autores

presentan una revisión de trabajos centrados en esta disciplina, contrastan diferentes estudios y hablan de la utilidad de la escritura colaborativa y de sus diferencias respecto a la escritura individual para proponer la siguiente definición:

CW is an iterative and social process that involves a team focused on a common objective that negotiates, coordinates, and communicates during the creation of a common document. The potential scope of CW goes beyond the more basic act of joint composition to include the likelihood of pre- and post-task activities, team formation, and planning. Furthermore, based on the desired writing task, CW includes the possibility of many different writing strategies, activities, document control approaches, team roles, and work mode. (pp. 73-75)

Se trata, en resumen, de un proceso centrado en la interacción entre varias personas; el estudio de la escritura colaborativa contempla las especificidades y posibilidades de producción que surgen cuando no se escribe de forma individual, sino junto a otros y otras. En este trabajo, la escritura colaborativa es de utilidad como método de investigación: se busca acceder a los pensamientos del alumnado a través de sus interacciones, para así recoger los datos. De esta manera, no solo se tendrá acceso a los textos producidos en el pre-test y en el post-test, sino que además se podrá saber de qué hablan entre sí cuando están creando un poema.

La aplicación práctica de la poesía en el aula ha sido, como ya se ha explicado, muy poco estudiada. El caso concreto de la escritura creativa que incluya colaboración es todavía más restringido, ya que hay muy pocos estudios que consideran ambas variables. Es, por lo tanto, complicado ofrecer una definición detallada y acertada de lo que podría ser la escritura creativa colaborativa. El trabajo de Vass (2007), sin embargo, puede servirnos como aproximación. Su investigación incluye varias nociones relacionadas con aspectos que hemos ido nombrando durante este trabajo. Según explica, el aspecto emocional prima dentro la escritura creativa, que es un proceso complejo y que, a su vez, se ve modificado cuando lo realiza más de una persona. Resalta que las actividades que pueden enmarcarse dentro de la escritura creativa colaborativa facilitan el desarrollo de la dimensión colectiva de la imaginación, y termina por definir la producción que ocurre en este tipo de actividades de la siguiente manera: “sharing, joint exploration and expression of emotional experiences; communication in which the partners come up with

and reflect upon shared creative ideas which would not have emerged from their individual work” (p. 115)

Combinando la definición de Lowry et al. (2004) con los resultados del estudio de Vass (2007), podríamos definir la escritura creativa colaborativa como un proceso de creación literaria que se realiza entre dos o más personas, y que por eso mismo se distingue de una escritura individual en tanto que sirve para explorar posibilidades creativas a través del propio diálogo.

Hemos dicho que no hay demasiadas propuestas que contemplen estos procesos; las pocas que sí han contemplado la intersección entre colaboración y creatividad servirán como base para esta investigación. Una de ellas es la de Pifarré et al. (2014), que estudia la escritura colaborativa creativa en entornos wiki. Los resultados de esta investigación, centrada en el género narrativo, indicaron que estos entornos on-line fueron útiles para el desarrollo de comunidades de creación colaborativa, porque se crea un sentido conjunto, de pertenencia.

Vahakangas y Pyykko (2012) analizan el caso de la escritura colaborativa de un musical en un colegio finés de Educación Primaria. Al igual que Pifarré et al., se sirven de las TIC para el desarrollo del proyecto. Como aportación que puede ser de mayor utilidad en esta investigación, analizaron las interacciones del alumnado en el chat, que podría ser equivalente a las grabaciones de las conversaciones que se proponen en este caso. Sobre los chats, concluyeron que, si bien algunos alumnos le daban mayor uso que otros, su implementación no impedía el desarrollo del producto final, cuyo contenido también analizaron, evidenciando que existía una gran variedad en la calidad. Finalmente, existe una serie de artículos, como en el de Bruce (2001), que, en lugar de tener la creatividad o la colaboración como objeto de investigación, proponen posibles actividades que llevar a cabo en esa línea.

Estos estudios, pese a ser pocos, contemplan que el aprendizaje literario, según Padgett y Curwood (2016) y dentro de los New Literacy Studies, no se concibe sin su contexto social y naturaleza colaborativa. Los mismos autores afirman que el aprendizaje poético es más enriquecedor cuando “se centra en los cambios personales y en procesos colaborativos entre el alumnado” (p. 397). De la misma manera, y como ya se ha adelantado, se trata de un proceso estrechamente relacionado con lo emocional (Vass, 2004), y esto puede potenciarse a través del juego (Vas, 2007; Portier et al., (2019).

Todas las aportaciones de estos estudios son útiles a la hora de plantear esta investigación. Es importante aclarar que ninguno de ellos se centra concretamente en lo que propone este estudio: o bien se trabaja con otros géneros literarios, o bien se aplica a otras etapas educativas, pero hay una falta de referentes al estudiar la escritura colaborativa de poesía en secundaria. Es importante explicar, además, que en estudios como el de Pifarré et al. (2014) o Vass (2007) se buscaba estudiar la colaboración, mientras que en este trabajo la escritura colaborativa pasa a ser un instrumento para estudiar la creación literaria.

3.-Objetivos y preguntas de investigación

Este trabajo plantea los siguientes objetivos:

- En primer lugar, observar cuál es la concepción que tiene el alumnado respecto a la poesía, tomando como base lo explorado en el punto 3 del marco teórico; determinar, por lo tanto, si el alumnado tiene nociones estáticas sobre la temática, la forma y la función de la poesía, o si, por el contrario, se acercan a la poesía a través de la propia experiencia, sus preocupaciones temáticas y una mayor variedad formal. Dentro de este objetivo, se identificarán también algunos aspectos emocionales que surgen al escribir poesía.
- En segundo lugar, se pretende cambiar o mejorar esas concepciones, así como la capacidad de creación de las alumnas y los alumnos. Para ello, se llevará a cabo una intervención didáctica centrada en mostrar otras posibilidades formales, temáticas y de comprensión.

Teniendo en mente estos objetivos, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué concepción tiene el alumnado de secundaria sobre la poesía?
 - 1.1. ¿Cree el alumnado que el poema está sujeto a una serie de requisitos formales, como la rima, la métrica o la estrofa? ¿Impera uno de estos requisitos formales sobre los demás?
 - 1.2. ¿Cuál es la temática que el alumnado cree que debe tener un poema? ¿Mantienen esta temática en sus creaciones? ¿Son capaces de establecer una relación entre lo que escriben y sus vidas?
 - 1.3. ¿Qué es más importante para el alumnado, la cuestión formal o la temática? ¿Cuál se prioriza?
 - 1.4. ¿Ha desarrollado el alumnado una lógica propia del género poético, o, por el contrario, sobreaplica el sentido narrativo y literal a la poesía?
 - 1.5. ¿Cuánta importancia le da el alumnado a “entender” el poema? ¿Qué considera importante para esa comprensión?
2. De forma independiente a esta concepción, ¿manifiesta el alumnado sentimientos de seguridad e inseguridad al escribir?

3. Sobre estas dificultades, ¿Cuáles son los problemas en cuanto a la temática, la conexión con su vida y la comprensión que encuentran a la hora de escribir un poema?
4. ¿Incide un taller de escritura colaborativa de poemas en estos aspectos? De ser así, ¿qué aspectos concretos se modifican (importancia de los aspectos formales, conexión entre el poema y sus vidas, relevancia del sentido narrativo y literal)?

A partir de estas preguntas y de lo expuesto en el marco teórico, se plantean las siguientes hipótesis:

- Antes de la intervención:
 - Lo formal se impondrá sobre lo temático y la comprensión; el objetivo será conseguir un poema con una forma determinada, y el resto de las cuestiones ocuparán un lugar secundario.
 - A nivel formal, habrá una variedad de conceptos a los que el alumnado haga referencia y dé importancia, como pueden ser la rima, la estrofa o la métrica.
 - Habrá una serie de temas pre-establecidos que el alumnado considere poéticos.
 - No establecerán una relación entre el poema y su propia vida.
 - Imperará el sentido narrativo y lógico.
 - La comprensión literal del texto será de gran importancia.
- Después de la intervención, se espera que se observen algunos cambios respecto a la importancia que el alumnado da a los aspectos formales (como la rima, la métrica y las estrofas), la temática escogida, el sentido narrativo y lógico y la importancia de la comprensión literal.

4.-Metodología

La investigación que se propone a continuación es de tipo cualitativo aunque, como se explica en el apartado 4.3, esta incluye también una cuantificación de la frecuencia de aparición de ciertas evidencias. Tiene como objetivo describir y evaluar la posible mejora o los cambios sustanciales observados en el alumnado a través de los talleres de creación poética colaborativa, tal y como se observa en los textos producidos y en las interacciones. A continuación, se ofrece una descripción de los participantes, los instrumentos de recogida de datos y el procedimiento y el análisis efectuado.

4.1.-Participantes

La muestra la formaron 8 pares de alumnos y alumnas de segundo de la ESO, estudiantes de un IESO de Pamplona. Se trata de un instituto público relativamente nuevo, que cuenta con solo tres años de trayectoria. Su oferta educativa comprende de primero a cuarto de la ESO y se caracteriza por un profesorado joven, que apuesta por la educación basada en proyectos y las metodologías activas.

Aunque la lengua vehicular de sus estudios sea el euskara, el castellano es la lengua materna de todo o casi todo el alumnado. Parte del alumnado estudia, además, algunas asignaturas en inglés, dentro del programa plurilingüe. Además del castellano, el euskera y el inglés, existe la opción de estudiar francés como segunda lengua extranjera durante toda la ESO.

Para garantizar el anonimato de los participantes, se referirá a cada una de las parejas por un número, y a sus participantes con una letra. La distribución de los 20 estudiantes por parejas, género y modelo lingüístico es la siguiente:

Tabla 1: Género, modelo y perfil lingüísticos de los y las participantes.

Pareja	Estudiante	Género	Modelo lingüístico	Otros idiomas
1	1 A	Femenino	D	Francés
	1 B	Masculino	D	Francés
2	2 A	Masculino	D	
	2 B	Masculino	D	Francés
3	3 A	Femenino	D	
	3 B	Masculino	D	Francés

4	4 A	Masculino	D	
	4 B	Masculino	D	
5	5 A	Femenino	D	
	5 B	Femenino	D	Francés
6	6 A	Masculino	Plurilingüe	
	6 B	Masculino	D	
7	7 A	Femenino	D	Francés
	7 B	Femenino	Plurilingüe	
8	8 A	Femenino	D	
	8 B	Femenino	D	

De entre todos los estudiantes que participaron en el estudio, se escogieron estas ocho parejas porque cumplieron con la labor asignada, participaron en la intervención didáctica y no plagieron ninguno de los poemas; estos problemas los encontramos en el caso de otras parejas, por lo que no se han tenido en cuenta.

Esta investigación se plantea como parte del trabajo del tercer trimestre. En el anterior, han trabajado con poesía, y lo han hecho a través del rap, dentro del proyecto “RaPoesía”. Este enfoque, que recuerda a lo sugerido por Sansuán (2017) en tanto que aúna poesía y música, permite trabajar con un grupo que ha roto ya algunas de las barreras respecto a qué es y qué no es poesía.

4.2.-Instrumentos y procedimiento

Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron un total de 5 sesiones de 55 minutos cada una, y el procedimiento se dividió en tres partes: pre-test, intervención didáctica y post-test.

La primera sesión se utilizó para la realización del pre-test. Se le pidió al alumnado que escribiera un poema por parejas; se indicó que era un poema de extensión, temática y forma libre, y que, como único requisito, debían trabajar en el texto durante los siguientes veinte minutos. Se les dio la opción de escribir el poema a mano o usando el Chromebook, y todas las parejas optaron por la segunda alternativa. Concretamente, las ocho parejas escogieron para ambos tests la herramienta Google docs. Cada miembro de la pareja tenía su propio ordenador con procesador de texto y acceso a internet. Se

grabaron las interacciones de cada pareja durante el proceso de escritura, y también se recogieron los poemas escritos.

Aproximadamente una semana después de realizar el pre-test comenzó la intervención didáctica. Para su diseño, se recurrió a los trabajos de Frazier y Wellen (1998) y Gianni Rodari; y se combinaron sus propuestas con otras habituales en talleres de escritura para adolescentes. Se realizó un diseño de actividades previo a la intervención; pero la propuesta se modificó después del pre-test, teniendo en cuenta lo observado durante esa primera sesión. La intervención didáctica se realizó durante tres sesiones de 55 minutos, y consistió en una serie de juegos poéticos que buscaban, por un lado, que el alumnado se sintiera cómodo con el género poético; y, por otro, generar cierta experimentación formal. En el Anexo I se puede acceder a una descripción detallada de cada una de las actividades, su temporalización y sus agrupaciones. Asimismo, se ha añadido un ejemplo de cada actividad realizado por los estudiantes en clase.

Las actividades se plantearon de forma que la autonomía del alumnado fuera cada vez mayor: partimos de actividades donde el alumnado se apoyaba en gran medida en otros textos, para terminar produciendo los suyos propios. Para favorecer este cambio, la segunda sesión se centró especialmente en técnicas surrealistas que utilizamos para producir ideas y para romper con concepciones formales que pudiera tener el alumnado (rima, estrofa...). Las agrupaciones de trabajo se fueron modificando.

Respecto a la importancia de compartir o no los textos, fue una cuestión igualmente progresiva: al principio, no debían leer nada que no quisieran delante de los demás, pero sí se buscaba que para el final de la intervención fueran capaces de compartir algo de lo que habían ido creando. De esto hablan Frazier y Wellen (1998) cuando explican que, en su propuesta no se busca que el alumnado escriba poesía directamente, sino que se vaya sintiendo cómodo y que vaya escribiendo.

Finalmente, la última sesión se utilizó para la realización del post-test. Esta prueba presentaba las mismas características que el pre-test. Se le pidió al alumnado que se organizara en las mismas parejas creadas el primer día, y se les volvió a encargar la escritura de un poema; de nuevo, de temática, extensión y forma libre. De nuevo, todas las parejas eligieron trabajar en digital. Se les recordó que podían utilizar, si así lo querían, cualquiera de las técnicas empleadas durante las tres sesiones anteriores. Esta vez

volvimos a grabar las interacciones del alumnado y, una vez pasados los veinte minutos, recogimos los textos escritos.

A través de este procedimiento, recogimos datos sobre la escritura de poesía por parte del alumnado tanto en su proceso, en un total de 16 grabaciones, como en su producto final, los 8 poemas compuestos por parejas antes de la intervención, y los otros 8 creados después de esta. Si bien las agrupaciones fueron variando a lo largo de la intervención, las parejas creadas para el pre-test se recuperaron para el post-test, de manera que se puedan observar no solo los cambios individuales de cada estudiante, sino también los de cada pareja en sus interacciones.

4.3.-Análisis

Tanto las interacciones como los poemas fueron sujetos a un análisis cualitativo, con el objetivo de identificar las preocupaciones, problemas o tendencias del alumnado al escribir poesía. Se realizó un análisis de contenido, etiquetando en las interacciones y en los textos producidos los episodios en los que se evidenció la concepción o las emociones del alumnado hacia la poesía, y se observó la frecuencia con la que estos aparecían durante la escritura del poema. Esta codificación se realizó de forma mixta, es decir, de manera deductiva e inductiva: se partió de una serie de categorías pre-establecidas, que se modificaron y adaptaron tras revisar los datos. A la hora de identificar cada código en las interacciones, nos hemos valido del concepto de “episodios”, que ya ha sido empleado en estudios anteriores sobre escritura colaborativa (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020; Neumann y McDonough, 2015; Storch, 2005; entre otros). Usamos la unidad del episodio para referirnos a los fragmentos cuyo contenido resulta relevante debido a que en ellos el alumnado muestra su concepción sobre la poesía o sus emociones hacia ella.

Partiendo del tercer punto del marco teórico, es decir, de las dos concepciones sobre la poesía que hemos definido, se estableció inicialmente que una concepción tradicional de la poesía incluiría las siguientes características: excesiva dependencia de la comprensión, importancia de la comprensión literal y el sentido narrativo, primacía de la intención del autor, identificación mecánica de figuras retóricas y análisis métrico (medida de versos, rima, estrofa). En cuanto a la concepción más libre de la poesía, se establecieron los siguientes parámetros: el poema como disfrute, la conexión entre poesía

y vida, la relativización de la comprensión literal y completa del texto, el cambio de paradigma a la hora de pensar el poema, el lector como creador de significado, la identificación de mecanismos utilizados para crear sentido en el texto (qué se usa, y qué efecto tiene, dejando de lado una u otra etiqueta) y, finalmente, un abanico más amplio de posibilidades formales que faciliten la creación de poemas.

Durante el procedimiento de recogida de datos, nos encontramos con que algunos de los criterios pre-establecidos eran demasiado amplios, demasiado abstractos o, simplemente, no aparecían en las interacciones ni en las creaciones del alumnado. Por ejemplo, es imposible concluir la primacía o no de la intención del autor a través de las actividades propuestas, porque se trata de la producción de textos, y no de su comprensión. Por otro lado, se decidió no estudiar las referencias a los recursos literarios en relación a una u otra concepción poética, porque el alumnado no presentaba un conocimiento explícito de términos literarios.

El disfrute o no del poema fue, tal vez, el más complicado de medir. En muy pocos casos el alumnado verbalizó que estuviera disfrutando o pasándoselo bien con el poema o su escritura; se ha considerado que ha sido así cuando se ha visto que el alumnado se implicaba en la tarea más allá de la obligación. Por eso mismo, se decidió cambiar el criterio de análisis, y hablar, de forma más general, de los aspectos emocionales ligados a la creación de poemas. Dentro de esta categoría se valoró la actitud del alumnado participante y las manifestaciones de seguridad o inseguridad al escribir. Este no es un criterio que distinga una concepción de otra, por lo que se optó por estudiarlo de forma independiente.

Así pues, finalmente, para responder a la primera pregunta de investigación se establecieron tres categorías principales: la forma, la temática y la naturaleza de la comprensión. A partir de estas categorías se concretaron tres pares de criterios para evaluar, tanto en los textos como en las interacciones orales: si la producción poética del alumnado se aproxima a una concepción más tradicional o si, por el contrario, se acercan a la poesía a través de la creatividad y la experiencia propia.

Se utilizó el programa de análisis cualitativo de datos Atlas.ti para observar estas categorías en los datos recogidos, consistentes en 16 poemas (8 antes de la intervención y otros 8 después), y los 16 audios correspondientes, que tienen una duración de entre 18 y 23 minutos cada uno. Se establecieron un total de seis etiquetas para estos criterios; y

se agruparon según la concepción de la poesía a la que pertenecían, de la siguiente manera:

Concepción más tradicional de la poesía		Concepción más personal de la poesía	
Criterios:			
Idea preconcebida sobre los temas de la poesía; poesía desligada de la vida		Preocupaciones vitales reflejadas en la temática del poema	
Ejemplos:			
Poema: El amor es un sentimiento muy especial, que sienten las personas, cuando enamoradas están.	Interacción: “Vamos a hacerlo del amor, que es lo más fácil”	Poema: Me levanto de la cama pensando en todo lo que se viene cuando entro en el instituto es todo como muy astuto.	Interacción: “Podemos hablar de que esta semana tenemos exámenes”
Criterios:			
Importancia de la comprensión literal y el sentido narrativo		Relativización de la comprensión literal y completa del texto; cambio de paradigma a la hora de pensar el poema.	
Ejemplos:			
Poema: Una tarde de verano te conocí en la playa pasé a tu lado y tú tumbada en la toalla	Interacción: “Esto no tiene sentido”	Poema: Me gusta el agua en vapor, poco sentido tiene pero no necesita explicación, por eso es mi II opción.	Interacción: “Tiene sentido para nosotros, pero tú no lo vas a entender”
Criterios:			
Ideas sobre qué debe ser un poema a nivel formal: medida de versos, rima, estrofa		Abanico más amplio de posibilidades formales.	
Ejemplos:			
Poema: Amiga no te mueras eres la única esperanza me has ayudado tanto al igual que la danza	Interacción: “Ahora tiene que rimar”	Poema: Tu ausencia me rodeaba con el calor de tus brazos. Pero la vida es muy rápida, me habría ahorrado todas tus mentiras.	Interacción: “No me importa si no rima”

Tabla 2: Criterios utilizados para el análisis y ejemplos.

Se añadió una séptima etiqueta para registrar los aspectos emocionales. De la misma manera, se creó un código de identificación por participante, siguiendo el estilo empleado en la tabla. Para mantener el anonimato, nos hemos referido a los miembros de la primera pareja como 1A y 1B, a los de la segunda como 2A y 2B, y así sucesivamente.

En resumen, se aplicaron, por un lado, tres criterios relativos a la manera de conceptualizar la poesía: se estudió qué temática aparecía en los poemas, y si estaba relacionada con la vida del alumnado; se contempló la importancia o no de la comprensión literal, analítica y narrativa del poema en el proceso de escritura; y se identificaron los aspectos formales a los que el alumnado daba mayor importancia, analizando si estos se imponían sobre aspectos temáticos y de comprensión, como se planteó en la hipótesis inicial.

Al efectuar el análisis, cuyos resultados se mostrarán a continuación, nos fijamos, por un lado, en los resultados generales observables en los poemas y en las interacciones, para lo cual resultó necesario cuantificar algunos de ellos. Por otro lado, la investigación se centró en los cambios antes y después de la intervención en cada uno de los pares de criterios establecidos. De forma paralela, también se estudiaron aspectos relacionados con lo emocional en la escritura de poemas, especialmente en relación a la motivación y la seguridad.

5.-Resultados y discusión

Una vez analizados los poemas y las grabaciones realizados antes y después de la intervención didáctica, esta sección se centrará en mostrar los resultados obtenidos. A la hora de procesar los datos, fue necesario delimitar los fragmentos de las intervenciones en los que el alumnado realmente hablaba sobre poesía; en casi todas las grabaciones, los primeros cinco minutos han tenido que descartarse, porque el alumnado estaba hablando de otras cosas, sin centrarse en la tarea.

Estas conversaciones iniciales casi siempre incluían una preocupación digital; el alumnado se centró en crear un documento on-line, compartirlo, lograr que el otro abriera el documento, etc. También había cierta preocupación por el tipo de letra, la fuente y el tamaño que se iba a utilizar, y, en algunos casos, se planteaban preguntas relacionadas con la ortografía. Todos estos aspectos han formado parte de las preocupaciones del alumnado. Como no son el objeto de análisis de este trabajo, a continuación nos centraremos en los criterios establecidos anteriormente.

En primer lugar, hablaremos de las concepciones de la poesía. Dentro de este apartado, se hablará primero de los resultados globales observados en los poemas y en las interacciones, presentándose los datos generales obtenidos tanto en el pre-test como en el post-test. Los datos de los poemas se mostrarán a través de tablas comparativas, y los de las interacciones se presentarán en forma de gráfico de barras, señalando el número de episodios correspondientes a cada par de criterios antes y después de la intervención.

Después de esto, nos centraremos en los resultados específicos de cada uno de los criterios (temático, formal y de comprensión). Para ello, se contrastarán los resultados relativos a cada criterio que se han extraído de las grabaciones y de los poemas en el pre-test y en el post-test. Se presentarán y se comentarán episodios relevantes de los poemas y de las interacciones en cada ocasión. En el caso de los poemas, estos han sido reproducidos tal y como los escribió el alumnado.

En segundo lugar, se hará una serie de apuntes sobre cuestiones relativas a lo emocional en la escritura de poemas que se han observado en las interacciones; este apartado estará especialmente centrado en la presencia o ausencia de motivación y seguridad en el alumnado.

5.1.-Concepciones de la poesía

5.1.1.-Resultados generales extraídos de las producciones escritas

Para recoger los resultados obtenidos del análisis de los poemas, se han confeccionado dos tablas-resumen, una por cada test, con varios aspectos de cada uno de los tres criterios aplicados. En la tabla correspondiente al post-test, puede observarse qué aspectos se han modificado favorablemente (en verde) después de la intervención, y cuáles han empeorado (en rojo) en cada pareja.

Pareja	Nivel temático		Nivel de comprensión		Nivel formal	
	Tema	Relación con la experiencia propia	Ruptura con el sentido narrativo	Ruptura con el sentido lógico	Rima	Métrica
1	El verano	Sí, implícita	No	No	Sí, consistente	Sí
2	El desamor	Sí, implícita	Sí, a través del juego	Sí, a través del juego	Sí, ocasional	No
3	Los profesores	Sí, implícita	No	No	Sí, ocasional	No
4	El amor	Sí, implícita	No	No	Sí	Sí
5	La amistad	Sí, implícita	No	No	Sí, ocasional	No
6	Las contradicciones	Sí, explícita	Sí, a través del juego	Sí, a través del juego	Sí, ocasional	No
7	La amistad	Sí, explícita	No	Sí, a través del juego	Sí, ocasional	No
8	El instituto	Sí, implícita	No	No	Sí, ocasional	No

Tabla 3. Resumen de los aspectos analizados durante el pre-test

Pareja	Nivel temático		Nivel de comprensión		Nivel formal	
	Tema	Relación con la experiencia propia	Ruptura con el sentido narrativo	Ruptura con el sentido lógico	Rima	Métrica
1	La amistad	Sí, explícita	Sí	Sí	Sí, consistente	Sí
2	El amor	Sí, implícita	Sí, a través del juego	Sí, a través del juego	No	No

3	La amistad	Sí, explícita	No	Sí, a través del juego	Sí, ocasional	No
4	La torpeza	Sí, implícita	No	Sí, a través del juego	Sí, ocasional	Sí
5	El amor	Sí, implícita	No	No	No	No
6	El amor	Sí, implícita	No	No	Sí, ocasional	No
7	La ropa de invierno	Sí, explícita	Sí, a través del juego	Sí, a través del juego	Sí, ocasional	No
8	El desamor	Sí, implícita	Sí	No	Sí, ocasional	No

Tabla 4. Resumen de los aspectos analizados durante el post-test

Como puede observarse en la tabla 4, todas las parejas han mostrado en sus producciones un cambio en la concepción que tienen de la poesía. En siete de las ocho parejas, este cambio se ha interpretado de forma positiva, es decir, como un acercamiento a una concepción poética más libre que pasa por la experiencia propia. Como se verá más adelante, la pareja número 6, de forma excepcional, ha mostrado en el post-test una concepción más tradicional que en el pre-test, no en uno sino en tres aspectos: después de la intervención didáctica se ha mantenido la conexión entre el poema y la vida, pero de forma más implícita, y se ha empezado a aplicar un sentido estrictamente narrativo y lógico. En el caso de la pareja 1 ocurre el proceso exactamente contrario, ya que son estos tres aspectos los que mejoran tras el taller de escritura, explicitando la conexión entre poesía y vida y rompiendo con lo narrativo y lógico. En efecto, se ha observado que en alguna de las parejas (las ya nombradas 6 y 1; la 3 y la 7) se observan cambios relativos a más de un criterio. Todos los aspectos se han visto modificados en alguna pareja, con excepción de la métrica.

5.1.2.-Resultados generales extraídos de las interacciones orales

A continuación se muestran los resultados generales extraídos de las interacciones y relativos a los criterios temático, de comprensión, y formal.

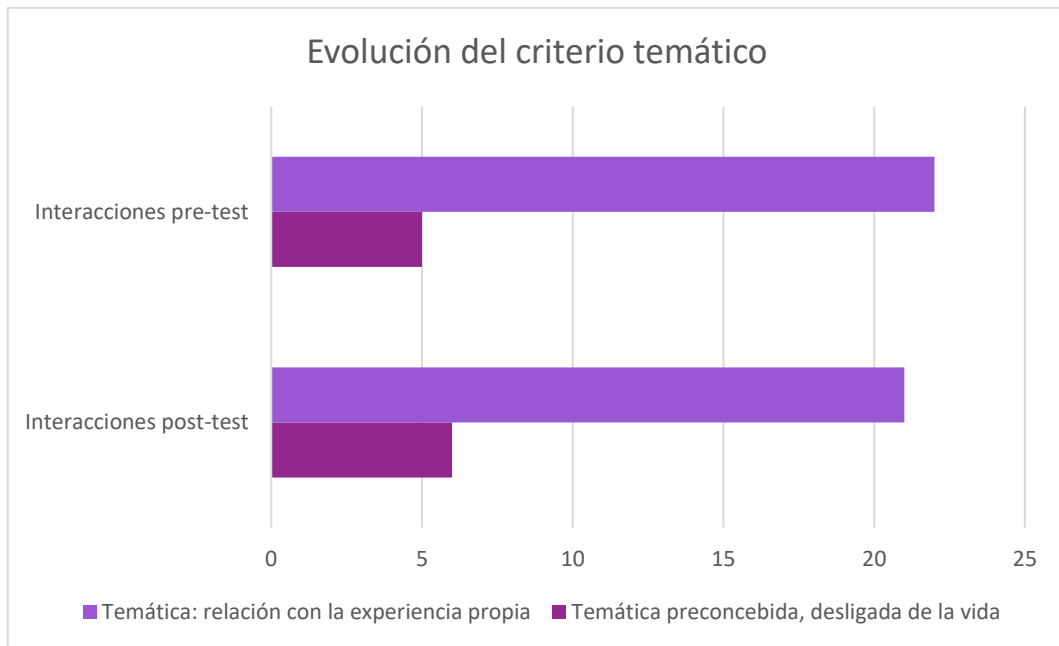


Gráfico 1. N° de episodios del criterio temático en el pre-test y en el post-test.

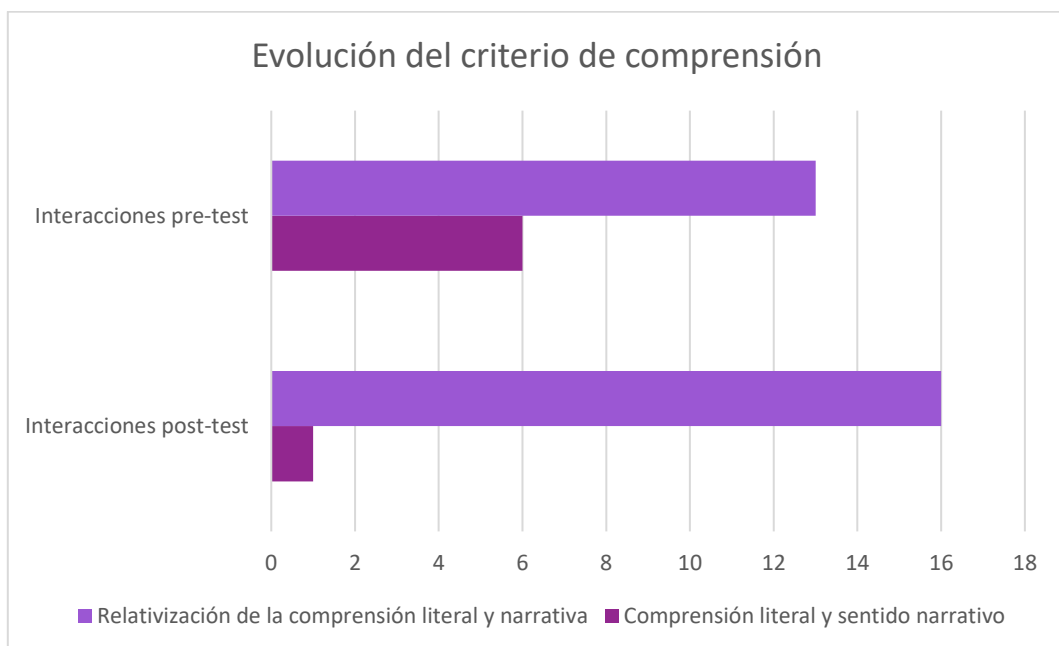


Gráfico 2. N° de episodios del criterio de comprensión en el pre-test y en el post-test.

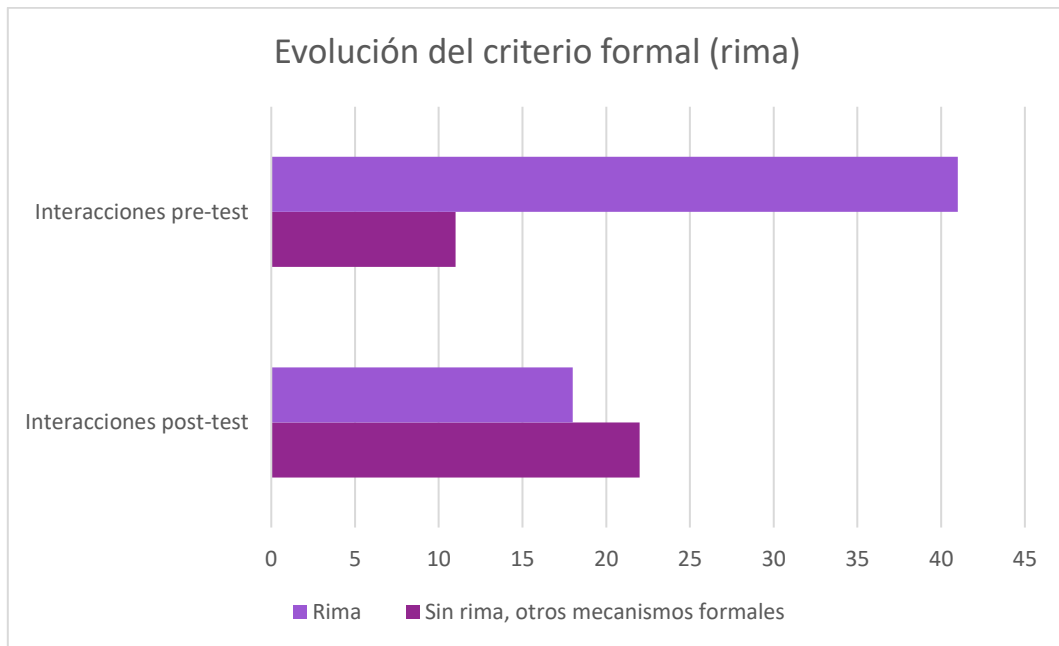


Gráfico 3. Nº de episodios del criterio formal (rima) en el pre-test y en el post-test.

Los tres gráficos muestran que las mejoras cuantificables producidas varían de un criterio a otro. En el Gráfico 1 puede observarse el número de episodios etiquetados con el criterio temático en el pre-test y en el post-test. El gráfico no parece sugerir ninguna mejora cuantitativa al respecto; más adelante veremos que este aspecto ya aparecía de forma muy positiva desde el principio, y que la mejora puede observarse en el nivel de explicitación o no de la relación con la vida. Sin embargo, en el gráfico puede observarse un número de episodios similar para este criterio en el pre-test y en el post-test.

En el Gráfico 2 se expresa el número de episodios relativos al criterio de comprensión en el pre-test y en el post-test. Los episodios que se refieren a la relativización de la comprensión literal y el criterio narrativo han incrementado ligeramente, y aquellos episodios etiquetados como dependientes de esta lógica han disminuido de forma más evidente. Finalmente, el gráfico 3 muestra una disminución notable de episodios referentes a la rima en las interacciones, junto a una mejora más moderada en la introducción de otros mecanismos formales o la referencia explícita a la ausencia de rima. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que estos resultados no han sido homogéneos entre las parejas, sino que ha habido diferencias notables entre unas y otras, tal y como se puede ver en las siguientes tablas:

Criterio	Etiqueta/código	Parejas								Total	Media	SD
		1	2	3	4	5	6	7	8			
Formal	Rima	11	2	8	6	2	3	4	5	41	5,13	3,14
	No rima (abanico más amplio de posibilidades formales)	0	3	0	1	4	3	0	0	11	1,38	1,69
De comprensión	Comprensión literal y sentido narrativo	1	0	0	0	0	3	0	2	6	0,75	1,16
	Relativización de la comprensión literal y narrativa	2	1	0	1	0	3	6	0	13	1,63	2,07
Temática	Temática preconcebida, desligada de la vida	1	1	1	1	1	0	0	0	5	0,63	0,52
	Temática: relación con la experiencia propia	5	2	5	0	1	3	1	5	22	2,75	2,05

Tabla 5. Pre-test: número de episodios de cada criterio por pareja, media de episodios por criterio y desviación estándar.

Criterio	Etiqueta/código	Parejas								Total	Me dia	S D
		1	2	3	4	5	6	7	8			
Formal	Ri ma	2	0	4	2	0	2	7	1	18	2,25	2,31
	No rima (abanico más amplio de posibilidades formales)	6	2	3	1	5	0	3	2	22	2,75	1,98
De comprensión	Comprensión literal y sentido narrativo	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0,13	0,35
	Relativización de la comprensión literal y narrativa	0	2	5	3	0	1	5	0	16	2,00	2,14
Temática	Temática preconcebida, desligada de la vida	0	0	3	0	1	1	0	1	6	0,75	1,04
	Relación con la experiencia propia	3	0	6	3	1	3	1	4	21	2,63	1,92

Tabla 6. Post-test: número de episodios de cada criterio por pareja, media de episodios por criterio y desviación estándar.

Esta diferencia en las interacciones entre parejas concuerda con lo estudiado por Vahakangas y Pyykko (2012), cuando señalaban que existía una gran diferencia entre las producciones y el proceso de los diferentes participantes. Como se ha advertido en otros estudios sobre escritura colaborativa en lengua materna (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020), en esta investigación se ha observado que la preocupación sobre las diferentes cuestiones es desigual entre los participantes. Hay una desviación notablemente alta en el número de episodios referentes a la rima y a la relativización de la comprensión literal y narrativa, tanto en el pre-test como en el post-test; así como en la relación temática con la experiencia propia, sobre todo en el pre-test.

5.1.3.-Resultados específicos relativos a cada criterio

5.1.3.1.-Criterio temático

Pre-test

Una de las primeras preguntas que surgió en casi todas las parejas al comenzar la actividad fue “¿de qué hacemos el poema?”. Aunque luego fueron perfilándose otro tipo de cuestiones, las respuestas iniciales a estas preguntas incluyeron un sustantivo genérico y abstracto, como “el amor”, “la muerte”, “la guerra”, “la naturaleza” o “el desamor”.

Esta elección de temas inicial podría implicar que el alumnado no establece una conexión entre lo que escribe y su propia vida, pero solo 2 de los 8 poemas iniciales terminaron versando sobre el amor (parejas 2, 4); 2 sobre la amistad (parejas 5 y 7) y 2 sobre cuestiones relacionadas con el instituto (parejas 3 y 8). Hubo también un poema sobre el verano (pareja 1) y otro sobre las contradicciones (pareja 3). Esto demuestra que, al contrario de lo esperado, el alumnado era capaz, ya desde el pre-test, de partir de sus propias experiencias para realizar el poema. En algunos casos, esta conexión es evidente en el propio poema; por ejemplo, en las siguientes referencias al instituto:

Meses de piscina meses de diversión sin cole y sin tareas esto es lo mejor Fragmento escrito por la pareja 1	Me levanto de la cama pensando en todo lo que se viene cuando entro en el instituto es todo como muy astuto. Fragmento escrito por la pareja 3
--	--

Como era de esperar, esto también se ha visto reflejado en las interacciones del alumnado. La pareja 1, cuyo fragmento acabamos de ver, partía de un tema genérico “el verano”, que poco a poco iba nutriendo de sus propias experiencias:

1B: ¿En verano tú qué sueles hacer? ¿en tu pueblo estás todo el día en la calle? 1A: Sí, eso, todo el día en la calle.

La pareja 8, que ya desde el inicio decidió escribir sobre su estancia en el instituto, introducía el tema de los exámenes y el estrés que les suponía:

8A: Podemos hablar de que esta semana hay exámenes.
8B: ¿Del cole?
8A: De los de infantil. Que igual es fácil para ellos pero es difícil para nosotros. El agobio de los exámenes. El cole y los exámenes.
8B: Sí, vale.

Lo llamativo es que esta conexión entre poesía y vida se estableció también en aquellos casos que parten de una de las limitaciones temáticas que nombraba. Se trata de las parejas 2, 4 y 5. Poemas como el de la pareja 5, que escribió una despedida a un ser querido, pueden parecer lejanos a su realidad, y fruto de una comprensión superficial de qué debe ser un poema. Frente a esto, en la grabación oímos a una alumna hablar del fallecimiento de su abuela, y de cosas que se dijeron durante el funeral; esto, a su vez, se ve reflejado en el poema:

5A: ¿Qué es eso que suelen decir cuando se muere alguien? ¿Descanse en paz?	Allí donde estés se que no estás solo, donde podrás descansar en paz.
5B: Sí, eso es.	
5A: Por ejemplo, cuando mi abuela... en los funerales suelen decir "descansa en paz".	Fragmento del poema de la pareja 5

La hipótesis inicial señalaba que en el pre-test no aparecería esta conexión entre la poesía y la experiencia propia del alumnado de forma tan clara. Para explicar la razón por la que ocurrió de esta manera, podemos acudir a la relación entre poesía y música explorada por Sansuán (2017). La autora señalaba que trabajar la poesía desde la música podía favorecer esta conexión; cabe recordar que el alumnado que ha formado parte de esta investigación venía de trabajar la poesía a través del proyecto RaPoesía. Este proyecto fomentaba el aprendizaje poético a través de la creación de un rap. Es posible que, tratándose de un grupo con una formación poética especialmente ligada a la música,

el alumnado fuera capaz ya desde el principio de volcar sus experiencias vitales en aquello que estaban escribiendo.

Post-test

Después de aplicar la intervención didáctica, no se ha observado ningún cambio respecto a la pregunta inicial, que también se ha resuelto aportando sustantivos genéricos e ideas abstractas. De los 8 poemas finales, 3 versaron sobre el amor o el desamor (parejas 5, 6, 8) y dos sobre la amistad (parejas 1 y 3). La pareja 4 escribió sobre la torpeza, la pareja 7 sobre la ropa de invierno, y la pareja 2 sobre un accidente. Si bien el tema del amor siguió siendo recurrente, se ha observado que ninguna de las parejas ha repetido el tema tanto en la primera prueba como en la segunda; las parejas que escogieron el tema en el pre-test y aquellas que lo hicieron durante el post-test son diferentes (véase Tablas 3 y 4).

Durante el pre-test ya se observó que existía una búsqueda activa por parte del alumnado de establecer conexiones entre su vida y lo que escribían. De la misma manera que en el pre-test, en el post-test se vio que los aspectos genéricos iniciales se fueron concretando en aspectos más específicos y cercanos a la vida del alumnado. La pareja 8 escogía, esta vez, hablar sobre el amor, pero optaba por hacerlo en primera persona y, entre bromas hablaban de su propia experiencia:

8A: “El desamor es un sentimiento doloroso...”, voy a poner “sentimos”, como si nos refiriéramos a nosotras.

8B: Sí, es que somos nosotras.

8A: “El desamor es un sentimiento doloroso...” que sentimos cuando el *crush* de Tik tok se va.

(...)

8A: Podemos decir que cuando estás en persona, igual... imagínate que es la primera vez que quedas. Como que lo conoces, pero luego por Instagram como que lo conoces más, ¿sabes? Porque como es a través de una pantalla, como que te no te avergüenza... no lo sé.

Este episodio relativo a las parejas 8A y 8B, demuestra lo observado durante el pre-test: que el alumnado acude a sus propias experiencias vitales para escribir el poema.

La intervención didáctica ha servido, más que para establecer esta conexión entre lo que escriben y su propia vida, que ya estaba implícita desde un inicio, para avanzar en la libertad a la hora de exponer esta conexión de forma abierta. El participante 4B expresó el deseo de escribir sobre su propia experiencia, afirmando que podían hablar “sobre cosas que les han pasado. O sobre cosas que pasan en clase ahora, en este momento”. Esto también puede apreciarse, por ejemplo, en los poemas dedicados a la amistad, o en los que en algún momento tratan el tema. Si bien en los poemas escritos durante el pre-test nos encontramos conceptos amplios, como “un amigo” o “amigo mío”, en los escritos durante el post-test se observan referencias a otras personas de la clase y a experiencias vividas por ellos mismos:

Estaba en mi casa bebiendo café se me cayó encima yo soy muy gafé Fragmento del poema de la pareja 4	Amiga no te mueras que hay mucha locura con Eider a nuestro lado y Zuberoa mirando Fragmento del poema de la pareja 1
--	---

La pareja 1 mostró durante el pre-test una predisposición a escribir desde su propia vida, pero en el post-test nos encontramos con que estas conexiones fueron más evidentes. Podría concluirse que el alumnado, que ya desde el pre-test tenía una concepción de la poesía bastante libre a nivel temático, ha logrado, después de la intervención, explicitar estas conexiones. De la misma manera que concluyó Sansuán (2010), los resultados parecen indicar que la actitud del alumnado hacia la poesía mejora cuando se establece esta conexión entre lo que se está viviendo y su vida y estado emocional.

No debemos obviar que esta insistencia sobre el carácter personal de los poemas ha traído consigo una serie de preocupaciones que afloraban en las conversaciones, y que en ocasiones compartían conmigo. Durante el post-test, es decir, coincidiendo con esta explicitación de la relación entre poesía y vida, apareció el miedo a no ser evaluados favorablemente al hablar de temas que, por ser cercanos a su experiencia, creían que no eran comprensibles por los profesores.

5.1.3.2.-Criterio de comprensión

Pre-test

Tal y como se esperaba, el pre-test muestra que, cuando va a escribir poemas, el alumnado presta atención al sentido lógico, literal y narrativo. Este aspecto se puede observar sobre todo en los textos producidos (véase Tablas 3 y 4), ya que apenas se ha visto nombrado en las interacciones. Cinco de las ocho parejas mostraron esta dependencia de forma más evidente en sus poemas. Se trata de las parejas 1, 3, 4, 5 y 8. En varios momentos del proceso creativo, algún miembro de la pareja interrumpió el trabajo diciendo “es que no tiene sentido” (8B, 3A, 4B). No se profundizó en aquello que no tenía sentido, en todos los casos se constató como un hecho. No se puede extraer de las interacciones más explicaciones a este respecto, pero se puede observar que lo literal tiene mucho que ver con lo cronológico. Esto puede estar relacionado con el sentido narrativo imperante en las formas de leer (Sansuán, 2017): se ha percibido, en las creaciones de los alumnos, cierta tendencia a aplicar un sentido narrativo a un género diferenciado como lo es la poesía.

A continuación, pueden verse varios ejemplos: la pareja 1 escogía un orden cronológico para hablar del paso de las estaciones; y la pareja 4 relataba el paso de un día en la playa, relato que se iba transformando en una historia de amor.

Estamos en abril ya llega el verano el calor se acerca y cambiamos de plano Pareja 1	Una tarde de verano te conocí en la playa pasé tu lado y tú tumbada en la toalla Pareja 4
--	---

Frente a esto, tres de las ocho parejas mostraron en el pre-test cierta flexibilidad con la lógica esperada en un poema, rompiendo con lo narrativo y con una comprensión literal. Este es el caso de las parejas 2, 6, y 7. En cuanto a la pareja 2, esta flexibilidad puede tener que ver con el propio mecanismo de creación del poema. La pareja decidió hacer una lista de cinco palabras al azar y construir el poema a partir de la misma. La actividad se planteaba, entonces, como un juego:

QUIW

Desde que te fuiste la **tormenta** empezó

Y entre las lluvias me siento **atrapado**

La **soga** que me ata

Welinton Quiw la ha desatado

Me siento como una aguja en un **pajar**

Y como si tuviera **pesas** me cuesta andar

Pareja 2 (las palabras en negrita son las que eligieron al azar)

Sobre el aprendizaje literario y su naturaleza colaborativa, hemos visto que Vas (2007) y Portier et al. (2019) mencionaban la importancia del juego a la hora de crear vínculos emocionales respecto a la poesía. La pareja 2 no ha sido la única que se ha valido de este elemento lúdico para construir el poema; 7A y 7B también se planteaban el ejercicio como un juego, situándose en el centro del poema; escribían sobre sí mismas de forma ficcionada. En el caso de la pareja 6, esta ruptura de la racionalidad se planteó desde el principio, insertándose en la temática misma y buscando deliberadamente lo absurdo y las contradicciones como motor del poema:

6 B: ¡Vamos a poner todo lo contrario! Que en vez de que no nos gusten los días de tormenta, nos gustan. Que en vez de que nos guste la vida, no nos gusta, todo lo contrario.

6 A: Y luego ponemos “esta es nuestra segunda versión”, o algo así.

Post-test

La intervención didáctica se planteó como forma de enseñar mecanismos que favorecieran la comprensión del género poético, alejando al alumnado de la sobre-aplicación de lo narrativo; se ha querido trabajar, entre otras cuestiones, alternativas a esa racionalidad al escribir, siguiendo las indicaciones de Toré (2010). Hemos visto que tres parejas mostraban una tendencia a romper con este sentido ya desde el pre-test. Dos de

las tres parejas que durante el pre-test mostraban cierta tendencia a romper con el sentido literal y narrativo del poema mantuvieron esta actitud durante el post-test. Se trata de las parejas 2 y 7. La pareja 2 volvió a utilizar el mismo mecanismo de creación de poemas, confeccionando una lista de palabras al azar, y la pareja 7 seguía utilizando el juego como motor:

<p>Narora e iradi dos cerdas en Miami</p> <p>Cuando se bañan en la playa a los tiburones siempre ganan.</p>	<p>me pongo un abrigo para no tener frio calcetines gordos para mis pies finos con una bufanda bufandolera y con un gorro para visitar a mi zorro para visitar a mis cabras</p>
<p>Fragmento escrito por la pareja 7 durante el pre-test</p>	<p>Fragmento escrito por la pareja 7 durante el post-test</p>

Además del juego, el caso de la pareja 7 parece sugerir la relación entre la comprensión del poema y la experiencia propia que ya ha sido mencionada en el marco teórico. La pareja 7 se servía del juego para ficcionar su propia vida, partiendo de sus experiencias, tanto en el pre-test como en el post test. T.S Eliot hablaba de la importancia del lector como creador de significados; aplicado a este caso, la centralidad debía estar en la experiencia del propio alumnado.

Si las parejas 2 y 6 seguían explorando las posibilidades del juego y de la relación con su experiencia, el caso de la pareja 6 es completamente distinto. Durante el pre-test no solo se mostraron dispuestos a romper con el sentido narrativo del poema, sino que usaron la propia contradicción como tema del texto. Sin embargo, en el post-test adoptaron una postura mucho más centrada en la comprensión literal:

Solo tu corazón me hace pasar calor
te entregaría toda mi alma
y su corazón.
Vamonos al cielo
a donde nadie nos vea
a donde haya intimidad para dar y regalar
y mi corazón a tí entregar.

Fragmento escrito por la pareja 6

En esta ocasión, la intervención didáctica no parece haber ayudado a romper con la lógica narrativa y analítica, ya que el poema escrito después de la misma se acerca más a una concepción tradicional de la poesía que el escrito al principio. Si buscamos las razones para este cambio, el caso de esta pareja parece señalar a una conexión entre la temática escogida y la lógica impuesta sobre esa temática. Estos alumnos rompían con la lógica narrativa cuando esa ruptura se planteaba como el propio tema del poema; mientras que el segundo texto que escribieron, coincidiendo con una temática amorosa, era conceptualmente más lineal. Esto sugiere que las ideas preconcebidas en uno de los aspectos que estamos estudiando incide en la concepción de los otros ámbitos estudiados; en este caso, parece haber una relación entre la temática amorosa y el sentido narrativo.

De forma similar, las parejas 5 y 8 mantuvieron durante el post-test cierta dependencia de lo narrativo. A continuación se puede observar el poema escrito por la pareja 5 durante el pre-test, y el creado durante el post-test:

Guardo en mi corazón todos los momentos junto a tí tus palabras han quedado grabadas en mi alma.	Cuando me dijiste “te quiero” Por primera vez. Tu ausencia me rodeaba con el calor de tus brazos.
---	--

Fragmento escrito por la pareja 5 durante el pre-test	Fragmento escrito por la pareja 5 durante el post-test
---	--

No puede observarse ningún cambio en su concepción de la linealidad y la lógica del poema; lo mismo ocurre con la pareja 8. Finalmente, existe un grupo de parejas, la 1, la 3 y la 4, que sí han presentado un cambio del pre-test al post-test. La pareja 1, frente al poema del pre-test que ya hemos visto, durante el post-test incluyó elementos humorísticos y que rompen con la lógica esperada en un texto con referencias religiosas; la pareja 4, escribiendo sobre una persona torpe, también añadió este elemento humorístico, a pesar de mantener el sentido narrativo:

Amiga no te mueras que Jesús te está mirando agua bendita hay que beber para seguir avanzando	Fui a limpiarme a la habitación de alado pero con la mesa yo me he chocado
Amiga no te mueras no lo hagas que pecarás entonces Jesusito sabes que te matará	Al chocarme el dedo me senté en la silla pero por muy mala suerte me di en la rodilla
Fragmento escrito por la pareja 1	Fragmento escrito por la pareja 4

La pareja 3 utilizaba un mecanismo similar. El humor, en este caso, se incluía en forma de absurdo, y este era el elemento que rompía con el sentido narrativo que sí se observaba en el pre-test:

Me levanto de la cama pensando en todo lo que se viene cuando entro en el instituto	Minutos después entre en Bazinga Landia un mundo lleno de lasaña
---	--

es todo como muy astuto.	Hay es donde encuentre a Vinacua con su conejito de pascua.
Fragmento escrito por la pareja 3 durante el pre-test	Fragmento escrito por la pareja 3 durante el post-test

Si bien varios de los casos observados no muestran mejoras aparentes, en el Gráfico 2 puede observarse que el número de episodios relativos a una comprensión estrictamente lógica y narrativa disminuyó notablemente, mientras que el número de episodios que mostraban una mayor libertad al respecto incrementó. Esto podría implicar que si bien la intervención didáctica no tuvo implicaciones homogéneas para todo el alumnado a nivel de comprensión, en aquellos casos en los que sí se pudo intervenir la diferencia fue notable.

5.1.3.3.-Criterio formal: versos, rima, estrofa

Pre-test

La rima fue, sin lugar a dudas, la preocupación más recurrente a nivel formal. Durante el pre-test, todas las parejas excepto la 5, que veremos que es un caso particular, hablaron sobre palabras que rimasen con la que acababan de escribir, en ocasiones buscándolas en internet. Los participantes escribían un verso y, a partir de ahí, buscaban una palabra que rimara con la última, de forma que lo que escribían a continuación estaba restringido por aquella palabra que les diera su búsqueda. Todas las parejas se sirvieron de la rima en un momento u otro de la creación durante el pre-test. Exceptuando la pareja 5, en todos los casos este uso de la rima era consciente y deliberado.

Las parejas 1, 4, y 8, que optaban por dividir el poema en estrofas de cuatro versos, dieron por hecho que debían rimar el segundo y cuarto verso de cada estrofa. En un momento dado, el participante 1B intentó rimar otros versos, y su compañera le señaló que “no tiene que rimar la primera y la tercera, sino la segunda y la cuarta”:

Septiembre ya llega al insti otra vez	No me lo esperaba!!! yo te gustaba	Aprendemos más
--	---------------------------------------	----------------

el frío comienza y llega la adultez Fragmento escrito por la pareja 1	y menos mal, se te veía alegrada Fragmento escrito por la pareja 4	de lo que nos va a valer. para luego estudiar lo que no queremos ser. Fragmento escrito por la pareja 8
---	--	---

Las parejas 2, 3, 6 y 7 hacían un uso más desordenado de la rima, en ocasiones rimando varios versos seguidos al azar:

Me siento como una aguja en un pajar Y como si tuviera pesas me cuesta andar Fragmento escrito por la pareja 2	No se porque la vida es así, no me gusta cuando ponen la letra en calibri, no me gusta la vida en sí. Fragmento escrito por la pareja 6
--	--

La pareja 2 hizo, como el resto, uso de la rima; sin embargo, el participante 2A le aclaraba a su compañero: “no tiene por qué rimar, eh”. Este caso forma una excepción; la rima es, en la concepción de estos adolescentes, algo inherente a la poesía; algo, en ocasiones, que debe ser “buscado” o “encontrado”, tal y como lo expresaba la participante 4B. En ocasiones, si la creación continuaba sin una centralidad de la rima, como fue el caso de la pareja 1 en su inicio, uno de sus miembros interrumpía el proceso, esta vez para señalar que “ahora tiene que rimar algo” (1B).

Si bien todos los participantes coincidían en la centralidad de la rima, no hubo prácticamente referencias a la razón de esta centralidad o a su función en las interacciones. Solo el participante 6A señalaba que era necesario escribir “algo que rime, recuerda, para dar efecto”; pero sin llegar a señalar cuál era ese efecto buscado. Esto ha significado, durante esta primera creación, que la temática, aquello que quería contarse, ha estado supeditado por la rima. Incluso en los casos donde la concepción se acercó más a la experiencia propia, como ocurrió con las parejas 1, 3 u 8, esta preocupación prevaleció.

Comentábamos antes que el caso de la pareja 5 fue diferente. La pareja no buscó desde el principio que el poema rimara, sino que se centró en la historia que querían contar. A la mitad del proceso creativo, la pareja 5 se sorprendía cuando, sin buscarlo deliberadamente, se dio cuenta de que el poema rimaba. Consideraron, cuando ocurrió eso, que estaban haciendo bien el trabajo. Esto implica que, incluso en el caso donde la rima no ha sido aparentemente central en el proceso de escritura, su aparición se ha valorado de forma positiva, como muestra de que estaban haciendo un buen trabajo:

Guardo en mi corazón todos los momentos junto a tí tus palabras han quedado grabadas en mi alma. De la misma forma que te prometí te sigo y te seguiré amando dentro de mí corazón lleno de tristeza y desilusión.	5A: Eh, ¿te has fijado? Que esto rima, y todo. Después tenemos que buscar más cosas que rimen. 5B: ¡Es verdad! 5A: Es que está super bien, no he buscado que rimara pero es que rima.
---	---

Antes hemos nombrado que en ocasiones el alumnado interrumpía el proceso cuando lo que estaban escribiendo no tenía sentido. Ante una de esas interrupciones por parte de su compañero, el participante 4B afirmó que “no tiene que tener sentido, tiene que rimar”. Esto nos lleva a pensar que ciertas muestras que podrían indicar libertad respecto a restricciones lógicas o temáticas podrían no ser evidencias de una actitud deliberada, resultado de una vivencia poética más personal, sino la consecuencia de darle excesiva importancia a la rima y a otros aspectos formales.

La percepción en torno a la rima sugiere durante el pre-test una concepción de la poesía más tradicional, en la línea de lo que explicaba Sansuán (2017), con una centralidad del análisis y la búsqueda de determinadas características formales. Se ha observado que esto solo se aplica a la cuestión de la rima. Frente a esta excesiva preocupación, existe una ausencia de referencias a otros aspectos formales relacionados con una concepción más tradicional de la poesía, como pueden ser la métrica o las estrofas. Ninguna pareja creó un tipo específico de estrofa, ni parecía buscarlo; en ocasiones, se identificó cierta coherencia en el número de sílabas.

En este sentido, parece haber una correlación entre el uso de la rima y la medida de los versos. El verso libre apareció precisamente en la pareja 2, que prescindía durante la mayor parte del poema de la rima. En el caso de las parejas 2, 3, 6 y 7, la medida de los versos varió de forma más considerable. La pareja 3 comenzaba con versos eneasílabos, pero para el final del poema terminaban combinándolos con versos de cuatro, trece, ocho y doce sílabas. Los versos con un número de sílabas determinados aparecieron de forma más evidente en aquellas rimas que se mantienen durante todo el poema (parejas 1, 4 y 8).

En el ejemplo que hemos puesto de las parejas 1, 4 y 8, casi todos los versos son hexasílabos, aunque hubo variaciones; versos de siete, de ocho, de cuatro y de cinco sílabas. Se observa que las creaciones formalmente más limitadas por la rima también tienden a dividir el poema en estrofas de cuatro versos, cuya medida tiende a ser la misma. No se les dio ninguna importancia a estos últimos dos aspectos en las interacciones; el alumnado parece tener un conocimiento inconsciente e interiorizado de la medida de los versos, que en ocasiones aplican a sus creaciones, pero no de forma estricta.

Post-test

Después de la intervención didáctica, la mayoría de las parejas mantuvieron un uso predominante de la rima similar al del pre-test (véase Gráfico 3). Las parejas 1, 4 y 8 siguieron escribiendo poemas divididos en versos de cuatro estrofas que rimaban en los versos pares. Las cuestiones relativas a la métrica y a la estrofa siguieron la misma línea que durante el pre-test, con una falta de conciencia sobre el tema. Las parejas 6 y 7, al igual que en el pre-test, hicieron un uso intuitivo de la rima, y no se fijaron en la medida de los versos ni han dividido las creaciones en estrofas. La pareja 3 mantuvo la primacía de la rima, pero presentó un cambio: en esta ocasión, la rima fue interna, es decir, ocurrió sobre todo dentro de un mismo verso, y no entre versos. No hubo referencias a este cambio en las interacciones, por lo que es difícil llegar a ninguna conclusión.

que también es rosa como una diosa.

(...)

que es un amor como una flor.

Fragmentos escritos por la pareja 3

Únicamente las parejas 2 y 5 abandonaban definitivamente la rima en el post-test:

Cuando me dijiste “te quiero” Por primera vez. Tu ausencia me rodeaba con el calor de tus brazos. Pero la vida es muy rápida, me habría ahorrado todas tus mentiras. Por que tus palabras fueron frías como la nieve. Fragmento escrito por la pareja 5	Desde aquel jueves de diciembre Estoy felis Porque mi padre conduce un taxi Se salio en una curva y con urgencia fuimos a urgencias Fragmento escrito por la pareja 2
--	--

Cabe recordar el comentario del participante 2A durante el pre-test, que señalaba que el poema no tenía por qué rimar. Los datos indican que la intervención didáctica ha podido servir para afianzar esta idea en el caso de estas dos parejas. El cambio sustancial de los poemas se ha dado solo en dos parejas, por lo que no puede afirmarse que la intervención haya servido para modificar las creaciones del alumnado.

El contraste entre grabación y poema nos ha servido para constatar que en ambos casos ha habido una disminución de referencias a la rima, aunque esta ha sido algo mayor en las interacciones (véase Gráfico 3). Se ha observado que la disminución en el uso de la rima no es consistente entre los poemas y las interacciones (véase Gráfico 4), dándose el caso de que la disminución de episodios relativos a la rima por parte del alumnado ha sido mayor que la disminución de la rima en sus producciones.

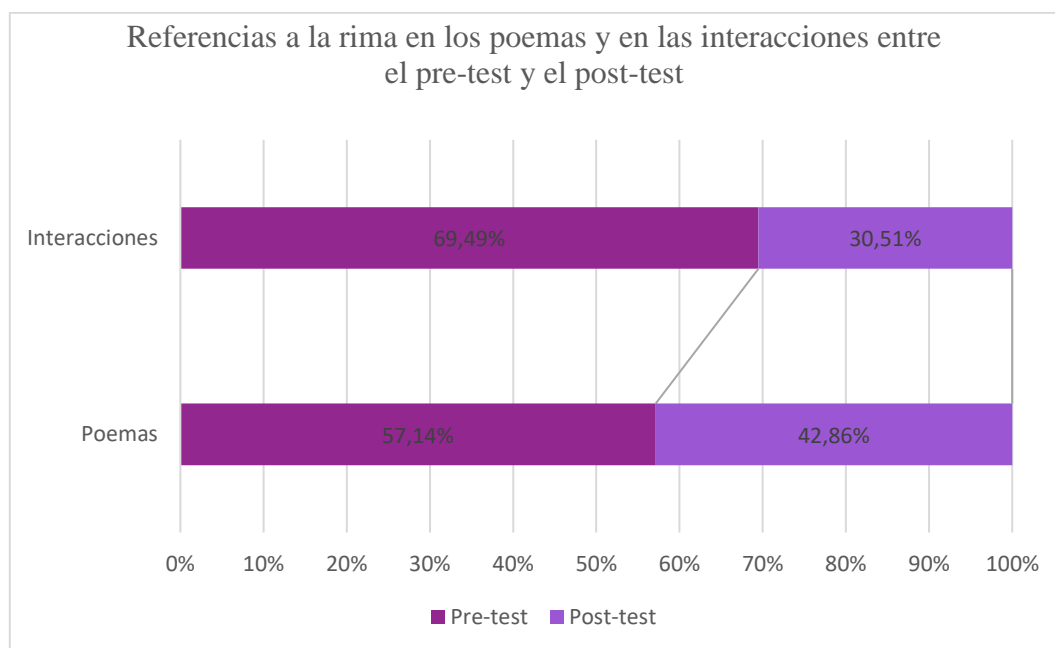


Gráfico 3. Referencias a la rima en los poemas y en las interacciones en el pre-test y el post-test

Estos datos indican que la intervención didáctica supuso un cambio en el alumnado, pero que este cambio no se observó tanto en sus producciones como en sus interacciones. El hecho de que la mejora fuera más notable en las interacciones que en las producciones sugiere que hay conceptos formales muy enraizados en el pensamiento del alumnado, y que, si bien se logró modificar aquellas preocupaciones formales a las que el alumnado se refiere de forma explícita, no se pudo intervenir en la noción imperante de la rima.

En línea con las ideas sobre el carácter estático del currículum exploradas por Presnal (2019), este tiene la función de estandarizar al alumnado, estableciendo contenidos que se evaluarán. La poesía, en las ocasiones en las que sí aparece en el currículum, necesita de esos criterios para su evaluación; la rima conforma uno de estos criterios. Lo demuestra el hecho de que, incluso cuando la preocupación por la rima se deja de verbalizar y en su lugar se plantean otra serie de preocupaciones, las convenciones formales terminan por aflorar en las producciones. Esto nos lleva a pensar, de nuevo, que la rima y la métrica forman parte de un conocimiento internalizado del alumnado.

5.2.-Aspectos emocionales

Este criterio surgió a partir de lo observado en las interacciones durante el pre- y post-test. Inicialmente, la intención era estudiar el disfrute o no del poema, y la relevancia de este disfrute a la hora de desarrollar una concepción poética. Se ha optado por estudiarlo de forma independiente, bajo el título de “aspectos emocionales”, dada la dificultad para medir el disfrute o no del poema; y dado, también, que se encontraron otros aspectos a estudiar dentro de lo emocional. Como hemos dicho, este apartado debe entenderse de forma independiente a la concepción poética en la que se quería intervenir; el objetivo es aunar algunas de las cuestiones emocionales identificadas en las interacciones. Por esa razón, no nos referiremos a los poemas, donde estas cuestiones no se pueden identificar, y tampoco nos referiremos al pre-test o post-test, ya que no se ha buscado intervenir en este aspecto a través de la intervención didáctica, y, por lo tanto, no se han observado diferencias.

5.2.1.-Seguridad e inseguridad

Una de las claves, dentro de lo emocional, ha sido la relación del proceso creativo con sentimientos de seguridad e inseguridad. En ocasiones, las grabaciones mostraban que los miembros de la pareja se animaban o felicitaban por el trabajo:

8A: ¿Así está bien, no?

8B: Sí, muy bien.

En otras ocasiones, algunas parejas se agobiaron cuando no sabían qué hacer. 1A comenzaba afirmando que ya no se acordaba de cómo hacer poesía, y 5A expresaba que necesitaba apoyos, buscar inspiración en otros poemas, porque no sabía hacer un poema “ella sola”:

5A: Vamos a mirar un poco en Google, cambiamos palabras...

5B: Sí, eso, podemos coger ideas.

5A: Porque yo sola un poema no sé hacer.

5B: Ya, a mí se me da mal.

Es interesante advertir que en la mayor parte de los casos fueron las participantes las que demostraron algún tipo de emoción negativa al respecto. Cabe notar que algunas de ellas también mostraron seguridad cuando han leído el poema ya terminado: “está muy bien” (3B); “el primer párrafo está perfecto” (8B). Esta seguridad, sin embargo, fue principal en los chicos, que no se han mostrado inseguros en ningún momento: “esto está quedando pegadizo” (6B), “yo creo que esto está bien, está bastante completo (6 A), “soy poeta” (2A), “¡qué buena!, (2B).

5.2.2.-Dificultad y motivación

Durante todo el análisis hemos ido viendo cierta tendencia a escudarse en los aspectos temáticos, formales y de comprensión que hemos ido nombrando. Se trata de mecanismos para superar los sentimientos de seguridad e inseguridad que hemos nombrado. El participante 2A nos daba, tal vez, una de las claves para explicar este hecho, cuando afirmaba que deberían hacer un poema sobre el desamor porque “eso siempre es más fácil”. Lo mismo ocurría con la alumna 5B. Las grabaciones indican que, en ocasiones, el alumnado escogió un tema que considera típicamente poético precisamente porque no tenía el conocimiento ni la confianza suficientes como para proponer un tema más novedoso; el uso restrictivo de la rima y la preocupación por la comprensión literal pueden explicarse de la misma manera.

La motivación para escribir el poema, entonces, no residía en sentirse capaces, ni en considerarlo una actividad placentera. Hemos visto que, en algunos casos, las parejas usaban el juego como método de creación; en otros, se establecía una relación con su vida; y, en algún caso, existía cierta experimentación formal y del proceso creativo. Frente a esto, cabe destacar que los y las estudiantes escribieron los poemas porque entendieron que se trataba de un trabajo escolar, que contaría para la nota.

El participante 1B explica que lo que aparece en el poema son “cosas tuyas”, 3A expresó su preocupación por escribir un poema que los profesores no fueran a entender, y su compañero trataba de buscar solución al problema preguntándome si podían escribir cosas que no tuvieran sentido; explicaba que tienen sentido para ellos, pero que yo no iba a entenderlo. Esta preocupación del alumnado coincide con lo estudiado por Sansuán (2020) quien explicaba que los y las adolescentes establecían una relación automática entre poesía y trabajo escolar, y que en ningún momento se consideraba ocio o actividad

sujeta al disfrute. También tiene que ver con el proceso de estandarización del alumnado del que hablaba Presnal (2019), que pasa por establecer contenidos que después serán evaluados.

6.-Conclusiones

La hipótesis inicial de este trabajo sugería que el alumnado, de forma previa a la intervención didáctica, tendría una preocupación mayoritariamente formal, y que esta incluiría nociones diversas, como pueden ser la rima, el análisis métrico o las estrofas. La investigación ha demostrado que existe una preocupación evidente a nivel formal, y que esta se impone sobre las cuestiones temáticas y de comprensión. Sin embargo, el pre-test mostró que la preocupación formal se centraba exclusivamente en la rima, y que dejaba de lado otros aspectos tradicionalmente empleados para definir la poesía; aunque sí se identificó cierta correlación entre un uso estricto de la rima y una medida de los versos que, aunque inconsciente, era constante.

Se esperaba poder intervenir en la excesiva importancia de lo formal con una propuesta didáctica; se apreció un cambio sustancial en las preocupaciones reflejadas en las interacciones, ya que durante el post-test los episodios referentes a la rima y a su necesidad disminuyeron. Esta modificación fue acompañada de un cambio en las producciones, en menor medida. La desviación estándar fue especialmente alta en este criterio, aunque disminuyó durante el post-test. Los resultados parecen sugerir que, a nivel formal, se logró intervenir en aquello de lo que al menos parte del alumnado habla a la hora de escribir poesía; pero no necesariamente en aquello que el alumnado piensa.

Esta distancia se ha visto representada en las diferencias entre poemas y grabaciones. El análisis de ambos tipos de datos ha permitido obtener una visión más completa de las concepciones del alumnado sobre la creación poética. De este contraste se puede concluir que el alumnado aplica en su creación poética una determinada concepción de manera automática y casi inconsciente. En este sentido, la metodología empleada ha sido de gran utilidad, lo cual resalta la pertinencia de la escritura colaborativa como medio para acceder al proceso creativo, ya que permite observarlo en su conjunto más allá del producto final, accediendo al razonamiento de los y las adolescentes.

Si bien se esperaba que la preocupación principal fuera formal, otra de las hipótesis señalaba que el alumnado le daría cierta importancia a la comprensión del texto producido, y que esta comprensión dependería principalmente de aspectos narrativos y lógicos. La intención con la intervención didáctica era romper, al menos en parte, con esta visión analítica del poema. Los resultados del pre-test confirmaron la primera hipótesis. En lo relativo al sentido narrativo y lógico se observó, al igual que en la rima,

cierta disparidad entre parejas. Se identificó que los participantes que daban mayor importancia a este sentido lógico y lineal creaban poemas que tenían mucho que ver con lo narrativo, en los que se presentaban acontecimientos de manera cronológica. En contraste, las parejas que rompieron con esta linealidad lo hacían entendiendo el poema como un juego. También se concluyó que la introducción de pasajes de la propia vida de forma más explícita facilitaba el cambio.

Una vez aplicada la intervención didáctica, se observó una menor disparidad entre parejas, junto a cierta reticencia a abandonar la importancia de la comprensión narrativa del poema. La intervención tuvo un éxito relativo respecto a este criterio. Se observó que, en las parejas en las que se logró efectuar un cambio, este fue notable y se vio reflejado en el número de episodios relativos al criterio. En relación a la idea del juego que se observó durante el pre-test, los participantes que introdujeron la idea de lo absurdo y del humor durante el post-test lograron alejarse del sentido narrativo y literal del poema. Del caso de la pareja seis, que rompió con cualquier hipótesis planteada en un principio estableciendo un sentido narrativo después de la intervención cuando en un inicio parecía una pareja más experimental, podemos extraer la conclusión de que existe una conexión entre los diferentes aspectos que hemos visto, es decir, entre la temática y el sentido narrativo y literal del poema.

Respecto a la temática, se plantearon dos hipótesis para el pre-test: que habría una serie de temas que los y las participantes considerarían típicamente poéticos, y que difícilmente serían capaces de establecer desde un principio una conexión entre el poema y su vida. El alumnado, tal y como se predijo, identificaba determinados temas como poéticos, pero también conocían otras posibilidades temáticas que, además, estaban relacionadas con su propia experiencia. Incluso en los casos donde se escogió un tema aparentemente más tradicional, las interacciones demostraron que el alumnado era capaz de utilizar sus propias experiencias al escribir.

Esta habilidad no estaba contemplada en las hipótesis, y puede explicarse por el hecho de que se trata de un alumnado que trabaja por proyectos, y que el último consistió precisamente en crear poemas-rap. Durante todo el trabajo se ha insistido en las implicaciones positivas de relacionar poesía y música; la actitud del alumnado durante el pre-test parece confirmar estas implicaciones. Como las cuestiones temáticas sobre las que se quería intervenir vinieron ya dadas desde el inicio, la intervención didáctica no

resultó en mejoras cuantificables al respecto, sino que sirvió, en su lugar, para explicitar esta conexión entre poesía y vida. El alumnado se mostró más dispuesto a hablar de sus propias experiencias de forma abierta durante el post-test. A su vez, esto trajo consigo nuevas preocupaciones centradas en la evaluación.

Dentro de los aspectos emocionales observados en las grabaciones, se identificó que, en un alumnado con una creciente expresión de libertad temática, formal y de comprensión, aumenta también la preocupación por la manera en la que serán evaluados. Esto ocurre porque se entiende la poesía como algo ligado a clase, y no al ocio. Durante las grabaciones se identificaron, además, emociones de seguridad tanto en los alumnos como en las alumnas; y emociones de inseguridad sobre todo en las alumnas. La cuestión de género ha sido nombrada brevemente, y no se han observado cambios para el resto de criterios, por lo que requiere de una mayor investigación. Frente a esta inseguridad, expresada o no, las nociones fijas sobre la temática, la forma y la comprensión de la poesía han ayudado al alumnado a continuar con la escritura. Queda por estudiar la incidencia de las cuestiones emocionales en una u otra concepción poética.

Los resultados de esta investigación, además de no ser homogéneos entre parejas, son aplicables al grupo concreto con el que se ha trabajado, y no se puede afirmar que sean generalizables. En eso consiste, precisamente, una de las limitaciones de este estudio: los criterios escogidos se han aplicado únicamente a 16 alumnos y alumnas. Todos los estudiantes pertenecían al mismo curso, mientras que un trabajo más amplio que contemplara la participación de alumnado de edades diversas serviría para hacer un análisis comparativo más específico. Además, todos ellos estudiaban en el modelo D y tenían un perfil sociolingüístico similar. Debido al propósito e intención de este trabajo, tampoco se ha podido atender a cuestiones como la incidencia del modelo lingüístico o el conocimiento de otras lenguas extranjeras. Si bien no se han observado resultados relevantes al respecto, convendría estudiar la aplicación de la intervención en diferentes modelos, o en estudiantes con otras lenguas maternas.

Cabe destacar, además, que ha habido limitaciones temporales para la realización de la intervención didáctica, lo cual ha restringido a su vez los objetivos y los criterios de análisis. Dentro de la propia intervención, algunos aspectos han funcionado mejor que otros. La variedad de agrupaciones ha sido positiva, ya que le ha dado a la clase cierta sensación de dinamismo; esto no se refleja en los resultados de los tests, que se han

realizado siempre en pareja. Además de las agrupaciones, otro aspecto que ha servido para intervenir positivamente en el alumnado ha sido la introducción del sentido lúdico del poema. Como contrapunto, y pese a que la intervención didáctica ha introducido otras posibilidades formales, puede que no haya hecho suficiente hincapié en evitar la centralidad de la rima. En cualquier caso, una vez observados los resultados, y de cara a futuras investigaciones o réplicas de esta, sería conveniente explicitar la cuestión, que ya se ha visto que se halla profundamente enraizada en la concepción del alumnado.

Sin olvidar estas limitaciones y posibles mejoras, este trabajo ha aportado una serie de implicaciones desde el punto de vista didáctico. Se ha mostrado que la concepción que el alumnado tiene sobre la poesía es compleja, y varía de un criterio a otro; mientras la cuestión formal sigue siendo central, existe una conexión posible entre lo que el alumnado escribe y lo que el alumnado vive. Dentro de esta complejidad existe, además, una gran variedad entre parejas, tanto en las interacciones como en las producciones. Se ha visto que en el proceso de romper con la lógica narrativa y lineal del poema, el absurdo y el humor resultan útiles; este estudio las plantea como posibles formas de trabajar la poesía en el aula.

Se ha demostrado, asimismo, que un taller de escritura creativa colaborativa puede servir para modificar estas concepciones, y avanzar hacia un proceso creativo menos restringido por lo formal, y más abierto a otras temáticas y modos de comprensión. Las posibilidades de colaboración dentro de la escritura de poemas no ha sido, por el momento, explotadas en el aula. Sin embargo, esta investigación ha señalado que existen ventajas cuando, lejos de tratar la creatividad como un proceso individual, se permite explorar la escritura de poemas en su dimensión colaborativa en las aulas de Secundaria.

Así, esta investigación ha puesto de manifiesto la relación entre la escritura colaborativa y la escritura creativa, conexión esta que no ha recibido, por el momento, mucha atención, y que carece, por lo tanto, de referentes a la hora de plantear una investigación que aúne ambas posibilidades. La escritura en parejas ha demostrado ser de utilidad, además de como metodología didáctica, también como método de investigación. El desarrollo de esta conexión resulta relevante, y ha servido igualmente para esbozar otros conceptos y relaciones que podrían ser útiles para futuras investigaciones; este es el caso de lo descubierto sobre la incidencia del humor en el desarrollo de la habilidad lectoescritora centrada en la poesía.

7.-Bibliografía

- Aznárez-Mauleón, M., y López-Flamarique, M. (2020). El proceso de planificación previa en la escritura colaborativa de textos en educación primaria. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20, 627-654. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015799>
- Barthes, R. (1968). *The death of the author*, 1968.
- Bruce, C. (2001). Spy Works: A Collaborative Creative Writing Model. *Knowledge Quest*, 29(4), 23-26.
<http://gss.ebscohost.com/tfernandes/CLIENTS/s8433765/proxy/customproxy.php?url=http%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3deric%26AN%3dEJ626754%26lang%3des%26scope%3dsite>
- Cavalli Munizaga, D. (2016). La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: Un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria [Ph.D. Thesis, Universitat de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*.
<http://www.tdx.cat/handle/10803/371441>
- Decreto Foral 24/2015, del 22 de abril, por el que se establece el Currículo de las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra*. Revista Oficial de Navarra. Pamplona, 22 de abril de 2015, núm. 127
- Eco, U. (1962). *Obra abierta: Forma e indeterminación en el arte contemporáneo*. Seix Barral.
- Eliot, T. S. (1933). *The use of poetry and the use of criticism: Studies in the relation of criticism to poetry in England* (Vol. 39). Harvard University Press.
- Frazier, C. H., y Wellen, C. (1998). The Way in Is the Way Out: Poetry Writing in the Classroom. *Voices from the Middle*, 5(1), 3-9.
<http://gss.ebscohost.com/tfernandes/CLIENTS/s8433765/proxy/customproxy.php?url=http%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3deric%26AN%3dEJ560790%26lang%3des%26scope%3dsite>
- Hernández, M. C. (2008). El texto literario y el receptor infantil y juvenil. *Tabanque: Revista pedagógica*, 21, 25-38.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002624>

- Hughes, J. (2007). *Poetry: A Powerful Medium for Literacy and Technology Development*.
- Lowry, P. B., Curtis, A., y Lowry, M. R. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *The Journal of Business Communication* (1973), 41(1), 66-99. <https://doi.org/10.1177/0021943603259363>
- Monroy, G. E. (2020). Análisis de las prácticas docentes en torno a la escritura poética. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 27(0), 113-134. <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/168>
- Neumann, H., y McDonough, K. (2015). Exploring student interaction during collaborative prewriting discussions and its relationship to L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 27, 84-104. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.009>
- Padgett, E. R., y Curwood, J. S. (2016). A Figment of Their Imagination. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(4), 397-407. <https://doi.org/10.1002/jaal.453>
- Pifarré, M., Marti, L., y Guijosa, A. (2014). Collaborative Creativity Processes in a Wiki: A Study in Secondary Education. En *International Association for Development of the Information Society*. International Association for the Development of the Information Society. <https://eric.ed.gov/?id=ED557388>
- Portier, C., Friedrich, N., y Peterson, S. S. (2019). Play(ful) Pedagogical Practices for Creative Collaborative Literacy. *The Reading Teacher*, 73(1), 17-27. <https://doi.org/10.1002/trtr.1795>
- Presnal, W. (2019). Poetically Composed, Educationally Imposed: Exploring Imagination and Poetics in Curriculum—A Memoir. *Electronic Theses and Dissertations*. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/2018>
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Ediciones Colihue SRL.
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 7, 85-100. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07

- Sansuán, R. Z. (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>
- Sansuán, R. Z. (2020). La dimensión emocional en la educación poética como clave para mejorar las actitudes de los adolescentes hacia la poesía. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 75-113. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i14.317>
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Toré, J. L. G. (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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3649961>
- Vahakangas, T., y Pyykko, J. (2012). VisciPad: Peeking into a Collaborative Creative Writing Project in Elementary School. *2012 10th International Conference on Creating, Connecting and Collaborating through Computing*, 37-44. <https://doi.org/10.1109/C5.2012.10>
- Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity—The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.06.001>
- Zachary, S. F. (2015). Literacy, Poetry, and the Arts: Listening to the Sound of Your Soul. *English in Texas*, 45(1), 27-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1262974>

ANEXO I. Actividades realizadas en la intervención didáctica y ejemplos de las producciones del alumnado.

Sesi	Actividad	Agrupación	Duración	Ejemplos realizados en clase
1	Actividad 1: Se presenta un poema con algunas palabras eliminadas (“No te rindas”, de Mario Benedetti). El alumnado debe decidir qué palabra añadir en cada uno de los huecos. Se insiste en que no hay una solución adecuada, sino que nos interesa ver qué se les ocurre para cada espacio	Individual	20 minutos	

<p>Actividad 2: Creación de una pieza de “blackout poetry”. Se toma un texto en prosa (en este caso, una página del libro de lectura del trimestre, <i>Los chicos del ferrocarril</i>) y se escogen las palabras que podemos usar dentro del texto para generar un poema, tachando aquellas que no se van a utilizar.</p>	<p>Parejas</p>	<p>35 minutos</p>	<p>mados al otro lado, contándole al maletero un cuento sobre un perro y una pierna de cordero.</p> <p>–Si hacen el favor –dijo Roberta, pero la locomotora expulsaba vapor y nadie la oyó–. Por favor, señor Ingeniero –dijo un poco más alto, pero justo al mismo tiempo resolvió la locomotora, y naturalmente nadie escuchó la voz de Roberta.</p> <p>Roberta juzgó entonces que la única manera era escalar a la locomotora y tirarles de las chaquetas. El escalón era alto, pero apoyó en él la rodilla y se encaramó a la cabina. Justo entonces se tropezó y fue a caer sobre las manos y las rodillas al borde de la ran pila de carbón que precedía al cuadrado que se abría al tender. La locomotora no estaba exenta de las debilidades de sus compañeras; hacía mucho más ruido del que era necesario. Y justo cuando Roberta se cayó sobre el carbón, el maquinista, que se había girado sin verla, puso en marcha la locomotora, de modo que cuando Bobbie se enderezó, el tren se movía, no muy rápido, pero sí lo bastante como para bajarse.</p> <p>De repente, en un fognazo, se agolparon en su cabeza todo tipo de pensamientos horribles. Pensó en trenes exprés que avanzaban durante cientos de millas sin detenerse. ¿Y si este fuera uno de ellos? ¿Cómo volvería a casa? No tenía dinero para pagar el billete de vuelta.</p> <p>«Y no pinto nada aquí. Soy una ladrona de locomotoras, eso es lo que soy», pensó. «No me extrañaría que me encerraran por esto». Y el tren marchaba cada vez más rápido.</p> <p>Tenía algo en la garganta que le impedía hablar. Lo intentó dos veces. Los hombres le daban la espalda. Estaban manejando lo que parecían grifos.</p> <p>De repente sacó la mano y alcanzó la manga más cercana. El hombre se volvió asustado, y él y Roberta se contemplaron durante un minuto sin decir nada. Entonces ambos rompieron el silencio.</p> <p>El hombre dijo: «¡Aquí hay una condenada niña!». Y Roberta rompió a llorar.</p>	<p>Después de la aventura minera de Peter, a los chicos les pareció que lo mejor era mantenerse alejados de la estación (aunque no lo hicieron, no podían mantenerse alejados de las vías del ferrocarril). Habían vivido toda su vida en una calle por donde los coches y los autobuses pasaban zumbando a todas horas, y en donde las carretas de los carniceros y los panaderos y los candeleros (nunca he visto una carreta de candelero, ¿y vosotros?) podían aparecer en cualquier momento. Aquí, en el mudo silencio del campo adormecido, lo único que pasaban eran trenes. Parecía ser lo único que unía a los chicos con la vida anterior que una vez fue suya. Colina abajo, frente a las Tres Chimeneas, el tránsito diario de sus seis pies comenzaba a marcar un camino a través del césped corto y fresco. Empezaron a conocer las horas a las que pasaban ciertos trenes y les pusieron nombres. El que subía a las 9:15 se llamaba el Dragón Verde. El que bajaba a las 10:07 se llamaba el Gusano de Wantly. El expreso de medianoche, cuyo paso estridente a veces los sacaba del sueño, era el temido Vuela-por-la-noche. Peter se levantó una vez bajo el frío brillo de las estrellas y, espíandole a través de las cortinas, allí mismo le puso el nombre.</p>	<p>Después de la aventura minera de Peter, a los chicos les pareció que lo mejor era mantenerse alejados de la estación (aunque no lo hicieron, no podían mantenerse alejados de las vías del ferrocarril). Habían vivido toda su vida en una calle por donde los coches y los autobuses pasaban zumbando a todas horas, y en donde las carretas de los carniceros y los panaderos y los candeleros (nunca he visto una carreta de candelero, ¿y vosotros?) podían aparecer en cualquier momento. Aquí, en el mudo silencio del campo adormecido, lo único que pasaban eran trenes. Parecía ser lo único que unía a los chicos con la vida anterior que una vez fue suya. Colina abajo, frente a las Tres Chimeneas, el tránsito diario de sus seis pies comenzaba a marcar un camino a través del césped corto y fresco. Empezaron a conocer las horas a las que pasaban ciertos trenes y les pusieron nombres. El que subía a las 9:15 se llamaba el Dragón Verde. El que bajaba a las 10:07 se llamaba el Gusano de Wantly. El expreso de medianoche, cuyo paso estridente a veces los sacaba del sueño, era el temido Vuela-por-la-noche. Peter se levantó una vez bajo el frío brillo de las estrellas y, espíandole a través de las cortinas, allí mismo le puso el nombre.</p>
---	----------------	-------------------	---	---	---

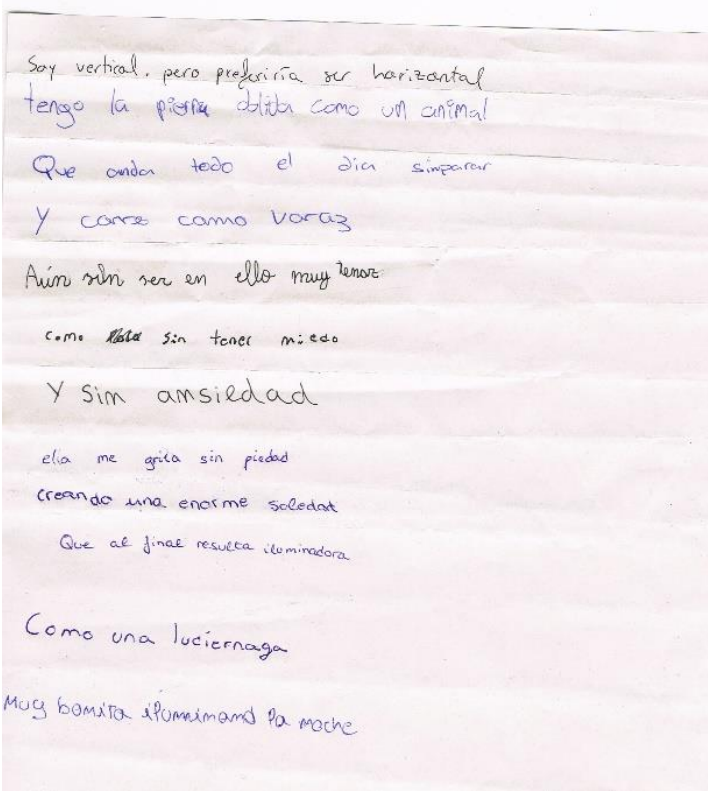
2	<p>Actividad 3: Creación de poemas collage. Se lleva al aula un poema recortado en varias piezas (“Crecer”, de Rosa Berbel). El alumnado recibe estos recortes, y debe decidir en qué orden desea colocarlos. Se insiste de nuevo en que no se trata de llegar a la solución correcta ni de recomponer el poema original, sino de ser creativos para de proponer nuevas combinaciones.</p>	Grupos de 4	25 minutos	
---	--	-------------	------------	--

Actividad 4: Creación de poemas dadá o “encontrar poemas”. Se parte de revistas, periódicos, anuncios; a partir de los recortes, se intenta crear algo poético a partir de elementos que no lo son, sacando los recortes de una bolsa al azar.

Grupos de 4

25 minutos



<p>Actividad 5: Creación de un cadáver exquisito. Se comienza escribiendo un verso en un papel y pasándoselo a un alumno o alumna, que deberá inventar un verso para continuar el anterior; y, antes de pasárselo a la siguiente persona, deberá ocultar, doblando la hoja, el verso que ha recibido. De esta manera, la tercera persona que reciba el folio podrá leer únicamente el verso que se ha escrito inmediatamente antes. Así, cada estudiante escribirá un verso a partir de otro que haya recibido, y ocultará este último antes de pasárselo al siguiente.</p>	<p>Gran grupo</p>	<p>La hoja se fue pasando entre el alumnado durante toda la clase, de forma simultánea a los dos ejercicios anteriores. Los 5 minutos finales de la clase se dedicaron a compartir la creación con el grupo.</p>	
---	-------------------	--	--

3	Actividad 6: Reconstrucción de un poema. Se le entrega al alumnado el primer verso de un poema ("Un gato en un piso vacío, de Wislawa Szymborska); ellos y ellas deben decidir qué ocurre a continuación	Grupos de 3	25 minutos	<p>Morir, eso no se le hace a un gato Vivir, eso no se le hace a un muerto Hablar, eso no se le hace a un sordo Comer carne, eso no se le hace a un vegano Correr, eso no se le hace a un cojo Mirar, eso no se le hace a un ciego Estas cosas son las que hay que respetar, porque si no la vida te rechazará</p> <p>Morir, eso no se le hace a un gato, yo con una chancleta chancleta lo mato, y con su sangre lo retratiro, y con una cuerda del cuello lo ato lo ato, luego con un gato lo maltrato y paso un buen rato. Ese gato es un malo, lo quemó y su humo lo inalo. Mi gato no se uvece, pero pero un chancletazo se uvece, por eso se lo doy cuando no crece</p> <p>Morir, eso no se le hace a un gato Aunque tenga 7 vidas no significa que puedas hacerle daño A veces lo merecen, a veces no pero no lo tires del balcón.</p>
---	---	-------------	------------	--

<p>Actividad 7: Variación del binomio fantástico de Gianni Rodari. Cada alumno y alumna debe confeccionar una lista de 6 palabras al azar. Después, por parejas, leen las palabras que han escrito de forma intercalada, para crear listas de 12 palabras combinadas de forma aleatoria. Cada pareja intercambia entonces su lista con la de otra pareja, y debe partir de la lista que ha recibido para escribir un poema que contenga todas las palabras, en ese orden.</p>	<p>Parejas. Las parejas interactúan entre ellas de dos en dos (grupos de 4).</p>	<p>30 minutos</p>	<p>La oscuridad negra se acaba con la lámpara de tu corazón. He perdido el boli en el laberinto de mi casa La información de mi móvil es más peligrosa que una pistola. ; Las anjinas se van con el tiempo, igual que la regla. La señal que te envía es tan clara como que el kiwi es redondo.</p>
			<p>Mi cerda corretean por casa, Como una mascota pesada. por el teléfono llama Corrupto con un boli en la mano a Irigo que escribe en un papel Callado en la papelería. Y lee en el cartel "POR FAVOR NO TOQUES LA PIZARRA"</p>
			<p>Ella soñaba con ser actriz e incluso con hacer un papel de soldado. para ella a una escuela de teatro fue con los ojos lo vivió todo la srua explota como el escenario con un buen público que no se averme mientras la función en la infancia subí a un árbol y ahora espero para subirme al escenario</p>