



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Whitman, Dickinson y los poetas millennials: un estudio de caso evaluativo en la materia de Literatura Universal

Whitman, Dickinson and the millennial poets: an evaluative case study in the subject of Universal Literature

**Autora**

Cynthia Priscilla Caso Cervantes

**Directora**

Lucía Hernández Heras

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2023

## Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introducción.....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>1. Marco teórico.....</b>  | <b>5</b>  |
| 1.1 Didáctica de la literatura.....   | 5         |
| 1.1.1 De la enseñanza de la literatura a la educación literaria: el nuevo modelo..... | 5         |
| 1.2 La poesía en el aula.....   | 9         |
| 1.3 La lectura en la red.....   | 19        |
| 1.3.1 Los poetas millennials y los cambios en el panorama del canon literario.....    | 23        |
| 1.4 Las TICs a través de las redes sociales para trabajar la poesía.....              | 25        |
| 1.4.1 Definición, tipos y usos de las redes sociales en adolescentes.....             | 25        |
| 1.4.2 Las redes sociales como recurso educativo.....                                  | 29        |
| 1.3.3 Propuestas didácticas en la enseñanza de poesía a través de redes sociales..... | 31        |
| <b>2. Diseño de investigación.....</b>  | <b>33</b> |
| 2.1 Objetivos.....  | 34        |
| 2.2 Presupuestos de partida.....  | 34        |
| 2.4 Contexto de investigación y relación de participantes.....                        | 35        |
| 2.5 Metodología.....  | 35        |
| 2.6 Instrumentos de recogida de datos.....  | 37        |
| 2.6.1 Cuestionario abierto.....   | 37        |
| 2.6.2 Parrilla de evaluación.....   | 38        |
| 2.7 Análisis de datos.....  | 39        |
| 2.7.1 Cuestionario abierto.....   | 39        |
| 2.7.2 Parrilla de evaluación.....   | 39        |
| 2.8 Ética de la investigación.....  | 39        |
| <b>3. Propuesta de innovación.....</b>  | <b>40</b> |
| 3.1 Introducción.....   | 40        |
| 3.2 Marco Legal.....  | 40        |
| 3.3 Objetivos didácticos.....   | 41        |
| 3.4 Competencias.....   | 41        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.4.1 Competencias clave.....   | 41        |
| 3.4.2 Competencias específicas.....   | 43        |
| 3.5 Criterios de evaluación.....  | 43        |
| 3.6 Saberes básicos.....  | 44        |
| 3.7 Metodología.....  | 44        |
| 3.8 Situaciones de aprendizaje, actividades de enseñanza y temporalización.....                         | 49        |
| 3.9 Medidas de atención a la diversidad.....  | 56        |
| 3.10 Procedimientos de evaluación. Productos e instrumentos de evaluación. Técnicas y herramientas..... | 57        |
| <b>4. Resultados.....</b>   | <b>57</b> |
| 4.1 Cuestionario abierto.....   | 57        |
| 4.2 Parrilla de evaluación.....   | 71        |
| <b>5. Discusión.....</b>  | <b>75</b> |
| <b>6. Conclusiones.....</b>   | <b>77</b> |
| <b>Bibliografía.....</b>  | <b>79</b> |
| <b>Documentación Legislativa.....</b>   | <b>79</b> |
| <b>Referencias Bibliográficas.....</b>  | <b>79</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>87</b> |
| <b>ANEXO A: Cuestionario abierto.....</b>   | <b>88</b> |
| <b>ANEXO B: Parrilla cualitativa de evaluación.....</b>   | <b>98</b> |

## Introducción

La literatura, como expresión artística, ha conseguido con la poesía una forma de manifestar lo más profundo del ser humano y transmitir emociones e ideas complejas. Sin embargo, con el paso del tiempo la forma de expresión y de recepción de la literatura ha cambiado: en la actualidad, la lectura y escritura ha experimentado una transformación profunda gracias al desarrollo de las redes sociales y la omnipresencia de la tecnología en la vida cotidiana. Esta nueva era digital ha influido en la manera en que consumimos información, nos comunicamos y, por supuesto, en cómo nos aproximamos a la literatura. En este contexto, nuevas generaciones de poetas (conocidos como *poetas millennials*) han florecido y se han dado a conocer a través de medios digitales. La cercanía con sus seguidores, tanto por su interacción directa como por su obra, ha conseguido que estos autores logren gran popularidad. Es de esta manera como actualmente la preferencia por una determinada lectura se ha visto motivada por otros factores, en donde no influye el canon literario, sino la proximidad con el artista. Sobre todo, en el caso de los jóvenes lectores.

La creciente presencia de los poetas millennials en las plataformas digitales desafía los paradigmas tradicionales de la literatura y abre un nuevo capítulo en la educación literaria. Es por esto por lo que, a través de este proyecto, se propone analizar de qué manera la nueva forma de leer y escribir afecta en el ámbito educativo, en particular en lo que concierne a la lectura de la poesía en las aulas. Es así como se busca identificar cuál es la situación actual en el aula y cómo se enfrentan los estudiantes ante la innovación de incluir en el currículo este nuevo tipo de literatura fuera del canon. Asimismo, se comprueba si las características expuestas por Rodríguez-Gaona (2019) sobre los poetas millennials se manifiestan de forma general en los estudiantes. De esta forma, se intenta verificar la existencia de una comprensión más profunda de la relación entre la producción literaria contemporánea y la educación.

Este trabajo se encuentra dividido en seis capítulos. En primer lugar, se realiza un recorrido por diferentes estudios académicos relacionados con la didáctica de la literatura, seguido de la poesía en el aula, la lectura en la red y las TICs aplicadas en este entorno para trabajar la poesía. Posteriormente, se plantea un diseño de investigación desde un enfoque cualitativo, por el cual se analiza un cuestionario abierto y una parrilla de evaluación al inicio y final de la propuesta de innovación, presentada como tercer capítulo. Con respecto a su contenido, la propuesta de innovación desarrolla, a partir de metodologías activas, actividades con el objetivo de unir la poesía del canon y la contemporánea. En cuarto lugar, se plasman los

resultados obtenidos de los participantes en la investigación planteada. El quinto capítulo, por su parte, está dedicado a la discusión generada a partir de los resultados y los estudios de didáctica planteados a lo largo del trabajo, todo ello para finalizar con las conclusiones.

## **1. Marco teórico**

### **1.1 Didáctica de la literatura**

#### **1.1.1 De la enseñanza de la literatura a la educación literaria: el nuevo modelo**

La educación literaria ha sido objeto de estudio y reflexión durante un largo periodo. Actualmente, los modelos educativos tradicionales han dado paso a nuevas perspectivas literarias más amplias y diversas. La didáctica de la literatura, tal como explica Altamirano Flores (2013), se basa en la teoría literaria y su objetivo en origen ha sido la enseñanza de la literatura. No obstante, en un inicio para cumplir este fin, se debía tener en cuenta al docente como fuente de conocimiento; el encargado de transmitir sus saberes sobre teoría literaria y estudiar los textos como un objeto estético por medio de una visión crítica (González, 2001, p.322). Con el paso del tiempo, esta visión sobre la enseñanza de la literatura ha ido cambiando y esto ha hecho que surgieran diferentes enfoques con el objetivo de desarrollar una educación literaria en los estudiantes.

Como menciona Colomer (1996), hasta el siglo XIX la didáctica de la literatura se limitaba a ser un medio para la práctica de la elocución en actividades como el sermón eclesiástico o el discurso político, así como forma de conocimiento de los valores morales de los clásicos griegos y latinos. Con la llegada del Romanticismo, el Positivismo y las naciones, la enseñanza literaria cambió de rumbo: optó por enfocarse en la literatura propia de cada país, como forma de extraer y difundir la esencia de la cultura nacional. La enseñanza literaria debía ayudar a moldear una conciencia patriótica que uniera a toda una nación. De esta forma, la historiografía literaria de cada país hizo una selección de los autores y las obras clave del patrimonio nacional, con el principal objetivo de crear una conciencia sobre el legado cultural del pasado y ensalzar la literatura nacional en la educación escolar. Es así cómo se formarían no solo el canon, sino también el enfoque historicista dentro de la didáctica de la literatura, orientado a comprender principalmente el contexto histórico y cultural en el que se produjeron los textos literarios.

Con el paso del tiempo (Mendoza Fillola, 2008), este modelo para los expertos necesitaba un cambio: la organización de la literatura por cronología y el género literario, así como el estudio acumulativo de autores, obras y estilos preponderan una visión enciclopédica de la

literatura, limitando el aprendizaje de las producciones literarias a simples referencias de títulos, una breve mención a su argumento, la enumeración de características del estilo y la posible intención del autor dentro del contexto cultural. Con la necesidad de renovar la didáctica de la literatura se llevó a cabo el Coloquio de Cesiny en 1969, dirigido por Doubrosky y Todorov. Es en este encuentro donde se discutieron las dificultades que afectaban a la educación literaria. Durante este coloquio, Todorov mencionó cómo el enfoque histórico-cronológico podría ser problemático, por centrarse exclusivamente en una visión historicista. Por el contrario, mencionaba la importancia de las experiencias prácticas en literatura que se refieren a la literalidad y la relación de las obras con otros aspectos vinculados como la civilización, la cultura o el arte.

Como consecuencia, se adoptó el enfoque formalista, que se centra en el análisis de la forma y la estructura de los textos literarios. Este modelo concibe la literatura como una expresión artística que se puede analizar objetivamente a través de los elementos formales del texto. Tal como mencionaba Colomer (1996), este cambio de enfoque se vio influenciado por el fracaso en el modelo de enseñanza en virtud de diversos factores relacionados con el contexto de la época: una sociedad postindustrial que motivaba a alargar la escolarización; la nueva visión de la lectura como algo funcional; el desengaño de la democratización y el progreso social de los centros educativos, el déficit en lectoescritura del alumnado y los cambios teóricos surgidos en la teoría de la literatura tras la irrupción del formalismo y el estructuralismo. Dentro de este enfoque es donde se desarrolla el comentario de texto para trabajar la *literariedad* de las obras y la *función poética del lenguaje*, con Lázaro Carreter y Correa Calderón con su libro *Cómo se comenta un texto literario* como referentes en el panorama español hasta nuestros días.

Tanto el enfoque historicista como el enfoque formalista poseen aspectos positivos para la literatura: con el primer modelo, el estudio de la literatura posee un carácter coherente, ya que se estudia cada autor y obra dentro de un contexto histórico que sigue una cronología. Por otro lado, en la segunda vertiente, el foco de la literatura pasaba a centrarse en solamente el texto del autor, por lo que podría fomentar el hábito lector del alumnado. Sin embargo, tal como afirma Altamirano Flores (2013) citando a Carter y Long (1991), la memorización de fechas, contextos literarios, listados de autores y datos concretos de análisis sobre las obras no garantiza una interpretación propia. Al mismo tiempo, este enfoque tiene como resultado la creencia de que existe una interpretación única, dada por el profesor o por el manual de literatura, inspirando al estudiante a construir o imaginar su propia valoración. A fin de

cuentas, esto viene en parte motivado por la forma de evaluar a través de un examen escrito, donde el alumno pasa a tener un rol pasivo mientras que reproduce datos memorizados.

El modelo historicista y formalista daría paso posteriormente a una perspectiva diferente de ver en el aprendizaje de la literatura: dentro de la teoría de la literatura, un nuevo modelo surgía a partir de la relación entre el lector y el texto, conocido como *estética de la recepción*, en el que Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser serían sus mayores representantes. Jauss afirmaba (1970/2000) que la pervivencia de las obras literarias en el tiempo requerían de una interpretación y podían estar dotadas de muchos significados, los cuales se construyen a partir de una participación activa de los propios lectores. Por tanto, el público pasa a tener un papel primordial en la interpretación literaria, a diferencia de lo que ocurría en la escuela formalista, en el que aparecía como un rol pasivo. Dentro de la intervención activa del lector se manifiesta un fenómeno, por el cual el receptor activa ante la obra un conjunto de creencias a partir de sus experiencias (1970/2000, p.158-159), conocido como “horizonte de expectativas”. Para Jauss, (1970/2000, p.166) este horizonte de expectativas depende de tres factores: el género al que se vincula la obra, con sus normas o poética característica; la relación con otras obras en su contexto histórico-literario; y su oposición entre la ficción y la realidad, en el cual una obra está más relacionada con la expectativa literaria o la experiencia vital del lector.

Con el paso del tiempo y la aparición de nuevas obras literarias este horizonte de expectativas generado por el lector puede a través de la lectura lograrse o, por el contrario, romperse debido a la “negación de experiencias familiares o por la toma de conciencia de experiencias expresadas por primera vez”(Jauss, 1970/2000, p.166-167). Es así cómo se forma un cambio en el horizonte ante la nueva obra y, por consiguiente, se crea una distancia estética que se enfrenta al horizonte de expectativas anterior. En estos casos, la distancia estética será mayor cuanto menos expectativas y experiencias cercanas al lector se cumplan.

Con respecto a Iser (1987, pp.222-223), siguiendo este enfoque centrado en el lector, afirmaba que el dinamismo que existe en el texto, y la razón por la que pueden construirse diferentes posibilidades de lectura, surge a partir de los “huecos” que posee el texto; el lector debe enfrentarse a indeterminaciones inevitables, lo que hace que se creen múltiples opciones de interpretación que “llenan” esos huecos a partir de la experiencia del lector. Por tanto, el autor no presentará el sentido del texto de forma explícita, sino que será el lector quien construya el sentido del texto. Por otro lado, Iser destacaba también el concepto de “lector implícito”. Entre el autor y el lector se establece cierta relación (Iser, 1987, pp. 237-240), en

la que el propio autor ya tiene en mente y concreta un tipo de lector y una manera de interpretar y organizar el texto, que al fin y al cabo sirve para orientar, pero no determinar el sentido del texto.

En el marco de la Estética de la recepción, autores como González Nieto, García Ribera, Bordons, Colomer, Díaz-Plaja y Mendoza Fillola (2008) destacaron la importancia de un enfoque innovador centrado en un lector competente, con una formación que le permita apreciar la literatura. Es así como el lector participa en el desarrollo de su aprendizaje, cuando en lugar de limitarse a recibir esas enseñanzas del docente puede centrarse en leer, valorar y apreciar la literatura. Esta preocupación adquirió una gran influencia a partir de la estética de la recepción desde los años ochenta y serviría como una nueva base en la que se apoyaría esta renovación de la didáctica. A partir de la producción de Jaus (1970/2000), Iser (1987) o Fish (1980), se abandona la construcción historicista de la obra en aras de la interpretación del autor, lo que dio lugar a nuevas teorías literarias como la de las respuestas lectoras (Sipe, 1998) o la teoría transaccional de Rosenblatt (1978), que comenzaron a irrumpir en las aulas, sobre todo en el contexto anglosajón.

De esta manera, se puede observar la transición de la enseñanza de la literatura a la educación literaria. Esta corriente centrada en el lector deja a un lado los datos históricos y el tratamiento del texto de modelos anteriores para orientarse en desarrollar las competencias necesarias para lograr una educación literaria. Para Colomer (1996), dentro de esta renovación de la didáctica de la literatura existen, a su vez, tres vertientes: las nuevas formas de lectura, donde prima la implicación del lector y, por consiguiente, da lugar a la literatura infantil para abarcar las capacidades lectoras y los intereses de los adolescentes; las de escritura literaria, en las que se incluyen talleres con actividades de escritura de libertad creativa libre y moderada; y las del uso de la oralidad en la interpretación artística con actividades como la dramatización, la lectura en voz alta o recitales de poemas. Tanto las vertientes mencionadas anteriormente como sus respectivas estrategias didácticas se han abierto camino con el paso del tiempo hasta formar parte de la más reciente *Ley de Educación en España con LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)* concretada en la comunidad de Aragón por la *Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, para la ESO* y la *Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto* para Bachillerato. Con esta nueva ley, la educación literaria busca fomentar el hábito lector y ayudar al alumnado a encontrar su identidad lectora a través de obras relevantes de la literatura dentro y fuera del canon. Este fin se puede lograr a partir del



desarrollo de habilidades, estrategias y actitudes que formen lectores competentes que sean capaces de elegir qué, cuándo y cómo leer, a la vez que superar barreras culturales, estructurales o lingüísticas que puedan aparecer en las obras literarias. Asimismo, es igual de importante promover la escritura creativa con fines literarios, ya que animando al alumnado a la redacción de sus propios textos podrá valorar la literatura como forma de expresión.

Por lo general, la literatura siempre ha sido uno de los pilares de la educación y de los valores para el desarrollo de los seres humanos. No obstante, la forma en la que se aproxima el alumno a la literatura ha ido evolucionando con el tiempo; a día de hoy, el modelo actual opta en didáctica por una educación literaria crítica centrada en el lector y su experiencia con la obra, lejos de los datos historiográficos o los recursos literarios que lo rodean. A partir de ahora se busca enfocar al estudiante a desarrollar habilidades críticas y analíticas por medio de la literatura; es en este sentido que se recurrirá a actividades tales como grupos de discusión, talleres de escritura, tertulias literarias o presentaciones en clase, entre otros. Por medio de estas estrategias didácticas se obtendrá una variedad cultural formada por la experiencia y el imaginario colectivo de cada uno de los alumnos, dando lugar así a diferentes interpretaciones de un mismo texto, y que a la hora de compartir estas ideas les podrá permitir ser más flexibles y tolerantes ante diferentes perspectivas.

## **1.2 La poesía en el aula**

Según la Real Academia Española, la poesía se define como: “Manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa”. Se considera la poesía como uno de los grandes géneros que ha invadido la literatura a lo largo de los siglos. Autores de gran renombre han teorizado desde siempre tratando de encontrar una definición de la poesía lo más próxima posible a lo que es esta realidad (desde Aristóteles con su *Poética*, hasta autores como Cortázar y Octavio Paz, entre muchos más).

Aristóteles, filósofo griego que vivió entre 384 y 322 a.C, fue uno de los grandes pioneros que trató de explicar con su tratado *Poética* (335 a. C) el valor de la poesía, concebida como un arte que se basaba en la *mimesis*, la imitación de la naturaleza, por medio del uso del ritmo, el lenguaje o la armonía (Aristóteles, 1999, p.135-137). Por otro lado, Cortázar no consideraba que existiera una definición adecuada y que convenciera a un poeta. Para él, “la poesía es eso que se queda afuera cuando hemos terminado de definir la poesía: se escapa y no está dentro de la definición” (Cortázar, 2013, p.26). En cambio, para Octavio Paz (2005, pp. 13-27), consideraba la poesía como una forma de expresión que abarca muchos ámbitos.

Es así como la poesía podía ser conocimiento, redención y poder; una actividad revolucionaria que crea y revela nuevos mundos; algo mágico, que resuelve conflictos y permite al hombre tomar conciencia de su existencia; es libertad, pero también experiencia, sentimiento y pensamiento libre.

En lo que respecta al campo de la didáctica, la poesía ha sido también objeto de investigación con la finalidad de encontrar el planteamiento adecuado para su divulgación en el aula. Gómez Martín (2002) considera que la poesía puede aportar numerosos beneficios a los adolescentes, tanto en el ámbito de la lengua como en la formación humana y estética. Asimismo, destacaría en su aprendizaje la sensibilidad, la estética y la imaginación, aspectos que son conocidos por los alumnos en Educación Infantil y Primaria y que deberíamos continuar atendiendo en las siguientes etapas educativas.

Al hablar de la sensibilidad poética (Gómez Martín, 2002), se debe considerar como el eje central de la poesía, tanto para los autores como para los lectores. Acercarse a un poema es comprender los sentimientos o emociones de otra persona, al mismo tiempo que despierta o conecta con los propios de alguna manera, tanto si es de manera favorable o como forma de rechazo a partir de sus propias ideas o experiencias. Es así como a través de la sensibilidad poética puede llegarse a la reflexión crítica, al mismo tiempo que se trabajan otros valores como el respeto, ya que las vivencias de cada uno de los alumnos no serán las mismas y la forma de comprender un poema variará entre ellos por la subjetividad que caracteriza a la poesía.

Tal como se ha mencionado anteriormente, la educación literaria ha estado marcada por diferentes enfoques a lo largo de los siglos, como podría ser el enfoque historicista, el enfoque formalista y el enfoque centrado en el lector. No obstante, a día de hoy todavía se mantienen presentes en las aulas enfoques que difieren a este último; un ejemplo de esto se puede observar a través de la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EVAU), en donde los textos se trabajan como una forma de análisis según unos patrones concretos para el comentario de texto, en donde el foco principal está en los recursos literarios, las funciones del lenguaje o los mecanismos de cohesión, adecuación y coherencia (tal como podemos encontrar en manuales tan distintivos como en *Cómo se comenta un texto literario* de Lázaro Carreter).

Esta pervivencia de un enfoque centrado en el texto es bastante evidente y como menciona Eagleton (2007/2010, p.199) esto hace que los lectores se limiten a ver la poesía como un

“análisis de contenido”, con una única visión y estructura que deben responder. Como consecuencia, los estudiantes acaban alejándose del texto y de su desarrollo en sensibilidad poética, que permite tener múltiples respuestas válidas. En esta misma línea, Sanjuán Álvarez (2013) afirma tras su investigación por medio de encuestas a alumnos y filólogos que el enfoque historicista y formalista seguía estando muy presente, con una valoración por lo general negativa a esta metodología. No obstante, como reflejan López Rodríguez y Núñez Delgado (2023) parece ser que poco a poco está habiendo un cambio en la metodología aplicada en el aula. A través estudio de un grupo de profesorado sobre las prácticas de educación literaria y el canon aplicado a secundaria se reveló que una de las profesoras más noveles optaba por aplicar el Aprendizaje Basado en Tareas, pequeños proyectos interdisciplinarios, así como herramientas digitales para la creación de vídeos, audios o productos de escritura creativa. No obstante, otros profesores, sobre todo los más veteranos, continúan defendiendo el enfoque historicista.

Por otro lado, Martín Masot (2017) menciona en sus estudios cómo el interés hacia la literatura en las aulas se ha centrado principalmente en la narrativa. Para la autora, que el tratamiento del género narrativo sea mayor que el poético se cumple por diferentes motivos: en primer lugar, la narrativa es uno de los géneros más generalizados tanto en la lectura, como en la escritura dentro y fuera del aula (es más habitual observar novelas, cuentos o relatos que poemarios en las estanterías de grandes establecimientos). Al ser el género literario predominante, es el más trabajado en las aulas por sus múltiples beneficios, como la mejora en la estructura de un texto, con su correspondiente coherencia y cohesión. Cultivar este aspecto es necesario para cualquier actividad que necesite una organización de las ideas que se desean exponer, así como ayuda también a reducir las faltas de ortografía a la hora de trabajar la expresión escrita. Igualmente, en lecturas pertenecientes a la materia se opta antes por obras narrativas en función a la cantidad-precio a la hora de adquirir una obra. Esto se debe a que, entre estos dos géneros, aquellos caracterizados por la narrativa suelen poseer más páginas y, por lo tanto, mayor contenido por la misma cantidad de dinero que si se adquiere un poemario.

Tras sus investigaciones, la autora (Martín Masot, 2017) afirma que, entre los manuales de 1º y 2º de la ESO en 2002 de las editoriales Oxford y Algaida la lírica solamente ocupaba ocho páginas en cada uno de ellos. Además, dentro de estos manuales existían diferencias en cuanto a la metodología, ya que uno de ellos optaba por mostrar una antología de poemas mayor (Oxford) y trabajar los textos a través de comentarios, mientras que en el otro se

primaba la explicación teórica sobre la poesía (Algaida).

Esta limitada exposición durante los primeros años de la ESO puede explicarse en parte por la dificultad que presentan algunos poemas en términos de comprensión. Estos poemas suelen utilizar un lenguaje un tanto hermético, con un vocabulario desconocido y poco cercano a los estudiantes, así como referencias a hechos históricos desconocidos para ellos, lo que genera desinterés y rechazo (Gómez Toré, 2011 citado de Martín Masot, 2017).

Por lo general, es inevitable encontrarse en algún momento con un texto que no sea comprensible, a pesar de la formación literaria que puede variar según la persona. No obstante, este suceso resulta mucho más común entre los adolescentes, quienes están comenzando a desarrollar una incipiente educación literaria. Steiner (1978) menciona que al expresar la idea de “este texto es difícil”, es posible que se esté tratando de abarcar cuestiones diferentes. A partir de este planteamiento, distingue cuatro tipos de dificultades a las que se enfrenta el lector durante la lectura de poesía y que son especialmente manifiestas para los jóvenes: por un lado, las dificultades contingentes y dificultades modales, las cuales parten en ambos casos del lector; mientras que por otro se encuentran las dificultades tácticas y dificultades ontológicas, que tienen como origen el texto.

En un principio, las dificultades contingentes (Steiner, 1978) son aquellas relacionadas con la carencia de conocimientos y suelen ser las más abundantes. En esta categoría, la dificultad radica mayoritariamente en la ignorancia de palabras, frases o referencias de las que se debe realizar una búsqueda. Un ejemplo serían las expresiones arcaicas o las referencias a costumbres o nociones antiguas sobre las que un lector actual no tiene conocimiento. Este tipo de dificultad es la más sencilla de salvar; sobre todo mediante la intervención de un mediador, que puede facilitar al joven lector el significado de los términos o conceptos aludidos por el texto.

En segundo lugar, se encuentran las dificultades modales. Dentro de esta clasificación se incluyen aquellos conceptos que, a pesar de realizar una búsqueda con su consecuente comprensión, continúan resultando ininteligibles. Esta dificultad no se refiere al entendimiento en sí mismo del significado literal, sino que está más relacionado con el gusto o la experiencia personal. Es por ello por lo que el lector no puede “empatizar” con la obra; la persona se siente alejada del concepto en esta situación, ya que no puede conectar con ella, lo que provoca que no disfrute del texto.

En tercer lugar, se localizan en esta categoría las dificultades tácticas. Esto consiste en aquellos elementos que aparecen en el texto y dificultan su comprensión porque esa ha sido la intención del autor, quien no quiere expresarse de manera convencional, por lo que emplea el lenguaje para conseguir este objetivo. En consecuencia, para que el lector pueda entrar en el texto, debe seguir la ruta fijada de antemano y conscientemente por el autor.

Por último, se entiende como dificultades ontológicas aquellas que van más allá del entendimiento, hasta el punto de reflexionar sobre la naturaleza del ser. Según Steiner (1978) las dificultades que aparecen clasificadas en esta categoría no se parecen a las anteriores; se tratan de aquellas dificultades que nos enfrentan a preguntas sobre la naturaleza del lenguaje humano, el estatus del significado, sobre la necesidad y el propósito de las construcciones que empleamos para percibir el poema. Un ejemplo sería la poesía metafísica.

La especificidad del lenguaje poético, que, como se acaba de explicar, genera una serie de dificultades a los lectores, ha provocado que los alumnos presenten múltiples reticencias en cuanto a su lectura en el aula. Así lo corrobora el estudio de caso de Cavalli (2015), donde los estudiantes consideran que la poesía constituye un género minoritario que, al tratar con frecuencia temas sentimentales, se dirige a un público femenino o con unas características muy particulares. Seguramente, las causas de este planteamiento se pueden rastrear en su educación literaria previa, pues los alumnos achacan su desinterés hacia lo poético a las prácticas didácticas de sus profesores en Primaria y Secundaria. Así, el protagonismo del periodo socio-histórico del poema y la identificación de un significado que no tiene en cuenta el horizonte de expectativas del alumnado, en detrimento de la lectura compartida del poema son algunas de las estrategias que han alejado a los alumnos de este género. De esta manera, el autor observa:

La falta de oportunidades de lectura que faciliten [...] la experiencia de significado que un poema ofrece y su impacto emocional y, por el contrario, la imposición de prácticas que lo distancia de la experiencia vivida de la lectura ha ido mermando su interés y capacidad de fruición (2015, p.455).

Para contrarrestarlo, Cavalli expone a los alumnos a un corpus de poesía del siglo XX, perteneciente tanto a autores españoles como latinoamericanos, desde una perspectiva centrada en el alumno. Como resultado, se observó un desarrollo en la construcción del significado y la experiencia emocional. Por ello, concluye el autor, estos elementos se

presentan como oportunidades para el aprendizaje literario, contribuyendo al crecimiento cognitivo y social de los alumnos.

En parecidos términos se expresan los participantes del estudio de Zaldívar (2017), que recoge la actitud hacia la poesía de 122 estudiantes de la ESO en los años 2015/2016. En su investigación, se confirma esta idea de que los estudiantes poseen actitudes negativas sobre la poesía; que su aprendizaje es mayoritariamente teórico y memorístico; los autores y poemas prácticamente no son del agrado de los alumnos; y apenas existe tratamiento en cuanto a educación emocional. Con estos resultados, la autora propone la opción de incluir lecturas variadas y abiertas de poesía no canónicas para relacionar la poesía con sensaciones positivas, que consigan sorprender y llamar la atención o que incluso puedan sentirse identificados con ella.

Ya en publicaciones más recientes, Pardo Caicedo y Munita (2021) mostraban por medio de un estudio de caso la labor de un profesorado experimentado y su visión de la educación literaria en los estudiantes. De nuevo, los informantes advierten de que los alumnos tienden a considerar el género poético como incomprensible y sentimental. Para superar este punto de partida, los participantes expertos atribuyen una gran importancia al papel del alumno como centro del aprendizaje, con el que se debe trabajar la experiencia de la lectura (principalmente la emoción, la sensibilidad y lo vivencial); tener en cuenta lecturas adecuadas a sus gustos e intereses; e incluir también otras formas de experimentar la poesía, por medio de conversaciones dirigidas por el docente, talleres de escritura o recitales de poesía.

En el panorama internacional, la predisposición de los alumnos hacia lo lírico es similar. Así, en el estudio de Sigvardsson (2020), los 15 entrevistados, profesores de Secundaria en Suecia, confiesan que los alumnos se sienten poco preparados para enfrentarse a la exégesis de una composición poética. En este sentido, los estudiantes tienden a pensar que solo el profesor conoce o es capaz de interpretar su significado, fijado de antemano por el autor. En consecuencia, consideran que únicamente existe una interpretación “correcta”, difícil de decodificar, por lo que terminan concibiendo el poema como un sudoku que deben resolver. Para ayudarles a olvidar estos prejuicios, los profesores, según los informantes, deben ofrecerles la posibilidad de co-construir la hermenéutica del texto, aportando su propia perspectiva.

En general, todos los artículos, tanto los realizados en ámbito internacional como nacional, coinciden en apuntar que es imprescindible integrar al alumnado en el proceso de

interpretación para que pueda superar sus prejuicios acerca del género literario. A estas conclusiones, por ejemplo, se llega en la investigación de Higgs & MyHun (2020), donde se propone la creación multimodal para que los alumnos puedan aportar su propia visión sobre la poesía anglosajona. Tras analizar mediante análisis temático los productos de los alumnos, los investigadores concluyen que otorgar a los estudiantes un rol creativo y activo mejora su visión sobre la poesía y les permite adentrarse en el universo poético de forma subjetiva. En este aspecto insiste asimismo Pike (2000, 2003), un profesor de Secundaria en Reino Unido que promueve el debate y el diálogo tras la lectura de poesía anglosajona anterior al siglo XX para que los estudiantes puedan apreciar lo lírico en todas sus dimensiones. Gracias a este proceso, los alumnos leen los poemas a través de sus propias experiencias mientras refuerzan su hábito lector, según constata el autor a través de cuestionarios abiertos al alumnado, entrevistas y el análisis de sus producciones.

Desde este enfoque se plantean las múltiples propuestas que se han publicado para fomentar la lectura de poesía en el aula. Aunque no todas se ponen a prueba mediante un proceso empírico, todas coinciden en apuntar la necesaria actualización de la didáctica de la poesía. Por ejemplo, Miranda y Ribeiro (2020) plantean una propuesta didáctica destinada a ampliar el canon literario por medio de una metodología basada en el aprendizaje significativo. Para conseguir esto, los autores eligieron el *Poetry Slam* (recitales competitivos de poesía) como alternativa para aplicarse en alumnos de 1º de ESO. Por medio de este proyecto, el cual no tuvo una evaluación real en el aula, se busca no solo fomentar la apreciación y comprensión de la poesía que se desarrolla en los círculos de *Slam*, sino también la reivindicación contra el racismo en las intervenciones de algunos poetas y el empoderamiento individual de los estudiantes.

Destinadas al alumnado de Secundaria, la mayoría de las propuestas abogan por la unión de la poesía con la música. Desde este encuadre, Logroño Carrascosa (2021) investiga sobre la percepción que poseen los estudiantes sobre la poesía, las canciones y su didáctica, así como presenta un proyecto interdisciplinar con el departamento de Inglés para musicalizar el poema de García Lorca “Poema del Cante Jondo”, orientado a alumnos de 4º de la ESO. Según un diagnóstico inicial realizado por el autor, las opiniones de los estudiantes acerca de la poesía no eran favorables. Sin embargo, a partir de esta propuesta, centrada en sus intereses, los alumnos mejoraron su visión sobre el género poético, lo que abre la puerta a seguir cultivando la relación entre la música y la poesía con el objetivo de mejorar la actitud hacia este género literario. Como conclusión, esta investigación confirma la importancia de la

música en la adolescencia para el desarrollo personal de los lectores y su potencialidad como uso didáctico para la lectura de poesía.

Por su parte, Peñasco González (2021a) presenta una propuesta didáctica implementada con sus correspondientes resultados en torno a la grabación de un audiolibro en el ámbito de lengua y literatura españolas en 4º de ESO. El proyecto fue concebido a partir de una antología de poemas posteriores a 1975 en lengua española con el objetivo de mejorar la lectura en voz alta y familiarizarse con el formato de audiolibro. Su implantación tuvo unos resultados beneficiosos que confirmaron la necesidad de fomentar la lectura en voz alta y estimular el interés del alumnado por los nuevos formatos como forma de acercarse a los contenidos culturales.

Por otro lado, con la intención de unir la poesía con lo musical, esta misma autora (Peñasco González, 2021b) desarrolla una propuesta para alumnos de 4º de ESO en la que se trabaja la música jazz junto a la poesía de los novísimos. Para llevarlo a cabo, emplearon a través de un proyecto de investigación diferentes actividades que culminaron en un recital poético con música. A pesar de no ser evaluado, este acercamiento desde un punto de vista teórico podría ser positivo por su novedad, mientras que facilita la conexión de los estudiantes al arte por medio de la valoración de la lectura y brindando oportunidades en las que su voz sea protagonista.

En esta misma línea, la tesis doctoral de Lleida Lanau (2021) pretende dar a conocer la influencia del fenómeno del rap en la construcción de la identidad de los jóvenes. De esta forma, propone una secuenciación didáctica en 4º de ESO en la que se incluye un itinerario lector basado en el rap y relacionado con poemas de autores del siglo XX. Su evaluación demostró una buena aceptación por parte de los estudiantes por su carácter motivador para el aprendizaje de la poesía al ser un elemento cercano a ellos. Además, esta propuesta didáctica permitió desarrollar sus habilidades de aprendizaje y la comprensión de conceptos relacionados con la poesía.

Vara López (2021), por su parte, presenta también una propuesta centrada en el rap y la poesía con cinco letras de canciones en las que la artista Gata Cattana trata de romper con estereotipos de género. Principalmente, la autora de este artículo propone un análisis crítico de estas letras desde su posible significado y su valor educativo para concienciar en las desigualdades que sufren las mujeres en general y en el panorama del rap, protagonizado principalmente por hombres. En este caso no hubo implementación dentro del aula, sin



embargo, desde el punto de vista de la autora la cercanía de las letras de Gata Cattana puede resultar inspiradora para los adolescentes, con las que pueden desafiar por medio de sus temas los roles patriarcales y ofrecer un rap alternativo que valora las experiencias de las mujeres.

En la búsqueda de unión de tradición y actualidad se encuentra la propuesta de Luján Atienza (2022). El autor plantea trabajar una canción que forma parte del folklore mexicano como es “La llorona”. A través de ella, el objetivo del autor es incluir la tradición oral, su difusión musical, la leyenda en torno a la canción, la forma con los elementos más característicos de la poesía y la ideología oculta en esta canción. Esta propuesta didáctica no ha sido evaluada frente a unos alumnos, sin embargo, la elección de esta canción no es casual, ya que en la actualidad se han difundido diferentes versiones de la misma, por lo cual puede ser un tema que interese al alumno y que lo haga consciente de la relación que existe entre la música y la poesía.

Azizi *et al.* (2022), en cambio, pretenden comprobar si se puede fomentar el pensamiento crítico dentro de un programa de poesía entre alumnas de 18 y 20 años. Para llevar a cabo este objetivo, los alumnos realizaron la lectura y el análisis de diferentes poemas tanto de forma individual como por parejas. Mientras, el docente escuchaba las múltiples interpretaciones que pudieran surgir de los poemas y los animaba a justificar sus ideas a partir de argumentaciones para elaborar finalmente un comentario de texto. A partir de la reflexión de cuadernos de bitácora, entrevistas semiestructuradas y el diario docente, se comprueba que las estudiantes han mejorado en el pensamiento crítico y desarrollaron también buenos hábitos críticos como resultado de su participación en la intervención. Por lo tanto, se concluye que la poesía podría considerarse como una fuente útil y eficaz para desarrollar habilidades de pensamiento crítico entre los estudiantes.

En lo que respecta a la etapa educativa de Bachillerato, solamente se ha encontrado un artículo con una propuesta didáctica: Martínez Ezquerro (2022) parte de la idea de aplicar una metodología de reflexión poética activa, dentro de un espacio colaborativo. Al mismo tiempo, desea ampliar el itinerario lector incluyendo a la autora granadina Mariluz Escribano, una de las tantas poetisas silenciadas en los manuales de textos. De esta manera, se basa en su obra para trabajar el comentario de texto grupal junto con una interpretación personal crítica. En este caso, no se ha llevado a cabo una implantación, no obstante, puede ser de utilidad ya que enfatiza de forma significativa en el desarrollo competencial desde diversos puntos: conceptual, procedimental y actitudinal.

En la literatura académica, también es frecuente encontrar propuestas que se realizan en el marco de la didáctica de una L2. Así, la investigación de Khatib (2011) explora la didáctica de la poesía en la materia de Inglés como Lengua Extranjera en alumnos iraníes. A partir de sus investigaciones, el autor descubre el poco interés que los alumnos poseen al enfrentarse a la literatura, por lo que plantea ante 200 estudiantes 65 poemas en su estudio desde dos metodologías diferentes (una más tradicional y otra más activa). Todo esto, con el objetivo de demostrar si existía realmente un cambio en la actitud de los estudiantes. Sus resultados fueron positivos, ya que los participantes presentaron un mayor interés por la poesía en el grupo que emplea metodologías activas.

En esta misma línea, en estudios como el de McIlroy (2013), se ha podido observar que los docentes en ELT (*English Language Teaching*) en una misma universidad de Japón trabajan con textos poéticos, escogidos cuidadosamente y en momentos concretos (dinámicas de calentamiento, escritura creativa, lecturas, debates...) de sus sesiones. La finalidad con la que se aplican estos textos los docentes no es solo para el desarrollo lingüístico, sino también para el desarrollo cultural y personal del alumno. De igual modo, Cahnmann-Taylor *et al.* (2017) informaban de cuál era el impacto que tenía en futuros profesores de inglés un curso de escritura de poesía incluido en la formación para obtener el certificado TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages). Dentro de este curso, analizaron principalmente las experiencias de personas que poseían una primera lengua en chino, las cuales consideraron de forma positiva que la escritura poética les ofreció ampliar sus conocimientos lingüísticos y pedagógicos, herramientas críticas y artísticas de indagación y comprensión, así como aumentaron la atención a los matices y la estética del lenguaje en inglés y chino. En definitiva, aspectos beneficiosos que podrán aplicar posteriormente a su futuro alumnado.

En estos trabajos académicos se pueden observar distintas propuestas en torno a la poesía relacionada con la música desde diferentes ángulos. De acuerdo con estos artículos, es un hecho innegable la armonía que existe entre ellas para el desarrollo de la comunicación y la expresión artística. Asimismo, la abundancia de propuestas demuestra que la didáctica de la poesía es una cuestión que suscita el interés de los académicos, seguramente por las dificultades que genera en el aula. Sin embargo, la mayoría de las propuestas se centran en la unión de la poesía y la música. Por eso, como Llamas Martínez (2022), se pretende seguir explorando la lectura de la poesía a través de nuevas vías. En este caso, las TICS.

Las redes sociales son capaces de brindar un espacio compartido e interactivo, en el que los estudiantes tienen la posibilidad de mostrar sus creaciones poéticas y recibir una

retroalimentación por parte de sus compañeros. No obstante, también les permite conectar con poetas y personas interesadas en la poesía de todas partes del mundo. De esta forma, las TIC y las redes sociales proporcionan un entorno propicio para fomentar la creatividad, la colaboración y la difusión de la poesía, animando a los alumnos a ser protagonistas activos y conectados en el mundo poético contemporáneo.

### **1.3 La lectura en la red**

La literatura ha sufrido un proceso de experimentación constante: ha pasado de encontrarse de forma hegemónica en un formato libro a ubicarse también dentro de un medio digital. Esto ha supuesto no solo un nuevo espacio de trabajo (para escritores o programadores), sino también nuevas posibilidades para el lector a la hora de enfrentarse a un texto (Borrás, 2010). No obstante, tal como menciona Borrás (2010), la experimentación en literatura dentro de medios digitales no tuvo como objetivo superar el soporte físico en el que se encontraba desde la época de las vanguardias. Al surgir un medio como es la red, esto supuso un gran cambio para el formato en el que podía visualizarse la literatura, mediante el cual el lector adquirió la posibilidad de “realizar operaciones para obtener el texto que debe leer y, cuando lo tiene ante sí, [...] descodificarlo de manera multidimensional” (Borrás, 2010, p.47).

La literatura digital no debe confundirse con la literatura digitalizada (Borrás, 2010), ya que en el segundo caso se trata de obras o documentos que han sufrido un cambio desde el papel al mundo digital, como podría ser a través del escaneo, con el objetivo de hacer que perdure en el paso del tiempo. Por otro lado, la literatura digital es aquella que surge desde un lenguaje de programación o software y es accesible únicamente a través de la red.

Por su parte, Lluch *et al.* (2015) advierte sobre qué cambios ha provocado internet en la literatura a través de las investigaciones de los autores Unsworth, Cordon-García, Gómez-Díaz, Alonso-Arévalo, Escribano, González-Fernández-Villavicencio, Birke y Christ entre los años 2006 y 2013. Estos autores investigaron sobre la relación existente entre el libro electrónico y su entorno digital y advirtieron de cómo ha variado el acceso, la difusión y el consumo de literatura: por un lado, los autores y lectores han crecido en protagonismo. Esto se debe a que por medio de foros, blogs o redes sociales pueden relacionarse entre sí y mantener conversaciones. Además, las editoriales e instituciones han cambiado la forma de promoción de sus productos, personalizando y adaptándose a las plataformas que emplean los lectores en internet. Del mismo modo, el peso de la crítica literaria se ha visto superada por la opinión y la experiencia de los lectores.

En una línea similar, Scolari (2017) afirma que internet ha revolucionado la forma de consumo de medios de comunicación. Con las narrativas transmedia, historias contadas en diferentes medios y plataformas, los usuarios pueden ser también partícipes de la expansión del universo narrativo (aportando sus propios productos como *fans* con relatos en plataformas como *Wattpad* o vídeos en *YouTube*), y llegar a un público más amplio a través de internet. Estas narrativas son esenciales como estrategia para formar consumidores leales. Según Scolari, las narrativas transmedia buscan fomentar lo que se conoce como “multialfabetismos”: interpretar e integrar discursos de medios, lenguajes o tecnologías distintas dentro de un mismo mundo narrativo. Se forman así obras transmedia en diferentes medios de comunicación, plataformas o soportes, tal como se podía presenciar la *Gesamtkunstwerk* (obra total) de Wagner, en la que entremezclaban música, teatro y artes visuales.

Dentro de esta nueva forma de Ecología de los Medios (Scolari, 2017), surgen también nuevos términos y características para denominar al lector: el *hiperlector* no solamente tiene la capacidad activa de combinar y comprender elementos textuales, sino que también se convierte en *prosumidor*, entendido como un productor y consumidor (Scolari, 2017 citando a Alvin Toffler, 1980); o *produsuario* (productor y usuario) para una terminología más adecuada a la red (Scolari, 2017 citando a Bruns, 2008). Es por eso por lo que el lector ya no se limita a leer en soledad, sino que también produce, comparte, opina, consume y participa en el ecosistema de lectura y libros.

Han (2013/2014, p.9), por su parte, indicaba que la llegada de este tipo de usuarios a la red, quienes son tanto emisores y receptores o productores y consumidores a la vez, ha conseguido cambiar la estructura jerárquica de la comunicación fuera hacia masas y a su poder. Tradicionalmente, la comunicación se caracterizaba por su unilateralidad, partiendo desde arriba hasta llegar a las masas. No obstante, esta ruptura de la comunicación, en donde cualquiera puede ser emisor o receptor, consigue que se forme en teoría “una comunidad más igualitaria y horizontal, en la que se desacraliza el rol del autor y se apuesta por relaciones entre los agentes de la comunicación menos unidireccionales” (De Amo, 2019, p.25).

Asimismo, Lluch *et al.* (2015) mencionan el papel importante que posee la interactividad de la audiencia: tal como introduce Jenkins (2008, p.138), la interactividad se entiende como la manera en el que las nuevas tecnologías se han diseñado para ofrecer una respuesta efectiva ante la respuesta del consumidor. Aplicado a la lectura (Lluch *et al.*, 2015), las audiencias interactivas son grupos de lectores centrados en libros y temas afines. Estas agrupaciones

poseen identidades virtuales y consideran importante mantenerse informados de las últimas noticias sobre las editoriales, así como compartir conocimientos y opiniones sobre los libros, los autores y los temas relacionados a este interés. Para este tipo de lector, mencionan Lluch *et al.*, los epitextos públicos virtuales relacionados con los libros (creados por las editoriales con el objetivo de vender y promover la lectura digital) son documentos de diversa índole que realizan funciones comunicativas con el objetivo de comentar, difundir, modificar y ampliar.

Lluch (2014), por su parte, realiza una investigación sobre el comportamiento de los jóvenes en espacios virtuales literarios. Es así como observa dentro del medio digital el intercambio de lecturas y opiniones en entornos como foros, blogs y redes sociales. Lluch es testigo de la formación de “comunidades virtuales de lectura” en este tipo de espacios a través del análisis textual de 1466 documentos de 452 sujetos. Este fenómeno ocurre de la misma forma en la que Jenkins (2008, pp.64-65) presenciaba de forma similar a los admiradores del *reality* televisivo *Survivor*: una comunidad que intercambiaba ideas de forma voluntaria, durante un tiempo limitado y que no se perpetúa más allá de sus intereses en las redes. Además, en el análisis de estas comunidades de lectura se revelaban otras características (Lluch, 2014):

- Los espacios virtuales que emplea la comunidad son variados y los participantes utilizan distintas plataformas según sus necesidades y gustos (como podría ser el uso de *post* en foros o de *tweets* en Twitter).
- El usuario es quien crea los contenidos a partir de las lecturas y su opinión cobra más protagonismo y visibilidad. En algunos casos, esta acción hace que se conviertan en expertos acreditados en el tema o en líderes de opinión.
- Produce un lugar de permanencia y de afecto. Les hace sentir especiales por formar parte de un grupo, comparten conocimientos y se ayudan entre ellos.
- Pueden producir competencia o rivalidad, por ser los primeros en publicar nueva noticia, leer una obra o poseer información exclusiva.

Este relevo generacional se encuentra dentro del paso de una sociedad industrial a una sociedad de la información. Rodríguez-Gaona añade (2019, p.31) que, en esta nueva era la socialización y lo interactivo han cobrado gran importancia; y, como consecuencia, han generado un cambio en la producción de los discursos literarios actuales (en la que se destacaba en primer lugar lo textual y discursivo a una renovación donde prima la imagen, lo efímero y las redes sociales). Asimismo, también ha implicado el desarrollo de una retórica de la identidad digital, la cual estandariza la idea de que el poeta debe proyectarse a sí mismo como si de un producto se tratase.

Existen estudios recientes que investigan sobre el papel de las plataformas usadas para la literatura en la red y su influencia desde el punto de vista educativo y sociocultural. En este sentido, García-Roca (2021) observa la importancia de los BookTubers como mediadores entre la lectura y los jóvenes. Los Booktubers crean su propio contenido audiovisual, con el que sugieran un itinerario lector basado en las obras de Literatura juvenil y en los intereses del público. En el estudio, se analizan las características sociodemográficas de los Booktubers con más seguidores en habla hispana, así como sus preferencias lectoras a través del análisis de sus perfiles en *Goodreads*, la red social de lectura con más usuarios en el mundo. Según el análisis estadístico, la gran parte de estos usuarios influyentes son mujeres, con un hábito lector y una influencia basada en una gran experiencia lectora y su amplia exposición en internet. Se concluye que los BookTubers son la evolución natural de los blogs literarios y tienen importantes implicaciones para la educación y la configuración de un canon escolar. Además, se destaca su papel como prescriptores de confianza y mediadores literarios en la comunidad de lectores en YouTube. Sin embargo, también se plantean críticas sobre la falta de profundidad en sus reseñas y la homogeneidad en sus gustos. En general, se sugiere la integración de la educación formal e informal para promover la lectura.

Aún con todo, el papel de estos *influencers* literarios dentro del panorama educativo es importante, debido a la comunicación cercana y horizontal con los más jóvenes, así como sus lecturas, que no son impuestas y se limitan a ser recomendaciones. En resumen, si este tipo de usuarios son capaces de atraer a los jóvenes a la lectura, las instituciones culturales y educativas deberían tenerlos en cuenta.

En un mundo cada vez más digitalizado, la lectura en la red se ha desarrollado como una experiencia que permite acceder a la literatura a millones de personas e incluso ser partícipes de ella, (con sus propias creaciones, opiniones o intercambios de ideas). Además, dentro de este ecosistema digital, han ido apareciendo nuevos protagonistas en el panorama literario en los últimos años: los poetas nativos digitales o poetas millennials. Se trata de autores que para Rodríguez-Gaona (2019, p.22), son considerados prosumidores, los cuales han adaptado su actividad literaria a la hegemonía de lo digital por medio de las redes sociales. Este tipo de poetas se presentan en un momento en el que se han democratizado las figuras de emisor y receptor, y se ha extendido una comunicación directa entre personas con los mismos intereses. Este suceso ha sido vital para el desarrollo de sus propuestas, debido a que les permite generar una identidad plural con su público, “algo totalmente novedoso y de radical

importancia en comparación con la soledad, la hostilidad y el solipsismo en los que surgieron otras promociones de poetas en España” (Rodríguez-Gaona, 2019, p.73).

### **1.3.1 Los poetas millennials y los cambios en el panorama del canon literario**

Para Rodríguez-Gaona (2019, pp.28-29), los poetas millennials o poetas nativos digitales son aquellos autores que han nacido a partir de 1980 y pertenecen a la generación de nativos digitales, al verse expuestos desde la infancia a las nuevas tecnologías. Un aspecto que les caracteriza es que, aunque prácticamente no tengan publicaciones en papel o estas sean reducidas, su obra se divulga a través de plataformas digitales como blogs, redes sociales o en comunidades virtuales propias. Para esta nueva generación es de suma importancia la inmediatez, la popularidad, la interactividad y lo efímero. Al mismo tiempo, sus obras suponen una “democratización, desmitificación y la secularización de la praxis poética” (Rodríguez-Gaona, 2019, pp.36-37). Algunos autores destacables de esta generación de poetas son: Elvira Sastre, Irene X, Diego Ojeda, Carlos Miguel Cortés, Srtabebi, Defreds, Redry (David Galán), entre otros.

Este nuevo tipo de poeta es considerado por Rodríguez-Gaona (2019, pp.50-53) como una celebridad, un personaje público o *influencer* que ha sido aceptado socialmente como promotor de la cultura digital. Su situación privilegiada se debe a ese reconocimiento del público por su carisma y al éxito que obtienen al vender su propia imagen, a través de una intensa actividad e interactividad en sus propias redes y a la formación de comunidades poéticas (seguidores que apoyan a este poeta y en algunos casos aspiran a ser como los *influencers* que admiran). De esta manera, se observa una transformación en la función del autor, quien acepta la poesía como una forma de vida y siendo un líder para su propia comunidad, de la que, a partir de la afinidad con su público, dependerá el éxito de sus productos literarios.

En cuanto a la producción que realizan los autores nativos digitales, (Rodríguez-Gaona, 2019, pp.70-71) se busca ampliar en poesía los límites del lenguaje literario, pero también ofrecer nuevos temas y un estilo renovador. Asimismo, al igual que en etapas anteriores como el modernismo hispánico o la vanguardia, los poetas nativos digitales tienen como objetivo encontrar una retórica propia que refleje a esta nueva generación y la realidad que conciben, en la que se presenta una relación de autor-público como interlocutores. Algunos ejemplos que caracterizan a la escritura poética textual de estos autores son: el uso del verso libre y el versículo frente a la escritura isosilábica, el predominio de lo lírico y lo autobiográfico o la

necesidad de una inmediata interactividad digital. Estos rasgos, según Rodríguez-Gaona, tienen como origen el tono directo e íntimo que son empleados habitualmente en redes sociales. En esta misma línea (Rodríguez-Gaona, 2019, p.71), la oralidad cobra un papel importante en esta producción literaria, ya que la poesía adquiere una apertura mayor hacia el público, es coloquial, exteriorista e incluso antipoética (si se compara con la tradición literaria).

Por otro lado, en cuanto a la temática Rodríguez-Gaona (2019, p.71) considera generalizada la expresión de sentimientos como el hastío o la confusión, pero también la muestra del narcisismo, el distanciamiento emocional o la indignación. Debido a este tipo de temática, el autor considera la mayor parte de esta producción de tono menor y de carácter juvenil. Además, también señala que principalmente estos textos reflejan las posibles preocupaciones de estos jóvenes poetas afectados por la problemática de la sociedad postindustrial (con situaciones como la soledad, la incomunicación o la fragilidad anímica). Es así como la producción de estos poetas expresa experiencias y emociones a través de personajes o situaciones reflejadas en textos breves acompañados de imágenes.

Al mismo tiempo que surgían estos poetas nativos digitales, se generaba un nuevo cambio en la determinación de un canon literario. Durante siglos, por medio del canon se ha diferenciado aquellas obras que poseían valor literario por encima de las demás. Para el ensayista y crítico Harold Bloom (Bloom, 2013 citado de Cordón García, 2022, p.27) el canon está compuesto por autores y obras que han perdurado en el tiempo por su valor estético y el influjo que ha arrojado con el paso del tiempo; la belleza, la originalidad, el inmanentismo estético y la pervivencia destacaban principalmente a aquellas obras clásicas que debían ocupar una biblioteca. Desde su punto de vista académico, dentro del canon no existe lugar para aquellas obras, géneros o grupos sociales minoritarios. Posteriormente, la realidad ha ido cambiando y consigo también las ideas de incluir obras que se desean recordar y que han tenido un valor especial dentro de una cultura común (Gates, 1998, pp.161-162).

Con la llegada del siglo XXI y de la era digital una parte de los nuevos poetas, quienes son nativos digitales, buscan emplear los recursos que les ofrecen los entornos digitales en su producción literaria (Sánchez García, 2020). Gracias a las redes sociales, estos autores han conseguido una mayor exposición y con ello numerosas ventas por parte de sus seguidores. Este cambio ha repercutido en una nueva forma de legitimar esta literatura, por medio del



mercado, quien otorga el poder a la mayoría. Una mayoría que “ya ha asumido como poesía lo que hacen estos jóvenes” (Sánchez García, 2020).

#### **1.4 Las TICs a través de las redes sociales para trabajar la poesía**

##### **1.4.1 Definición, tipos y usos de las redes sociales en adolescentes**

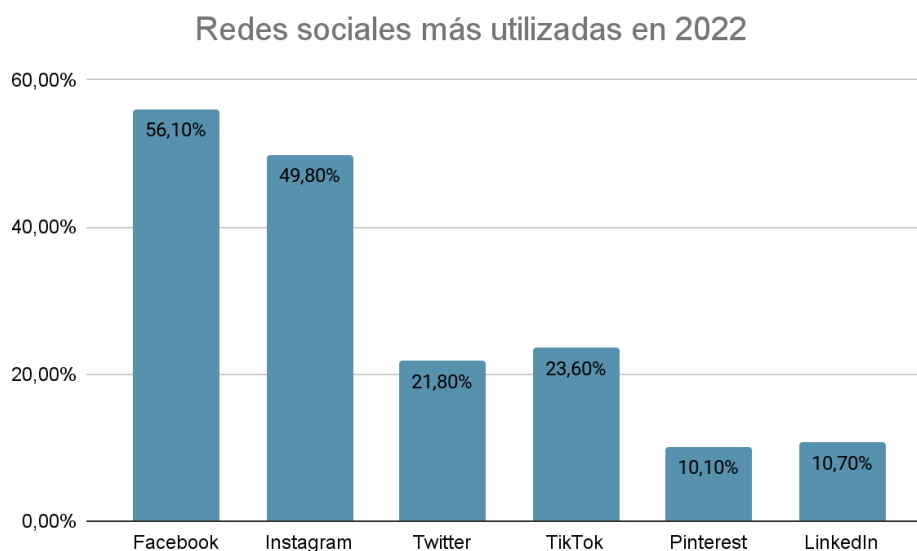
Hoy en día, en la Sociedad de la Información, las redes sociales se han convertido en una parte importante en la vida de todos, debido a que estas plataformas pueden proporcionar un espacio virtual para que las personas puedan conectarse, comunicarse y compartir información con otras. Cassany (2012) define una red social como:

Web formada por los ‘perfiles’ de todos sus miembros, en los que cada usuario comparte sus datos personales (biografía, intereses, fotos, vídeos) o profesionales (currículum, proyectos, obras) con visibilidad variable (sólo para mis amigos, para todos los miembros, para cualquier internauta). (pp.231-234)

Castañeda Quintero y Gutiérrez Porlán (2010, p.20) clasifican las herramientas que forman parte de internet en la que intervienen personas como a) Medios de Comunicación Social, b) Medios de Seguimiento de la Actividad en Red y c) Redes Sociales. Por un lado, en los Medios de Comunicación Social, la importancia recae en la relación entre individuos. Se trata de plataformas que buscan que sus participantes consuman y compartan un cierto tipo de material audiovisual, que es lo más importante (*YouTube, Pinterest, Flickr...*). En segundo lugar, se encuentran los Medios de Seguimiento de la Actividad en Red, que consiste en redes de personas que “comparten aquello que atrae su atención y su actividad”, por lo que se conoce el mundo y su actualidad a través de un filtrado que realizan esas personas a partir de sus intereses y su punto de vista (*Twitter*). Por último, Castañeda Quintero y Gutiérrez Porlán considera las redes sociales dentro de esta clasificación como “Una red de personas donde lo más importante es la red en sí misma, las características de las personas con las que te conectas en esa red y aquello que aporta a tu red de contactos el perfil de ella”. A su vez, estos autores (Castañeda Quintero y Gutiérrez Porlán, 2010, pp.30-33) clasifican las redes sociales en: redes sociales de tipo profesional, como podría ser *LinkedIn* para aspectos laborales o académicos como *Academia.edu*; generalistas o de contacto en la que lo más importante es la comunicación entre personas y mayoritariamente están destinadas al ocio como podría ser *Facebook*; y especializadas, destinadas a intereses concretos como podría ser educación (*Brainly*), música (*Soundcloud*), o lectura (*Goodreads*).

Con el paso del tiempo, las redes sociales han ido evolucionando; en algunos casos han aparecido nuevas redes sociales, como podría ser *TikTok* en 2018 o han desaparecido otras como *Tuenti* en 2013 o *Vine* en 2016. En España, a partir de los datos de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC, 2023) se observa en el cuarto trimestre de 2022 que la aplicación *WhatsApp* es la primera opción entre los individuos para enviar mensajes y realizar videollamadas, con un porcentaje del 93,6%. Por otro lado, *Facebook* e *Instagram* siguen siendo las redes sociales más empleadas, con un porcentaje del 56,1% y 49,8% respectivamente. Mientras tanto, *Twitter* y *Pinterest* se mantienen en un 21,8% y 10,1%. A todo esto hay que sumarle el crecimiento de uso que están viviendo plataformas como *TikTok* o *LinkedIn* con un 23,6% y un 10,7% durante ese año.

Fuente: elaboración propia con los datos de CNMC (2023)



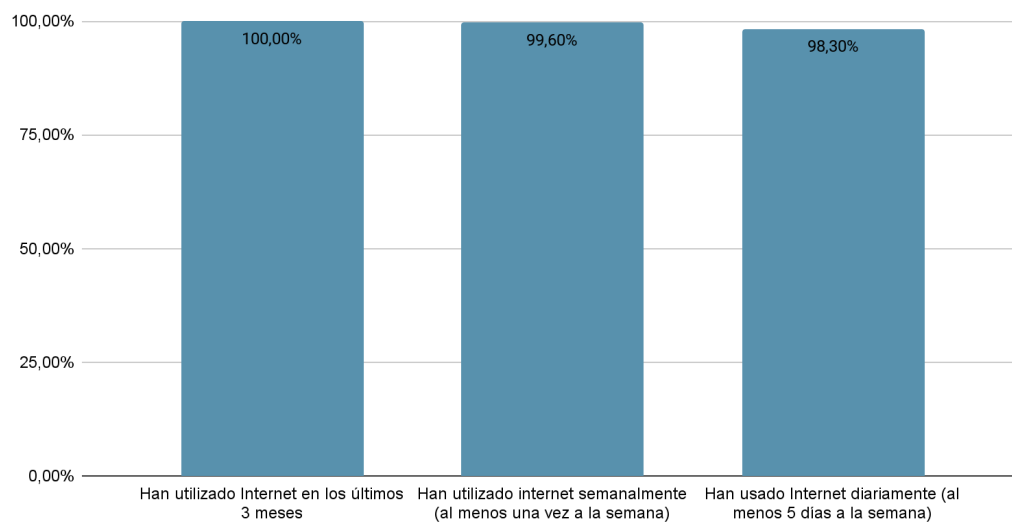
El Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023) realizó para 2022 un informe de “Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares” a nivel nacional y por comunidades autónomas. En estos datos se manifiesta que los jóvenes entre 16 y 24 años en España han consumido Internet en los últimos tres meses con el porcentaje más alto (un 100%); además de eso, el porcentaje de personas que han utilizado Internet al menos una vez por semana ha sido de un 99,6%. De igual manera, las personas que han accedido a Internet diariamente (al menos 5 días a la semana) corresponde a un porcentaje del 98,3%.

Además, para este mismo año en lo que se refiere a actividades de comunicación por medio de las TICs, el INE (2023) comunicaba que en los últimos tres meses esta misma franja de jóvenes han sido personas que han realizado alguna actividad relacionada con la comunicación en un 99,1%, han participado en redes sociales un 92,8% y empleado mensajería instantánea un 98,4%,

Fuente: elaboración propia con datos del INE (2023)

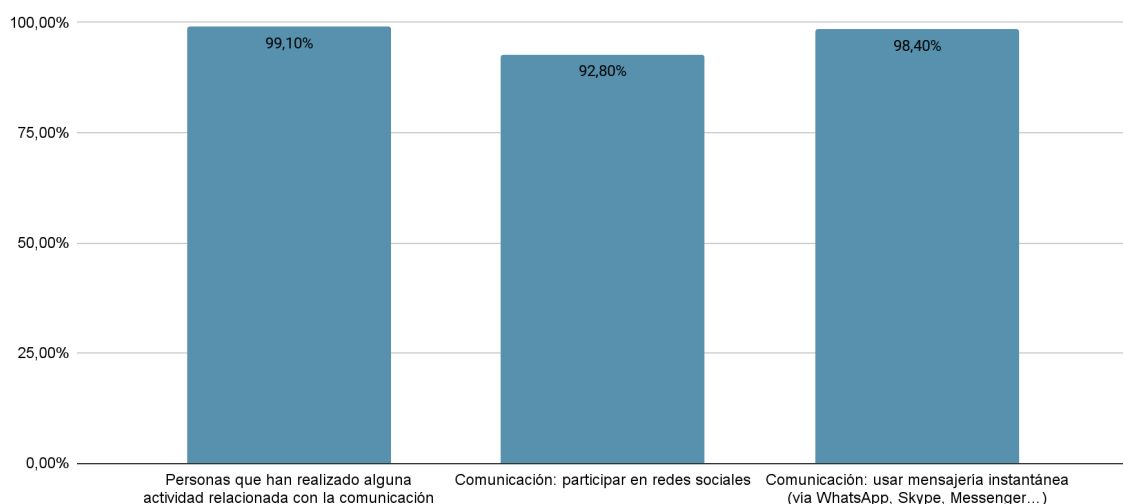
### Año 2022. Uso de productos TIC por las personas de 16 a 24 años

Uso de Internet por características demográficas y frecuencia de uso. Usuarios de Internet en los últimos 3 meses



### Año 2022. Uso de productos TIC por las personas de 16 a 24 años

Servicios de Internet usados, por motivos particulares, en los últimos 3 meses por características demográficas y naturaleza del servicio



Ambos gráficos confirman que los más jóvenes constituyen una generación de nativos digitales. Todos ellos acceden tanto a redes sociales como a múltiples datos infinitos en la

red. Esto puede suponer aspectos positivos como la comunicación o una educación más accesible, pero también aspectos negativos; tales como acceder a contenido inapropiado al no saber diferenciar fuentes fiables o caer en la adicción hacia esta herramienta, lo que puede afectarles a su bienestar mental y emocional, dando lugar a ansiedad, depresión y adicción (Souza y Cunha, 2019).

Por otro lado, a pesar de la cantidad de tiempo que pasan los adolescentes en internet o en redes sociales, no está estrictamente relacionado con un uso adecuado. Los jóvenes poseen ciertas limitaciones importantes en el uso que hacen de estas herramientas (Nicholas *et al*, 2007 citado de Cassany, 2012). Es así como se afirma que:

- En ocasiones los jóvenes desconocen sus propias necesidades de información, lo que dificulta su identificación y satisfacción de las mismas de forma autónoma.
- Dedicar poco tiempo a leer textos digitales completos y a su evaluación crítica, lo que los hace incapaces de distinguir entre información confiable y no confiable.
- Carecen del conocimiento de los sistemas de almacenamiento y recuperación de datos, así como del lenguaje utilizado (términos clave, sintaxis de los motores de búsqueda). Optan por utilizar un lenguaje natural y cotidiano, muchas veces ineficaz en Internet.
- Navegan por la red con ingenuidad, sin tener en cuenta su estructura jerárquica y compleja, sin poder discernir la autoría o la calidad de los recursos, atribuyéndoles a todos el mismo valor.

El mal uso tanto de internet como de redes sociales puede desembocar en aspectos negativos como una conducta de adicción a internet. Algunos estudios realizados en adolescentes (García Jiménez *et al.*, 2013; del Barrio Fernández y Ruiz Fernández, 2014; González Ramírez y López Gracia, 2019) confirman que el uso más frecuente en internet se destina mayoritariamente a redes sociales para comunicarse con amigos, pero desde hace un tiempo el hábito de emplear esta herramienta constantemente sin gestionar el tiempo que se pasa en ella ha hecho que se generen ciertas rutinas poco beneficiosas para el desarrollo del alumnado.

En un estudio de Vich Martorell (2014) sobre el uso de la telefonía móvil en adolescentes de diferentes tipos de centros educativos (público, concertado y privado), se llegó a la conclusión de que no solo un porcentaje importante de alumnos consultaba tanto por la mañana como por la tarde el móvil, sino que también obtuvieron otro tipo de datos

alarmantes: jóvenes que se sentían ansiosos al darse cuenta de que se les agotaba la batería del móvil (43%); preferían recibir un castigo de no salir a la calle a quedarse sin móvil (30%); opinaban que era peor estar sin móvil que sin ordenador (30%); y experimentaban ansiedad y nerviosismo si un día se olvidaban del móvil (25%). En esta misma línea, Arab y Díaz (2015) afirman que algunos indicadores que señalan este tipo de adicción son:

- Se incrementa el tiempo de uso de internet de forma gradual.
- Disminuye el rendimiento académico drásticamente debido al exceso de tiempo “estar online”
- Aumenta la irritabilidad cuando sufre una interrupción.
- Se produce ansiedad, nerviosismo, depresión o aburrimiento en los momentos en los que no está conectado a Internet.
- Disminuye la socialización con amigos para pasar tiempo frente a los dispositivos electrónicos.
- Se queda despierto hasta altas horas de la noche navegando, chateando y realizando otras actividades en línea.
- Revisa constantemente sus mensajes y se obsesiona con el *doblo check* en la plataforma *WhatsApp*.
- La primera y última acción que realiza en el día es comprobar su teléfono móvil.

Todos estos factores desempeñan un papel importante que puede llevar hasta un verdadero problema en la sociedad y en las aulas. En el ámbito educativo, los docentes tienen la responsabilidad de conducir a los estudiantes hacia una competencia digital responsable que promueva un equilibrio entre la vida digital y la real que sea segura y sostenible. No obstante, la participación de los padres será imprescindible para fomentar también la autorregulación y los límites apropiados para el uso de redes sociales. De esta manera, es posible ayudar a los jóvenes a construir una relación sana con el mundo digital, al mismo tiempo que se prioriza el bienestar y un desarrollo adecuado del adolescente.

#### **1.4.2 Las redes sociales como recurso educativo**

Para Castañeda Quintero y Gutiérrez Porlán (2010), es posible abarcar desde tres perspectivas diferentes las redes sociales en educación y sus beneficios. Estas serían: “aprender con redes sociales”, “aprender a través de redes sociales” y “aprender a vivir en un mundo de redes sociales”. En el caso de aprender con redes sociales, se refiere a aprovechar esos espacios digitales de interacción y comunicación, ya que de por sí son lugares a los que van a recurrir

los alumnos fuera del aula por su propio interés. Esto se puede llevar a cabo compartiendo material didáctico por medio de estas redes sociales (enlaces, vídeos, fotos, audios, temarios de una materia, actividades exámenes...) o comunicándose directamente con los alumnos (por medio de tutorías o creando un grupo con los alumnos). Por otro lado, para aprender a través de redes sociales, se insiste en todo aquel aprendizaje autónomo e informal que pueda realizar el alumno en redes sociales por medio de la comunicación y de compartir información. Por último, aprender a vivir en un mundo de redes sociales busca concienciar a los usuarios, en este caso los alumnos, sobre el abanico de posibilidades que puede tener esta herramienta en nuestra vida si se utiliza de forma adecuada.

Si se tiene un uso responsable, las redes sociales pueden aportar diversos aspectos positivos a los alumnos en términos educativos. Para autores como Camacho (2010) o Naso *et al.* (2012), las redes sociales pueden ayudar al aprendizaje facilitando la comunicación en el aula y compartiendo información entre alumnos y profesorado; permitiendo que el alumno se haga responsable de su propio aprendizaje; reflexionando sobre su actividad y que se enfrente a situaciones de las que puede adquirir un aprendizaje significativo; a tener en cuenta los intereses de los alumnos al utilizar una herramienta tan cercana a ellos, al mismo tiempo que se aprovecha su actitud abierta hacia el tema; a favorecer la colaboración y el trabajo en equipo, por lo que ayuda a la gestión de conflictos; así como a construir su propio conocimiento.

Por otra parte, Jaimes-Barrera *et al.* (2021) afirman que el manejo de las redes sociales puede tener multitud de ventajas para los alumnos de cara al futuro ámbito laboral. En primer lugar, considera que las redes sociales benefician el desarrollo de una competencia tecnológica, una aptitud hoy en día vital para una sociedad cada vez más informatizada. En segundo lugar, se busca fomentar con esta herramienta la investigación en el aula, con la que se logra que los alumnos se interesen en mejorar escenarios ya existentes. Por otro lado, también se consigue un progreso a la hora de trabajar en equipo. No obstante, esto ocurre desde las plataformas digitales como un trabajo cooperativo a distancia, tal como se ha podido ver durante el COVID-19 con el teletrabajo.

Poseer una identidad digital también es otra de las ventajas que se aprecian en las redes sociales. Esto se debe a que tener presencia en este tipo de plataformas puede ayudar a que las empresas conozcan el esfuerzo de los estudiantes y valoren de forma más efectiva su perfil a la hora de entrar en el mundo laboral. Igualmente, esa costumbre de acceder al material educativo y realizar proyectos en cualquier parte ayuda a crear esa idea de ver esta

herramienta no solo como ocio, sino también como una forma de trabajo. Por último, las redes sociales consiguen que los estudiantes destaquen en mejorar su creatividad y en una ejecución más rápida de las tareas.

Adicionalmente, en el aula el uso de redes sociales no sólo es favorable para los alumnos, sino también para los docentes (Jaimes-Barrera *et al.*, 2021), quienes en algunos casos deberán formarse para el empleo de estas plataformas. Como resultado, esto supone una oportunidad para desarrollar habilidades y competencias de carácter digital.

En conclusión, se puede afirmar que las redes sociales poseen multitud de beneficios no solo para los estudiantes dentro del aula, sino también de cara a su futuro profesional. Sin duda, la utilidad de saber emplear adecuadamente las redes sociales y el aprendizaje con (o a través) de ellas generan un impacto positivo que supera a los prejuicios que rodean a esta herramienta, generando así nuevas oportunidades para los estudiantes de mejorar sus habilidades digitales, el trabajo en equipo o conectar su aprendizaje con mundo real. Del mismo modo, el aprendizaje de competencias digitales puede ser provechoso también para el docente y su formación continua en diferentes ámbitos y habilidades orientadas a la educación. Es importante que el profesorado y los estudiantes tengan la opción de emplear estas plataformas de manera responsable, para así enriquecerse con su aprendizaje y ser capaces de enfrentarse a cualquier desafío del mundo digital.

### **1.3.3 Propuestas didácticas en la enseñanza de poesía a través de redes sociales**

Así como se ha mencionado anteriormente el trabajo de Llamas Martínez (2022), en este apartado se realiza un breve listado sobre algunas propuestas didácticas para trabajar la poesía a través de redes sociales. En lo que respecta a este punto, se incluyen tanto artículos, como tesis doctorales relacionados con la poesía a través de redes sociales. Para esta recopilación de trabajos, no solo se tienen en cuenta aquellos que estén relacionados únicamente con la materia de Lengua Castellana y Literatura, sino que también se incluyen aquellos pertenecientes a otras especialidades.

Por un lado, se sitúan Ivanova y Rovira-Collado (2019) con una propuesta para alumnos de Educación Secundaria. En este trabajo los autores buscan motivar a los estudiantes y despertar el interés por aprendizaje a través de medios digitales, utilizando los *videopoemas* para trabajar competencias comunicativas y digitales. Se trata de un planteamiento teórico en el que se valoran los beneficios didácticos que pueden aportar a través de la creación y la recepción de la videopoesía en el aula. En lo que respecta a la propuesta didáctica, se partirá

de una selección de ejemplos de videopoemas ya creados y compartidos en redes sociales, tanto de poetas pertenecientes al canon literario (como Miguel Hernández), como poetas más recientes (al incluir al cantante y compositor Marwan). A partir de este corpus, se busca trabajar el proceso de recepción en el aula. Asimismo, se propone a los alumnos la elaboración de su propio videopoema, por lo que se busca también desarrollar el proceso de creación literaria a través de un formato próximo al alumnado.

Por otro lado, Guichot-Muñoz *et al.* (2020) plantean una propuesta orientada hacia el profesorado en la que, tras la exposición y reflexión de diferentes poemas dentro de un aula decorada con poesía, los estudiantes deben componer nuevos textos pertenecientes a este género en grupos, con el objetivo de publicarlos posteriormente recitados en la plataforma de *Soundcloud*. Se trata de un proyecto que realmente fue llevado a la práctica, en donde la creatividad fue de lo más destacado, al mismo tiempo que motivaba a que los alumnos tuvieran un papel activo en el aula.

Por último, Clavijo Corchero (2021) expone una propuesta educativa diferente orientada hacia el alumnado del Grado de Educación Primaria. Este autor busca trabajar la elaboración de vídeo-poemas en parejas con una temática concreta: las mujeres escritoras en periodos que abarcan desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, figuras que han sido por lo general invisibilizadas en la Historia de la Literatura y, como consecuencia, en el currículo y en manuales de texto. Asimismo, Clavijo Corchero presenta este proyecto con el objetivo de utilizar una herramienta que puede resultar interesante a los alumnos, como es la plataforma *Youtube Shorts*, una red social similar a *TikTok* por la que se puede acceder de forma aleatoria a vídeos cortos de temática variada. De este modo, el autor no solo es capaz de incorporar el aprendizaje de competencias clave como la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), la Competencia Digital (CD), la Competencia Para Aprender a Aprender (CPAA), entre otras, sino que es posible desarrollar la expresión oral y escrita del alumnado, al mismo tiempo que se reivindica el papel de la mujer como escritora.

A lo largo de este apartado se han podido observar propuestas didácticas variadas para la didáctica de la poesía desde diferentes niveles educativos y, a pesar de la escasez de recursos o enfoques específicos para abordar la literatura, se puede observar todo el potencial que posee la poesía en términos de creatividad y del desarrollo de habilidades y competencias en los alumnos. Al plantear un conjunto de actividades diferentes a las que pueden encontrarse en una clase típicamente teórica para tratar este género literario, la recepción de este nuevo tema con unas herramientas novedosas como son las redes sociales puede generar un interés



en los alumnos, al mismo tiempo que se fomenta el pensamiento crítico, la autoexpresión y la apreciación estética.

## **2. Diseño de investigación**

La poesía, a través de su lenguaje condensado y lírico, posee la capacidad de conectar con la sensibilidad interior del individuo. En un contexto educativo en el que predomina principalmente la prosa, la poesía se presenta como una forma de arte que estimula el desarrollo de la imaginación y las emociones. Su inclusión en la educación literaria es capaz de favorecer una comprensión más profunda del lenguaje, así como su capacidad de transmitir ideas, sentimientos y pensamientos. Sin embargo, la presencia de la poesía en la educación no está exenta de desafíos; tal como se ha podido observar en la mayoría de estudios mencionados anteriormente, existen ideas negativas entre los estudiantes en cuanto a este género literario: conciben la poesía como algo difícil de comprender, como aburrida por la falta de lecturas de interés para los alumnos, con un único significado “correcto” e incluso como algo de poca relevancia dirigido hacia un público principalmente femenino (Steiner, 1978; Zaldívar, 2017; Sigvardsson, 2020; Cavalli, 2015). Estos prejuicios reflejan principalmente una falta de familiaridad y experiencia con este género literario y subrayan la necesidad de abordar la poesía desde una perspectiva didáctica que invite a la exploración y supere miedos infundados.

Para lograr una educación literaria enriquecedora, es importante considerar a los alumnos como agentes activos en su propio proceso de aprendizaje. La participación pasiva (basada en la transmisión de información y, por tanto, en una formación teórica) no permite alcanzar una formación adecuada e integral, en la que el alumno sea capaz de adquirir competencias. Es así como existe la necesidad de que los estudiantes se involucren en su aprendizaje y en la mejora de la interpretación crítica y la creación personal. De esta forma, la poesía brinda la oportunidad ideal para que los alumnos asuman un papel proactivo al interpretar significados y expresarse a través de sus propias composiciones.

En este trabajo, se busca explorar la trascendencia de la poesía en la educación literaria, identificando los prejuicios que pueden influir en la percepción del alumnado y resaltando la importancia de promover la participación activa de los estudiantes. Al hacerlo, se revelará cómo la poesía no solo amplía horizontes literarios, sino que también supone una mejora en la formación de individuos críticos, creativos y comprometidos con el mundo literario que los rodea.

## **2.1 Objetivos**

El propósito de la investigación en este trabajo se centra en un objetivo general, el cual se ha considerado como la contribución a mejorar la didáctica de la poesía en el aula. A partir de este objetivo, se desglosan tres objetivos específicos:

- Conocer la actitud inicial del alumnado hacia el género poético, explorando las dificultades que presenta, las finalidades que atribuye a su lectura y su perspectiva sobre la hermenéutica de la poesía.
- Presentar una propuesta de innovación basada en el uso de las TIC y en la unión de autores clásicos y contemporáneos a los estudiantes.
- Comprobar si las características de los poetas digitales aparecen asimismo en las creaciones poéticas realizadas por algunos de esta generación.

## **2.2 Presupuestos de partida**

A partir de los estudios mencionados anteriormente se han considerado los presupuestos de partida siguientes:

- Los alumnos piensan que los poemas presentan un único significado, prefijado por el autor, que deben decodificar sin necesidad de aportar su propia perspectiva. En consecuencia, presentan un desinterés general hacia la lectura de poesía, a la que consideran un género reservado para un sector minoritario de la población por su complejidad y su temática. Esto se debe también a que el abordaje de la poesía en el aula es fundamentalmente teórico; los alumnos poseen una actitud negativa sobre la poesía debido a que el aprendizaje es mayormente teórico; los autores que se presentan no son de interés para el alumno, por lo que no se sienten identificados; y que apenas se desarrolla en poesía una educación emocional.
- Reconociendo a una nueva generación de autores como son los poetas millennials dentro del aula, se fomenta la identificación del alumnado con autores cercanos a sus experiencias vitales y sus intereses. Dado que esta generación de autores nativos digitales utiliza plataformas como las redes sociales para compartir su trabajo, involucrar a los estudiantes en este ecosistema digital puede estimular su creatividad y comprensión de las formas de expresión contemporáneas. Puesto que, en la poesía contemporánea se combinan habitualmente imágenes, sonidos o vídeos, el análisis y su posterior creación en base a estos textos multimodales puede enriquecer la

educación literaria del alumno al considerar cómo diferentes medios interactúan en la poesía.

- Los poetas millennials han experimentado con la forma de hacer poesía, la cual no sigue patrones convencionales como por ejemplo la ausencia de rima o el verso libre. Esto puede inspirar a los estudiantes a explorar más allá de las estructuras tradicionales. En la poesía millennial se valora la autoexpresión y la exaltación de la voz individual, lo que puede motivar a los estudiantes a explorar sus propias voces y perspectivas a través de la poesía.
- Al comparar la poesía de diferentes generaciones (en el caso de la propuesta de innovación planteada en este trabajo con Whitman, Dickinson y los poetas millennials como Elvira Sastre) se puede fomentar un diálogo que permita a los estudiantes observar las conexiones y diferencias entre las distintas épocas literarias.

#### **2.4 Contexto de investigación y relación de participantes**

La siguiente investigación se ha llevado a cabo con 18 estudiantes de 1º de Bachillerato de la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades, entre los que se incluía una alumna ACNEE con discapacidad visual parcial. Todos ellos cursan en el centro IES Miguel Servet Literatura Universal, como materia optativa en el año escolar 2022/2023.

Por lo general, se trata de un grupo heterogéneo, con alumnos que han realizado educación secundaria en esta misma institución educativa. No obstante, también se ha contado con estudiantes que asistían por primera vez a este centro de enseñanza, debido a que habían realizado su formación académica obligatoria en centros concertados. Asimismo, una parte de la clase posee una alta predisposición a la materia, debido a su motivación e interés por la literatura. Esto se debe a que desean cursar estudios universitarios relacionados con Traducción e Interpretación, Filología Hispánica o Periodismo. Sin embargo, la mayor parte de los alumnos no ha manifestado de forma explícita que compartan este mismo interés antes de comenzar la investigación.

#### **2.5 Metodología**

En lo que respecta a la metodología aplicada para esta investigación, se ha realizado un estudio basado en el paradigma cualitativo. Principalmente se ha tomado esta decisión debido al escaso número de participantes a los que se ha podido aplicar las actividades de análisis dentro de la propuesta de innovación y a la naturaleza del objeto de estudio. En este sentido, al abordar las creencias del alumnado y un constructo tan complejo como es el de la

educación literaria, la metodología cualitativa permite analizar los fenómenos educativos desde la perspectiva de los informantes, sus interacciones y la construcción conjunta de significado ante un evento que conviene conocer desde una implicación activa (Angrosino, 2012; Flick, 2015). De acuerdo con las ideas de Angrosino (2012) y Taylor y Bogdan (1984), el paradigma cualitativo permitirá estudiar las interacciones del alumnado durante un proceso hermenéutico como es el de la lectura de poesía.

En la investigación cualitativa los investigadores intentan comprender “a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor y Bogdan, 1984, p.20). Dada la implicación del investigador, se deben obedecer una serie de estrategias como “actuar como un ingenuo” (Taylor y Bogdan, 1984, p.66) o como “ser prudente con los informantes y no transmitirles qué es lo que queremos aprender”, puesto que muchos “interrogados pueden volverse reticentes si perciben que son objeto de estudio” (Taylor y Bogdan, 1984, p.68).

Teniendo en cuenta estos presupuestos, en esta investigación se ha decidido utilizar el estudio de caso como enfoque metodológico. Esto se debe a sus características para abordar las preguntas de investigación planteadas, especialmente en el contexto educativo. Según Cebreiro y Fernández (2004) citados por Álvarez y San Fabián (2012), el estudio de caso es un método apropiado cuando el objeto de estudio resulta ser “difuso, complejo, escurridizo o controvertido”. Asimismo, esta decisión se basa en su carácter crítico, único, con capacidad de revelar información significativa y generar conocimiento emergente. Además, su empleo es conveniente en el caso de existir un fácil acceso al campo (un entorno dinámico y lleno de procesos) y poseer una buena relación potencial con los informantes (Álvarez y San Fabián, 2012). Por medio de la evaluación del organismo seleccionado se busca transmitir y producir la esencia del entendimiento cualitativo o conocimiento basado en la experiencia (Geertz, 1983), dado que esta metodología permite el intercambio de experiencia de los actores y participantes.

En particular, se ha elegido plantear un estudio de caso experimental. Esto se debe a que, el objeto de estudio no genera un interés intrínseco, sino que, su propósito es respaldar la comprensión de un proceso genérico (Stake, 2013). En este contexto se considera que el caso actúa como un "sistema acotado", según Fals-Borda (1998). Por lo tanto, el interés que suscita el estudio no radica en su singularidad, sino en su capacidad para representar la categoría general del fenómeno al que pertenece.

Además de un método experimental, también se va a utilizar un estudio de caso evaluativo. Se trata de un método de investigación cualitativa de gran importancia dentro de las ciencias sociales. Stake lo define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas” (2007, p. 24). Asimismo, Álvarez y San Fabián (2000) añaden que a partir de este enfoque se puede recoger desde un punto de vista descriptivo una información cualitativa variada, la cual no se aprecia en valores numéricos, sino en palabras.

## **2.6 Instrumentos de recogida de datos**

### **2.6.1 Cuestionario abierto**

Como primer instrumento de recogida de datos se ha empleado en este trabajo de investigación el cuestionario abierto. A diferencia de la encuesta, el cuestionario se refiere al conjunto de preguntas empleadas para la recopilación de información (Hueso y Cascant, 2012). Por su parte, las preguntas de respuesta abierta (León y Aizpurua, 2017) son aquellas que dan la posibilidad a los participantes de ofrecer una respuesta libre y con sus propias palabras. De esta manera, se puede sustraer información valiosa, que es de gran ayuda en una fase inicial de una investigación. Asimismo, son empleadas este tipo de preguntas cuando existen numerosas respuestas potenciales o cuando el investigador busca conocer las respuestas espontáneas de los encuestados.

En este caso, los estudiantes debían completar un cuestionario abierto con diferentes preguntas relacionadas con la poesía por medio de la plataforma *google forms*. A partir de los prejuicios que según otros estudios (Steiner, 1978; Zaldívar, 2017; Sigvardsson, 2020; Cavalli, 2015; Pardo Caicedo y Munita, 2021) tiene el alumnado sobre la poesía, se han formulado seis preguntas con el objetivo de conocer la relación del alumnado con el género poético y cómo lo conciben en su aprendizaje (Véase ANEXO A).

Las preguntas eran las siguientes:

1. *¿Te gusta la poesía? y si es así, ¿qué aspecto te gusta más?*
2. *¿A qué tipo de público crees que va dirigida?*
3. *¿Para qué crees que sirve la poesía?*
4. *¿Qué crees que expresan habitualmente los autores a través de sus poemas?*
5. *¿Te resulta sencillo leer poesía? y si no es así, ¿qué aspecto consideras más difícil de la poesía?*
6. *¿Crees que los poemas tienen un solo significado codificado por su autor?*

### 2.6.2 Parrilla de evaluación

Como segundo instrumento de recogida de datos para esta investigación se ha planteado una parrilla cualitativa de evaluación tras exponer a los participantes a una propuesta de innovación, y más concretamente a su tarea final. Esta propuesta incluye autores tanto del canon literario, como autores nativos digitales que se encuentran fuera del mismo. Las características de estos últimos y su influencia en los participantes son aquellos datos que se estudian dentro de este trabajo. En cuanto a la tarea final, esta consiste en la elaboración de un videopoema, tal como plantean los poetas millennials en sus redes sociales.

Para analizar las producciones del alumnado, se ha tomado como referencia la práctica de Boadas (2017) y Morón y Estepa (2010). En este sentido, dada la escasez de propuestas presentadas por los alumnos, se ha utilizado una plantilla cualitativa en lugar de un instrumento cuantitativo con el que se habrían extraído resultados poco concluyentes desde el punto de vista estadístico.

Dentro de la parrilla cualitativa de evaluación se incluirán categorías suficientemente abiertas para fomentar la emergencia de información, y también para identificar las características de la poesía millennial según Rodríguez-Gaona (2019).

La parrilla destinada para este trabajo será la siguiente:

|                            |  |                        |  |
|----------------------------|--|------------------------|--|
| Análisis del videopoema    |  | Título:                |  |
| Aspectos del texto         |  | Aspectos audiovisuales |  |
| Título                     |  | Locución               |  |
| Aspectos formales          |  | Música                 |  |
| Uso de la rima y del verso |  | Aspectos visuales      |  |
| Plasticidad del lenguaje   |  |                        |  |
| Registro                   |  |                        |  |
| Aspectos temáticos         |  |                        |  |
| Temática                   |  |                        |  |
| Autoreferencialidad        |  |                        |  |
| Intertextualidad           |  |                        |  |

## **2.7 Análisis de datos**

### **2.7.1 Cuestionario abierto**

Aunque la metodología cualitativa se caracteriza por fomentar el proceso de emergencia, se seleccionaron tres pre-categorías (“interés por la poesía” “lector implícito” y “finalidad de la poesía”) en función de la revisión bibliográfica y de los presupuestos de partida. Tras el análisis de las respuestas de los estudiantes, las pre-categorías se transformaron en macrocategorías, se incluyeron nuevas y se añadieron categorías y subcategorías. A continuación, se llevó a cabo la codificación de los datos a través de la herramienta ATLAS.Ti. Junto con la información de tipo cuantitativo extraída a través de este software, se realizó un análisis hermenéutico-interpretativo de los datos.

### **2.7.2 Parrilla de evaluación**

Se trata de una análisis interpretativo-hermenéutico en función de una plantilla elaborada para recoger la información de forma sistematizada y con base en unos criterios fijados de antemano por la investigadora, tomando como referencia el marco teórico y los objetivos de investigación. Cada uno de los casos se identificaron por su título, mientras que para el análisis del videopoema se distinguieron dos grandes bloques: aspectos del texto y aspectos audiovisuales. La categoría de aspectos del texto, a su vez, se ha subdividido en dos: aspectos formales y temáticos. En el primer caso, se han tenido en cuenta los valores de uso de la rima y del verso, plasticidad del lenguaje y registro. Por otro lado, en aspectos temáticos se han considerado relevantes para el análisis la temática, autoreferencialidad, intertextualidad y la elección del título. Con respecto a los aspectos audiovisuales, atenderá la locución, la música y los aspectos visuales para el análisis.

## **2.8 Ética de la investigación**

En cuanto a la ética de la investigación, se ha considerado en todo momento el respeto y la protección de los derechos de los participantes. Desde un inicio, se ha informado a los estudiantes de forma clara y concisa sobre la finalidad y uso de sus aportaciones. En lo que respecta a la encuesta inicial, los participantes recibieron una descripción detallada por escrito del propósito para el cual se recopilaban sus respuestas. Además, se afirmó que los datos generados por los estudiantes iban a ser tratados de forma confidencial y anónima, protegiendo de esta forma su privacidad e identidad.

En esta misma línea, se les recordó a los alumnos la finalidad investigadora dentro de la tarea final en la propuesta de innovación. Nuevamente, la docente informó por medio de una

explicación verbal sobre el uso de sus aportaciones para su análisis posterior dentro de este proyecto. Esta transparencia permitió a los participantes tener una visión clara y objetiva de cómo se utilizaban sus datos y cómo contribuían al proceso de la investigación.

Además de educar a los estudiantes sobre el propósito y el uso de sus datos, se enfatizó en la importancia de su consentimiento voluntario y su derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento. Es así como se les mencionó a los participantes el hecho de que no habría consecuencias adversas. El respeto por su autonomía y su capacidad de elegir de forma libre su participación ha sido en cierto modo prioritario.

### **3. Propuesta de innovación**

#### **3.1 Introducción**

La propuesta de innovación planteada se llevó a cabo en ocho sesiones dentro del centro IES Miguel Servet, en la materia de Literatura Universal. Durante estas sesiones, se utilizaron diversas metodologías, incluyendo enfoques magistrales participativos, así como metodologías activas. A través de las actividades de esta propuesta de innovación, los alumnos se familiarizaron con autores clásicos como Walt Whitman y Emily Dickinson, referentes de la poesía americana reconocidos por el canon literario. Sin embargo, se introdujo también como parte de la innovación autores contemporáneos conocidos como poetas millennials, entre los que se encuentra Elvira Sastre. Estos autores se caracterizan por no formar parte del canon literario tradicional, pero cuentan con la ventaja de pertenecer a una generación de nativos digitales que promocionan su obra y su imagen a través de redes sociales. Por lo general, este último aspecto es considerado en los estudiantes como un soporte cercano y de gran interés en su día a día.

El objetivo principal de esta propuesta es brindar a los estudiantes la oportunidad de apreciar y conectar con la poesía en sus diversas formas, con el fin de desarrollar habilidades críticas, estéticas y creativas, así como mejorar su comprensión del mundo que les rodea. Al trabajar con una variedad de autores y estilos poéticos, se busca con esta propuesta de innovación fomentar un mayor interés y comprensión de este género literario entre los alumnos.

#### **3.2 Marco Legal**

Para esta propuesta didáctica se tiene en consideración las siguientes leyes, decretos y órdenes mencionadas a continuación:



- *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).*
- *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, ordenación y enseñanzas mínimas de Bachillerato.*
- *Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, currículo y evaluación Bachillerato en Aragón.*
- *Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.*
- *Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.*

### **3.3 Objetivos didácticos**

Como objetivos didácticos se busca lograr:

- Diferenciar la influencia de la poesía del canon en la literatura americana del siglo XIX.
- Identificar los temas y estilos poéticos de Whitman y Emily Dickinson.
- Analizar el papel de los poetas millennials en la literatura en la cultura contemporánea.
- Desarrollar la creatividad y la expresión en la elaboración de poemas con el objetivo de transmitir emociones, ideas y experiencias, así como comprender y respetar las de los compañeros.

### **3.4 Competencias**

#### **3.4.1 Competencias clave**

##### **A) Competencia en comunicación lingüística (CCL)**

- CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.
- CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos

académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento

#### B) Competencia digital (CD)

- CD1. Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.
- CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales de forma individual o colectiva, aplicando medidas de seguridad y respetando, en todo momento, los derechos de autoría digital para ampliar sus recursos y generar nuevo conocimiento.

#### C) Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

- CCEC2. Investiga las especificidades e intencionalidades de diversas manifestaciones artísticas y culturales del patrimonio, mediante una postura de recepción activa y deleite, diferenciando y analizando los distintos contextos, medios y soportes en que se materializan, así como los lenguajes y elementos técnicos y estéticos que las caracterizan
- CCEC3.1 Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones con creatividad y espíritu crítico, realizando con rigor sus propias producciones culturales y artísticas, para participar de forma activa en la promoción de los derechos humanos y los procesos de socialización y de construcción de la identidad personal que se derivan de la práctica artística.
- CCEC3.2 Descubre la autoexpresión, a través de la interacción corporal y la experimentación con diferentes herramientas y lenguajes artísticos, enfrentándose a situaciones creativas con una actitud empática y colaborativa, y con autoestima, iniciativa e imaginación.
- CCEC4.2 Planifica, adapta y organiza sus conocimientos, destrezas y actitudes para responder con creatividad y eficacia a los desempeños derivados de una producción cultural o artística, individual o colectiva, utilizando diversos lenguajes, códigos, técnicas, herramientas y recursos plásticos, visuales, audiovisuales, musicales, corporales o escénicos, valorando tanto el proceso como el producto final y

comprendiendo las oportunidades personales, sociales, inclusivas y económicas que ofrecen.

### **3.4.2 Competencias específicas**

- CE.LU.2. Leer de manera autónoma clásicos de la Literatura Universal como fuente de placer y conocimiento y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.
- CE.LU.3. Establecer vínculos entre obras de diferentes épocas, géneros y lenguajes artísticos, reconociendo semejanzas y diferencias en función de sus respectivos contextos de producción y de la interrelación entre literatura y sociedad, para constatar la existencia de universales temáticos y cauces formales recurrentes a lo largo de la historia de la cultura
- CE.LU.5. Participar en la construcción de un canon literario universal que integre la perspectiva de experiencia de las mujeres a través de la lectura de obras de escritoras y que supere los marcos de la cultura occidental, para desarrollar el pensamiento crítico con respecto a la construcción discursiva del mundo y sus imaginarios.

### **3.5 Criterios de evaluación**

#### **CE. LU.2**

2.1. Elaborar una interpretación personal a partir de la lectura autónoma de obras relevantes de la Literatura Universal, atendiendo a aspectos temáticos, de género y subgénero, elementos de la estructura y el estilo, y valores éticos y estéticos de las obras, y estableciendo vínculos argumentados con otras obras y otras experiencias artísticas y culturales.

2.2. Acceder a diversas manifestaciones de la cultura literaria en el marco de un itinerario lector personal que enriquezca, de forma consciente y sistemática, la propia identidad lectora y compartir las experiencias mediante conversaciones literarias, utilizando un metalenguaje específico.

#### **CE. LU.3**

3.1. Comparar textos o fragmentos literarios entre sí y con otras manifestaciones artísticas argumentando oralmente o por escrito los elementos de semejanza y contraste, tanto en lo relativo a aspectos temáticos y de contenido, como formales y expresivos, atendiendo también a sus valores éticos y estéticos.

3.2. Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal y que muestren una implicación y respuesta personal,

en torno a una cuestión que establezca vínculos argumentados entre los clásicos de la Literatura Universal objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones artísticas de ayer y de hoy, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y estéticos.

CE. LU.5

5.2. Comentar textos de manera crítica, de forma oral o por escrito, y participar en conversaciones literarias acerca de lecturas en las que se incorpore la perspectiva de género y se ponga en cuestión la mirada etnocéntrica propia del canon occidental, así como cualquier otro discurso predominante en nuestra sociedad que suponga opresión sobre cualquier minoría.

### **3.6 Saberes básicos**

Esta propuesta didáctica se centra en el Bloque A “Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos textos relevantes de la literatura dramática inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con sus respectivos contextos de producción, de acuerdo a diferentes ejes y estrategias”, y más concretamente el punto 2 “Estrategias de análisis, interpretación, recreación y valoración crítica para la lectura compartida”. Es así cómo se considera:

- Análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra. Efectos en la recepción de sus recursos expresivos.
- Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión y de oralización implicados. Creación de textos de intención literaria a partir de las obras leídas o de otros estímulos creativos relacionados.

### **3.7 Metodología**

El propósito principal de la materia de Literatura Universal es conseguir despertar el interés, la satisfacción y la pasión por la lectura en el alumnado, mientras se les ofrece herramientas que mejoren su experiencia como lectores, por medio de la identificación de temas universales que se presentan en la literatura y en el arte. Para lograr este objetivo, se ha incluido una parte práctica en el aula que involucra actividades como la lectura, el análisis de textos o las exposiciones orales adaptadas a las preferencias y necesidades de los estudiantes

y que les permita un papel activo en el proceso de aprendizaje. Además, dado que la sociedad está cada vez más ligada a la tecnología, se ha tenido en cuenta las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para desarrollar el aprendizaje de la materia. Desde el currículo de la comunidad autónoma de Aragón (*Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón*) se recomienda el uso de metodologías activas para lograr un aprendizaje efectivo y la motivación de los estudiantes ante la materia. Para despertar la curiosidad y mantener la atención de los estudiantes, se han empleado herramientas como la activación de los conocimientos previos y la anticipación. Además, se ha fomentado la práctica de la lectura en su vida cotidiana y se ha tratado de que los alumnos conecten con la oferta cultural y artística de su entorno.

Con vistas al desarrollo de un nuevo modelo educativo en educación literaria, las aulas deben incluir estudios o investigaciones de la didáctica de la Lengua Castellana y literatura que estén centrados en el alumno. En este apartado se incluyen algunos de ellos, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el taller de escritura creativa, las tertulias dialógicas, así como el impacto de las TICs dentro de la educación literaria. Estas metodologías han sido escogidas para este trabajo por su carácter activo, ya que al igual que el lector, han pasado a tener un papel importante dentro de la literatura, los estudiantes han ocupado una función similar en el mundo educativo. Con estas metodologías, el alumno pasa a ser centro del aprendizaje en el desarrollo de sus competencias y habilidades.

- **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**

La metodología Aprendizaje por Proyectos (ABP) es una técnica por la que el aprendizaje surge a través de la investigación que realicen los estudiantes. En esta metodología (Blumenfeld *et al.*, 1991), se buscan soluciones a situaciones formulando y refinando preguntas, debatiendo ideas, haciendo predicciones, diseñando planes y/o experimentos, recopilando y analizando datos, comunicando sus ideas entre ellos, formulando nuevas preguntas y creando un producto al final. Esto último es esencial, ya que el conocimiento se construye elaborando ese producto por medio de una serie de tareas que posibilitan este fin. Mientras tanto, en el desarrollo de las actividades el docente adquiere el papel de facilitador.

La metodología ABP ha sido reconocida por tener numerosos beneficios dentro del aula; puede ayudar a mejorar el rendimiento académico, promueve la colaboración entre los

estudiantes, desarrollar habilidades necesarias para la toma de decisiones y permitir un aprendizaje significativo y competencial por sus actividades cercanas a situaciones reales. En una revisión sistemática realizada por Ruiz Hidalgo y Ortega-Sánchez (2022) se examinó cómo es el funcionamiento del ABP para el aprendizaje de literatura en diferentes niveles educativos, desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria. En esta investigación, se analizaron 22 estudios realizados por distintos autores en diferentes países y en todos ellos se demostró cómo surgían los beneficios mencionados anteriormente. De esta manera, se puede justificar esta metodología como una herramienta efectiva y positiva para los estudiantes.

- **Aprendizaje Cooperativo (AC)**

En cuanto al Aprendizaje Cooperativo (AC) se trata de una estrategia donde es esencial la participación directa y activa de los estudiantes. Cooperar implica realizar un trabajo en conjunto para conseguir unos objetivos compartidos (Johnson et al., 1999). Los individuos, en grupos pequeños, deben alcanzar resultados que beneficien tanto a sí mismos como a los demás como a los demás con el objetivo de maximizar el aprendizaje de cada integrante. Según Formento Torres (2019), por medio de la metodología AC se considera que el trabajo en equipo es fundamental para el aprendizaje, ya que las interacciones entre los estudiantes pueden servir para construir conocimientos. Esto sirve de ayuda a los alumnos para mejorar su capacidad de ser autónomos, reflexivos y a perder el miedo a colaborar con los demás.

Formento Torres (2019) empleó dentro de sus investigaciones el Aprendizaje Cooperativo en la materia de Lengua y Literatura para estudiantes de tercero de secundaria con el fin de verificar la existencia de una mejora en el rendimiento académico de los alumnos, así como cambios a nivel social y personal. El estudio analizó la metodología desde el inicio del curso hasta su finalización a través de encuestas, y se llegó a la conclusión de que tanto los alumnos como los padres tenían una opinión muy positiva sobre la misma.

- **Taller de escritura creativa**

El taller de escritura creativa es una estrategia didáctica propia de la didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura, en la que se busca promover la lectura, el análisis crítico y la expresión artística a través de la escritura. Incorporar el taller de escritura creativa a la educación formal puede tener un valor significativo, ya que representa un enfoque pedagógico que estimula el pensamiento creativo, permitiendo la exploración de nuevas posibilidades ya que el alumno “no sólo conoce lo que las cosas son, sino que también descubre lo que pueden ser” (Alonso Blázquez, 2001, p.58).

En el ámbito educativo el taller de escritura también posee la oportunidad de ser útil para la mejora de la competencia en comunicación lingüística y personal. Se trata de diferentes capacidades necesarias para formar a un ciudadano en su desarrollo personal, tal como se concreta en la *Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, para el currículo y evaluación de Bachillerato en Aragón*, formado a partir del *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, en la ordenación y enseñanzas mínimas de Bachillerato*. Esto supone un desarrollo en la forma de comprensión, expresión y valoración crítica en los alumnos, pero también en la reflexión y conciencia de sus propias emociones y el respeto hacia las ideas de los demás.

Vivir esta experiencia tan cercana y de forma activa la literatura propicia un proceso de aprendizaje diferente que se aleja de aquellas metodologías tradicionales donde el alumno es un sujeto pasivo. En esta línea, Cassany sostiene que es imprescindible la participación activa a través de situaciones comunicativas para que se dé el aprendizaje, ya que para las clases de hoy en día “No hay que transmitir contenidos porque el alumnado ya tiene acceso a ellos mediante el libro de texto, el material didáctico o la red” (2021, p.10). De esta manera, como docentes se debe organizar las sesiones con el objetivo de fomentar que los alumnos piensen, lean, valoren y escriban de forma crítica, para dotarlos así de cierta autonomía y responsabilidad de su propio aprendizaje.

En tercer lugar, y como metodología específica de la materia de Lengua y Literatura, se utilizará en esta propuesta didáctica los talleres de escritura. Esta estrategia didáctica busca incentivar la creatividad y la expresión artística mediante la escritura de textos; puede contribuir a cultivar el amor por la literatura y, más específicamente, por la poesía; o ayudar a los estudiantes a expresar y comunicar sus emociones a través de la escritura. Introducir la escritura creativa dentro de la educación reglada puede ser positivo para el aprendizaje (Alonso Blázquez, 2001), al ser una metodología que fomenta el pensamiento creativo, permitiendo al estudiante no solo comprender las cosas tal como son, sino también imaginar lo que pueden llegar a ser.

- **Tertulias literarias dialógicas**

Por otro lado, como método educativo cabe destacar el aprendizaje a través de las tertulias dialógicas. Las tertulias dialógicas tienen como finalidad promover la construcción colectiva de significados y conocimientos a través de la interacción y el diálogo entre los estudiantes. A su vez, se puede aplicar en diferentes áreas como la literatura, el arte, las matemáticas, las ciencias o la música. A través de esta dinámica, los estudiantes pueden explorar la cultura

clásica universal y los avances científicos que ha presenciado la humanidad con el paso del tiempo. Para realizar una tertulia de este tipo, los alumnos deben comprometerse a leer los textos indicados y seleccionar los párrafos que desean presentar a debate tras su reflexión. En cada sesión, un alumno actúa como moderador para facilitar la participación de todos los integrantes, generando un intercambio de conocimientos.

Existen diferentes tipos de tertulias dialógicas, pero para la didáctica de la Lengua Castellana y Literatura la que más se adecúa son las tertulias literarias dialógicas (TLD). En las TLD se trabajan obras destacadas de la literatura universal que, aplicado a la poesía, puede facilitar el desarrollo de habilidades argumentativas, comprensión lectora y creatividad en la interpretación y expresión de sentimientos con textos poéticos. Esto hace que la literatura sea más accesible y atractiva para los estudiantes. Además, a través de los encuentros literarios, los alumnos tienen la posibilidad de comprender que cualquier persona puede hacer un análisis crítico de una obra literaria a partir de sus conocimientos e interés por la literatura. Pulido y Zepa (2010) exponen a través de un estudio la experiencia de las tertulias literarias dialógicas dentro de su proyecto INCLuD-ED, todo ello para mostrar cómo su aplicación puede ayudar a romper prejuicios sociales. En su investigación, personas en peligro de exclusión participaban en este tipo de espacios, con el objetivo de demostrar que cualquier persona es capaz de acceder a la lectura de los grandes clásicos, analizarlos de forma crítica y desarrollar diferentes interpretaciones. De esta manera, las tertulias literarias dialógicas fomentan la inclusión social, ya que cualquier lector puede dar voz a cualquier obra literaria, independientemente de sus estudios.

#### ○ **TICs en la educación literaria**

Actualmente, la sociedad se encuentra en una era digital donde cada día las tecnologías forman parte del día a día, por lo que resulta evidente que los entornos educativos también incluyen Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) como reflejo de la sociedad. No obstante, como menciona Cassany (2012, p.40) “no hay que confundir tecnología con aprendizaje o inteligencia ni incorporación de tecnología con mejora metodológica”. En esta línea, Cassany afirma que la tecnología puede utilizarse como una herramienta que permite un acceso infinito a datos y al desarrollo de la comunicación. No obstante, donde verdaderamente surge el aprendizaje es a partir de la “práctica cognitiva y social de ejecutar esas potencialidades en contextos reales y significativos” (Cassany, 2012, p.40).



La tecnología ha cambiado diferentes aspectos en la vida, como podría ser la forma de leer. En los últimos años, Wolf menciona cómo la tecnología ha conseguido que los más jóvenes lean de forma diferente (2013/2020, pp.160-161): actualmente, desde niños muchos acceden a la lectura a través de pantallas en las que no se pueden pasar las páginas de forma física; no se establecen las conexiones multisensoriales ni lingüísticas de la misma manera que con los libros en papel, porque no involucran la lectura con todo su cuerpo y, además, reciben menos *inputs* lingüísticos de otras personas como sus padres. No obstante, la lectura digital también ha aportado beneficios, como puede ser el desarrollo de la capacidad de gestionar la multitarea sin disminuir su rendimiento (Wolf, 2013/2020, p.140). Dentro de la educación literaria, González y Margall (2013), basándose en Zayas (2011), proponen clasificar los posibles usos didácticos de las TICs en tres grupos diferentes: TIC para la información, TIC para la socialización y TIC para la creación.

- a) TIC para fuentes de información: son todas aquellas plataformas que permiten la formación literaria desde un nivel de conocimiento básico, concretamente, para la construcción de un perfil de lector y consolidación de contenidos literarios. Algunos ejemplos son reseñas literarias, *webquest* o sitios webs especializados.
- b) c) TIC para socialización: son utilizadas principalmente para la creación de comunidades lectoras, para compartir experiencias literarias y para la construcción colectiva de conocimiento con otros lectores.
- c) TIC para la creación: se emplean para pasar de la lectura a la elaboración de textos literarios o para actividades de respuesta creativa a partir de lecturas.

Sin embargo, para Cassany (2012, pp.50-52), el cambio más importante de la lectura de forma digital ha sido la capacidad de usar la red para acceder a unos recursos que permitan facilitar la comprensión del texto, como podría ser la libre interconexión con otras personas y sus creaciones (textuales o multimodales en webs, blogs, wikis, redes sociales, vídeos...) o la ausencia de filtros y controles de autoridad, entre otros. Como consecuencia, será necesario trabajar en una lectura crítica para que los alumnos puedan diferenciar las fuentes o la información más fiable frente aquellas de carácter falso o engañoso.

### **3.8 Situaciones de aprendizaje, actividades de enseñanza y temporalización**

Sesión 1 y 2: Introducción a la poesía

Antes de comenzar con las actividades organizadas, se les planteó a los alumnos completar una encuesta inicial realizada a través de *google forms*. Esta tarea tenía como objetivo

averiguar la actitud que posee el grupo sobre la sobre la poesía en general. Posteriormente, esta encuesta se ha empleado dentro del apartado de investigación de este trabajo académico.

La primera actividad de estas dos sesiones introductorias ha sido una lluvia de ideas en grupo, en la que los estudiantes reflexionaron y respondieron a las siguientes preguntas:

*¿Qué es la poesía? ¿lees poesía? ¿conoces algún/a poeta? Si es así, ¿son de la materia?*

Después de la dinámica anterior se les proyectó a los alumnos un fragmento de la película *El club de los poetas muertos* (<https://youtu.be/m7CRQF057a4>) en el que el profesor Keating realizaba una explicación de cómo la poesía es capaz de transmitir sentimientos y significados muy profundos, algo que sus propios alumnos pueden transmitir. Para asegurarse de que los estudiantes prestaban atención, se les pidió que respondieran a una serie de preguntas individualmente, que luego se pondrían en común.

Las preguntas para el video fueron las siguientes:

- a. *¿Cuál es la importancia de la poesía para el profesor Keating?*
- b. *¿La poesía es sólo aquello que nos dicen que tenemos que estudiar?*
- c. *¿Les ocurre lo mismo a otros géneros narrativos?*
- d. *¿Qué cosas mantienen vivos a los seres humanos? ¿Crees tú también esto?*

En el fragmento visionado en clase se mencionaba un poema en concreto, "¡Oh, mi yo!" de Walt Whitman, por lo que se les pidió a los estudiantes que lo leyeran y reflexionaran. La docente hizo énfasis en los últimos versos: "Respuesta: // Que estás aquí, // que existe la vida y la identidad, // que prosigue el poderoso drama, // y que tú puedes contribuir con un verso". A partir de estos versos, se llevó a cabo la última actividad de la sesión: los estudiantes de forma individual debían redactar un texto en verso como continuación del poema o en prosa como reflexión personal a partir del poema. A continuación, se puso en común en pequeños grupos sus aportaciones. Al finalizar la segunda sesión, esta última tarea se entregó a la docente.

### Sesión 3: Sobre Walt Whitman

La sesión comenzaba con una clase magistral participativa sobre el escritor estadounidense Walt Whitman. Para llevarla a cabo, la docente incluyó una explicación verbal acompañada de una presentación visual hecha en la plataforma *Canva*. De esta forma, se aportó información sobre la vida y obra del autor, su relevancia en el mundo literario y su influencia

en la actualidad por medio de pequeños fragmentos de vídeos (como podría ser un capítulo de la serie *Los Simpsons* donde aparece la lápida de Whitman, o sus múltiples referencias al autor dentro de la serie *Breaking Bad*). Después, se pidió a los estudiantes que realizaran una lectura y análisis del poema "No te detengas". Para esta última actividad, se les indicó que contestaran a una serie de preguntas relacionadas con el lector, el significado del poema que les transmite y la relación que ellos pueden aportar con su experiencia para lograr ese significado. Esta actividad se puso en común. Las preguntas fueron las siguientes:

- a. *¿A quién crees que va dirigido? ¿Cómo afecta el uso de la primera persona en el poema al significado general?*
- b. *¿Qué crees que quiere transmitir el autor? ¿Qué te transmite a ti?*
- c. *¿Existe algún verso o palabras que te llame la atención? ¿Cómo se relaciona el poema con los desafíos que enfrentamos en la vida diaria? Pon algún ejemplo de tu experiencia.*

#### Sesión 4 y 5: Sobre Emily Dickinson

Para iniciar la sesión 4 se comenzó la clase presentando una actividad llamada “poemas gemelos”. Esta actividad se encontraba dividida en dos partes: por un lado, cada uno de los alumnos recibió un poema al que le faltaba un verso. El verso que le faltaba a cada estudiante era diferente. En esta primera parte, ellos debían escribir el verso que mejor encajaba en ese espacio. Posteriormente, los estudiantes se agruparon según el número que aparecía en la fotocopia de su actividad (*grupo 1, 2, 3...*). Cada uno de los grupos poseía el mismo poema con los nuevos versos que habían escrito anteriormente. La actividad consistía en juntar esos nuevos versos y formar un poema completamente nuevo, adecuando los versos por si fuera necesario para que adquiriera cierta coherencia. Los poemas en los que los alumnos se basaban en un primer lugar habían sido aquellos escritos por la autora Emily Dickinson. Esta actividad se puso común con un portavoz de cada grupo. A continuación, se les presentó por medio de una clase magistral participativa la vida y obra de la autora, así como su influencia en la actualidad (también, se les mostró un vídeo sobre la serie que se basaba en la vida de Emily Dickinson en la plataforma Apple TV+).

Seguidamente, debían leer y analizar dos poemas de esta autora por parejas, concretamente su poema 254 “La esperanza es la cosa con plumas” y el poema 260 “¡No soy Nadie! ¿Quién eres tú?”. Se les presentaba ambos poemas tanto en español como en su idioma original,

siendo este el inglés. Posteriormente, por parejas se llevó a cabo un análisis de un poema. Esta actividad debían entregarla al docente. Las preguntas han sido las siguientes:

#### Poema 254

1. *Describe de qué trata este poema para ti usando tus propias palabras.*
2. *En el poema se describe la imagen de un pájaro, ¿cuál crees que es su significado en este poema?*
3. *¿Hacia quién crees que va dirigido?*
4. *¿Cómo crees que el poema se relaciona con la vida de Emily Dickinson y su visión del mundo?*

#### Poema 260

1. *Describe con tus palabras qué significado tiene este poema para ti*
2. *¿Quién es Nadie en este poema? ¿Qué significado crees que tiene?*
3. *Este poema aparece en dos idiomas, inglés y español. ¿Crees que hay diferencias entre el original y la traducción? ¿Cómo crees que se debería leer la literatura para entenderla mejor? ¿Por qué?*

#### Sesión 6: taller de escritura creativa

Esta sesión se dedicó completamente a la puesta en marcha de un taller de escritura creativa. Se les propuso a los estudiantes dos actividades: la primera actividad es conocida como “La maleta poeta”, en la que los alumnos debían encontrar una serie de palabras vistas en los poemas analizados hasta ahora. Con esas palabras, en grupos de máximo tres personas debían elaborar un poema en conjunto. Este poema lo tuvieron que recitar dentro del aula.

Después, la segunda actividad consistió en una *catarsis emocional*, por la que a través de la transmisión de experiencias propias se pueden liberar las emociones. Esta era una tarea individual y estaba compuesta por dos partes; al principio, comenzaron realizando una reflexión en prosa sobre un momento importante en su infancia. Esta reflexión les ayudaría en la siguiente tarea, que sería escribir un poema en base a esta experiencia. Este poema era entregado a la docente posteriormente para su evaluación.

Por último, se les entregó a los estudiantes una evaluación hacia el profesor por medio de la actividad *one-minute-paper*, en el que deberán informar sobre aquello que esperaban aprender, qué han aprendido y qué les gustaría conocer con más detalle en el futuro.

#### Sesión 7: sobre los poetas millennials

Para dar comienzo a esta sesión se trató de animar a los estudiantes desde un enfoque inductivo que intentaran investigar sobre tres autores a los que se les considera “poetas millennials”. Asimismo, debían efectuar una búsqueda de posibles características que tuvieran en común entre ellos. Para desarrollar esta actividad, se les entregó a los alumnos un listado de autores y, por medio de dispositivos electrónicos en buscadores o las redes sociales de los autores, debían encontrar la información requerida. Después, se puso esta actividad en común.

Una vez que lograron sustraer algunas de las características de esta generación de poetas, la docente procedió a exponer en clase magistral participativa una introducción sobre los poetas millennials. En esta teoría se abordó en qué consiste, sus características, sus temas, autores representativos de esta generación de poetas y la revolución que ha surgido con respecto al canon literario. Asimismo, se les presentó dos vídeos: el primero, desde una visión más corriente de la sociedad, cómo se ve la poesía de hoy en día con un fragmento de la entrevista de Elvira Sastre en el programa *La Resistencia*; mientras que, por otro lado, se les enseñó un *TED-Talk* protagonizado por el autor Redry (David Galán), quien mostraba desde su punto de vista como poeta en qué punto se encuentra la poesía actual.

Por último, los estudiantes organizaron un debate para finalizar la sesión a modo de reflexión. Debían escribir aspectos positivos y negativos sobre la poesía actual y la poesía tradicional. Tras terminar de redactar sus argumentos, la docente los dispondrá en grupos heterogéneos donde deberán debatir y defender su punto de vista. Seguidamente, el alumnado realizó una coevaluación de uno de los compañeros por medio de un formulario de Google para su evaluación. En este sentido, el debate puede actuar como un espacio para el intercambio de ideas y opiniones, con el objetivo de aportar su propia visión sobre la poesía millennial.

#### Sesión 8: sobre Elvira Sastre

Para la sesión número ocho la docente expuso cierta relación con la sesión anterior. Se presentó al alumnado por medio de una clase magistral participativa la teoría correspondiente con la vida y obra de la autora Elvira Sastre. Asimismo, dentro de esta sesión se mencionó los cambios que han experimentado las mujeres en la literatura y las dificultades que sufrían para publicar sus obras.

La sesión concluyó con la lectura y el análisis de un fragmento de uno de sus poemas "A los perros buenos no les pasan cosas malas". Este poema fue escogido por la cercanía con la que

la autora habla sobre su relación con su mascota, un tema que puede interesar al alumnado por su proximidad. Posteriormente, la actividad se pondría en común.

Sesión 9: ABP “Nuestro propio poema” al estilo de los poetas millennial.

Como última sesión, se les indicó a los alumnos la elaboración de un proyecto: crear su propio poema por parejas o de forma individual. Para ello, se les explicó que debían usar la temática a la que suelen recurrir los poetas millennials y componer un poema a partir de 10 versos (si el proyecto lo hacían de forma individual) o de 15 versos (si el proyecto era por parejas). Posteriormente, debían recitar este poema y grabarlo en vídeo, tal como hacen los poetas millennials en sus redes sociales para difundir su obra. Esta tarea sería entregada por medio de un enlace en la plataforma educativa *Google Classroom*.

Por otro lado, en lo que respecta a la temporalización de las sesiones ha consistido en:

| Nº de sesión                           | Descripción de la actividad  | Tiempo estimado |
|--|--|-----------------|
| SESIÓN 1 y 2: Introducción a la poesía |  |                 |
| 1                                      | Encuesta inicial sobre la actitud de los alumnos en la poesía.   | 10 min          |
|  | Lluvia de ideas relacionado con lo que entiende por poesía.  | 10 min          |
|  | Visionado de un vídeo y reflexión. Los alumnos verán un fragmento de <i>El club de los poetas muertos</i> ( <a href="https://youtu.be/m7CRQF057a4">https://youtu.be/m7CRQF057a4</a> ) con preguntas.               | 10 min          |
|  | Lectura y reflexión a partir del poema "¡Oh, mi yo!" de Walt Whitman.  | 20 min          |
| 2                                      | Comenzaremos la sesión repasando lo que se ha hecho la sesión anterior. A continuación, a partir de la última estrofa del poema de Whitman trabajado anteriormente, deben redactar un texto (en verso o en prosa). | 35 min          |

|  |  |        |
|--|--|--------|
|  | Puesta en común en pequeños grupos.  | 15 min |
| SESIÓN 3: sobre Walt Whitman           |  |        |
| 3                                      | Clase magistral sobre el autor Walt Whitman.   | 30 min |
|  | Lectura y análisis del poema "No te detengas" de Walt Whitman.   | 20 min |
| SESIÓN 4 y 5: sobre Emily Dickinson    |  |        |
| 4                                      | Actividad "Poemas gemelos".  | 20 min |
|  | Clase magistral sobre la autora Emily Dickinson.   | 30 min |
| 5                                      | Repaso sobre lo que se ha realizado en la sesión anterior. Lectura y análisis de los poemas poema 254 "La esperanza es la cosa con plumas" y el poema 260 "¡No soy Nadie! ¿Quién eres tú?" . | 50 min |
| SESIÓN 6: taller de escritura          |  |        |
| 6                                      | Actividad "La maleta poeta".   | 25 min |
|  | Actividad de <i>catarsis emocional</i> . Escribir individualmente sobre un momento de su infancia importante. A partir de él deberán realizar un poema.                                      | 20 min |
|  | Autoevaluación con un one-minute-paper.  | 5 min  |
| SESIÓN 7: sobre los poetas millennials |  |        |
| 7                                      | Investigación sobre características de los poetas millennials.   | 15 min |
|  | Clase magistral sobre los poetas millennials. Qué son, cuáles son sus características, ejemplos de autores.  | 20 min |
|  | Debate sobre poetas Millennials  | 15 min |

|                                      |  |        |
|--------------------------------------|--|--------|
| SESIÓN 8: sobre Elvira Sastre        |  |        |
| 8                                    | Clase magistral sobre la autora Elvira Sastre.   | 30 min |
|                                      | Lectura y análisis del poema "A los perros buenos no les pasan cosas malas".   | 20 min |
| SESIÓN 9: ABP "Nuestro propio poema" |  |        |
| 9                                    | Elaboración de un poema de forma individual/ por parejas.<br>Posteriormente, recitar y grabar un vídeo sobre este poema. | 50 min |

### 3.9 Medidas de atención a la diversidad

Durante cada una de las sesiones, se ha prestado atención y se ha considerado en todo momento a la alumna ACNEE con una discapacidad visual moderada. Como forma de abordar la diversidad en el aula, se implementaron acciones generales de intervención educativa que buscan garantizar la accesibilidad universal del aprendizaje. Asimismo, se ha valorado el apoyo de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) con sus recursos recibidos.

Las actuaciones generales de intervención educativa son todas aquellas medidas planificadas que pueden aplicarse de manera habitual en el aula, y que pueden destinarse a todos los estudiantes, a un grupo específico, o a un estudiante de forma individual durante un periodo de tiempo determinado. Estas medidas están incluidas en el Plan de Atención a la Diversidad del centro educativo (PAD) y, en caso de ser necesario, también dentro del expediente del estudiante. Es responsabilidad del docente aplicar estas medidas y, en caso de que lo requiera, puede recibir asesoramiento a través de la Red Integrada de Orientación Educativa (RIOE) para personalizar la respuesta educativa.

Con el objetivo de asegurar la accesibilidad universal del aprendizaje, se ha valorado la opción de utilizar diversas metodologías que faciliten a todo el alumnado el aprendizaje para mejorar la comprensión de la información, adecuándose a las necesidades y habilidades de cada estudiante. Además, se les ha presentado diferentes maneras de fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes atendiendo a crecer su interés, esfuerzo, perseverancia y habilidad para regular su propio aprendizaje. También, se han tenido en cuenta para la alumna ACNEE adaptaciones no significativas. Estas han sido: extender el tiempo de las actividades



de las sesiones y permitir los instrumentos necesarios que la alumna requiera, como la tablet proporcionada por la ONCE para acceder a los materiales de la materia. Además, en casos en los que el texto ha sido muy largo, se ha permitido el uso de auriculares para escuchar los textos leídos mediante un programa de lectura a voz.

### **3.10 Procedimientos de evaluación. Productos e instrumentos de evaluación. Técnicas y herramientas**

Los productos que se han evaluado dentro de la propuesta de innovación serán aquellos creados durante las sesiones. Estos han sido los siguientes:

- En la sesión dos: La reflexión del poema "¡Oh, mi yo!" de Walt Whitman.
- En la sesión tres: el análisis del poema "No te detengas" de Whitman.
- En la sesión cinco: el análisis de los poemas 254 y 260 de Emily Dickinson.
- En la sesión seis: el poema creado a partir de la actividad de *catarsis emocional*.
- En la sesión siete: será importante la participación en el debate.
- En la sesión ocho: el producto final será el análisis del poema "A los perros buenos no les pasan cosas malas".
- En la sesión nueve: composición del poema y grabación recitando el mismo.

En relación a los instrumentos de evaluación, se ha prestado especial atención al trabajo realizado durante el taller de escritura creativa, la participación en el debate y en el proyecto de creación del poema con un vídeo.

Por último, en términos de técnicas y herramientas de evaluación, se han utilizado rúbricas de heteroevaluación para observar y analizar de manera sistemática los productos. También, se ha empleado esta técnica para la coevaluación que deberán realizar los alumnos para valorar la participación de sus compañeros durante el debate. Por último, se ha aplicado el método *one-minute paper*, como forma de evaluación al docente y retroalimentación de las sesiones.

## **4. Resultados**

### **4.1 Cuestionario abierto**

A continuación, dentro de los resultados, se comentará la clasificación final para cada una de las categorías extraídas del análisis del cuestionario abierto con su correspondiente reflexión. Se han establecido un total de cinco macrocategorías, con sus correspondientes categorías y subcategorías. En cuanto a las macrocategorías, se han mantenido aquellas establecidas

anteriormente. Estas son: “interés por la poesía”, “lector implícito de poesía”. “finalidad de la poesía”, “dificultades inherentes a la lectura de poesía” y “hermenéutica de la poesía”.

- **Macro categoría 1: interés por la poesía**

En lo que respecta a esta macro categoría, se ha realizado una distinción de tres categorías. Por un lado tipo de respuesta, que evalúa si los estudiantes valoran positiva o negativamente la lectura de poesía. Por otro lado, para conocer qué es lo que genera el interés por la poesía de los estudiantes se crearon las categorías aspectos temáticos y aspectos formales. Dentro de los aspectos formales se han tenido en cuenta dos bloques principales, la apreciación hacia los recursos literarios y hacia la sonoridad que proporciona la rima. En último lugar, los aspectos temáticos se han reflejado en tres subcategorías: la conexión con las emociones que refleja la poesía, la apreciación hacia una temática como la amorosa y la expresión de las ideas o pensamientos plasmados en el poema.

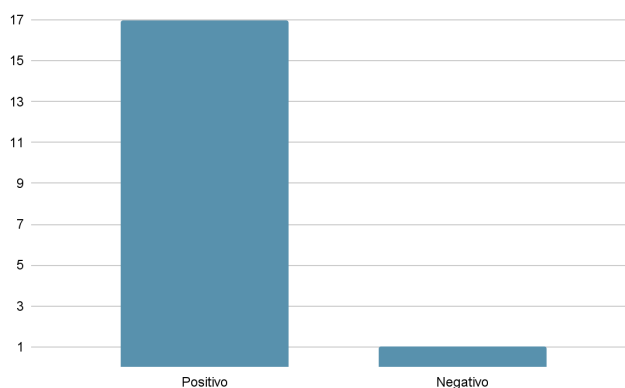
Tabla 1. Mapa jerárquico de la macro categoría interés por la poesía

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Macro categoría 1: interés por la poesía</b>      |  |  |
| <b>Categoría 1: tipo de respuesta</b>                |  |  |
| Subcategoría: positiva                               | Subcategoría: negativa                               |  |
| <b>Categoría 2: aspectos formales</b>                |  |  |
| Subcategoría: apreciación de los recursos literarios | Subcategoría: apreciación de la sonoridad de la rima |  |
| <b>Categoría 3: aspectos temáticos</b>               |  |  |
| Subcategoría: Conexión emocional.                    | Subcategoría: Apreciación de su temática amorosa.    | Subcategoría: Apreciación de su expresión de pensamientos. |

Por un lado, en la categoría tipo de respuesta se puede observar un número considerable de alumnos interesados por la poesía. A partir de los resultados obtenidos (figura 1), se observa que 17 estudiantes han demostrado interés en la poesía frente a 1 que lo recibe de forma negativa. Este resultado resulta llamativo a partir de los presupuestos de partida para esta investigación, ya que se esperaba cierta actitud contraria desde un inicio. Por otro lado, se

observa que los informantes aparentemente poseen una buena actitud hacia el género literario y lo consideran un tema atractivo dentro del aula.

Figura 1: Gráfico de tipos de respuesta de los estudiantes en la categoría “interés por la poesía”



En cuanto a aspectos formales, y más concretamente a la apreciación de los recursos literarios, se puede contemplar cierto gusto por el análisis de los mismos e incluso intentar explicar la justificación de su uso. Es así como, pese a ese interés por implantar un enfoque competencial dentro del aula en el que se busca desarrollar habilidades críticas y analíticas, existen estudiantes que aprecian ese enfoque formalista centrado en el análisis del texto en sí mismo.

*P1.R11. [...] También me encanta averiguar de qué están hablando, encontrar referencias, recursos literarios, digamos que entender por qué el autor ha utilizado esos recursos o esas palabras para expresar sus emociones o pensamientos.*

Por otro lado, parece existir cierta inclinación por la rima en poesía. Los estudiantes durante su etapa educativa se han visto mayoritariamente expuestos a textos en prosa, por lo que podría esperarse que este aspecto de la poesía no les llamase la atención o incluso que les resultase complejo. Sin embargo, se trata de un recurso que aprecian y esperan de este género literario.

*P1.R14. Disfruto mucho ver cómo embellecen el lenguaje y le aportan una sonoridad con las distintas rimas.*

*P1.R18. [...]Para mí son como el canto de las palabras, cuya melodía te atrapa en tu mundo de sentimientos.*

En cuanto a la categoría de aspectos temáticos, la actitud que más espera dentro de la poesía es la conexión emocional. Para los participantes la poesía debe ir acompañada de sentimientos que sean correspondidos y lleguen incluso a generarles otros diferentes.

*P1.R3. Si me gusta la poesía, lo que más me gusta es **el sentimiento que transmite, el juego de palabras...***

*P1.R15. [...] que no me aburra ni me parezca cursi, **que me intrigue y me emocione.***

Asimismo, así como las emociones están ligadas a la poesía, los participantes ven una relación directa de la poesía con la temática amorosa. En algunos casos, su interés por la poesía surge a partir del tratamiento de este aspecto. Celebrar el amor o el desamor es uno de esos temas universales que se mantienen con el paso del tiempo, tema del cual numerosos poetas se han nutrido. No obstante, la poesía no se relega a solo a este tipo, ya que existen de numerosas clases.

*P1.R12. Si, me suelen gustar **las poesías de romance.***

*P1.R15. Si, me gusta la poesía, **sobre todo la romántica y moderna [...].***

- **Macrocategoría 2: lector implícito de poesía**

En cuanto a la macrocategoría “lector implícito de poesía”, se encuentra dividida en cuatro categorías diferentes: en primer lugar, se encuentra la categoría relacionada con el tipo de lector. En ella, se establecen dos tipos de público, uno de corte general y otro de tipo específico. En cuanto al lector selecto en función de su nivel formativo se clasifican aquellas respuestas que delimitan el nivel cultural del lector o su capacidad de reflexión. Por otro lado, en cuanto al lector selecto en función de su situación vital se seleccionan aquellas etapas en donde las emociones están muy presentes: la juventud y el enamoramiento. Por último, dentro del lector selecto en función de su perfil lector, se tiene en cuenta a aquel público que siente afición por la poesía.

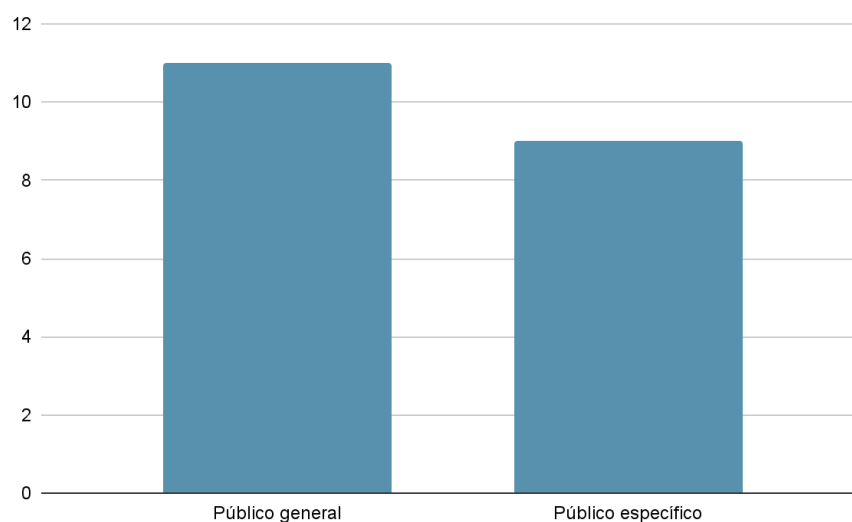
Tabla 2. Mapa jerárquico de la macrocategoría lector implícito de poesía

|   |                                  |
|---|----------------------------------|
| <b>Macrocategoría 2: lector implícito de poesía</b>                 |                                  |
| <b>Categoría 1: tipo de lector</b>                                  |                                  |
| Subcategoría: público general                                       | Subcategoría: público específico |
| <b>Categoría 2: lector selecto en función de su nivel formativo</b> |                                  |

|   |                                   |   |
|---|-----------------------------------|---|
| Subcategoría: alto nivel cultural                                   | Subcategoría: bajo nivel cultural | Subcategoría: alta capacidad de reflexión |
| <b>Categoría 3: lector selecto en función de su situación vital</b> |                                   |   |
| Subcategoría: juventud  |                                   | Subcategoría: enamoramiento               |
| <b>Categoría 4: lector selecto en función de su perfil lector</b>   |                                   |   |
| Subcategoría: Afición por la poesía.                                |                                   |   |

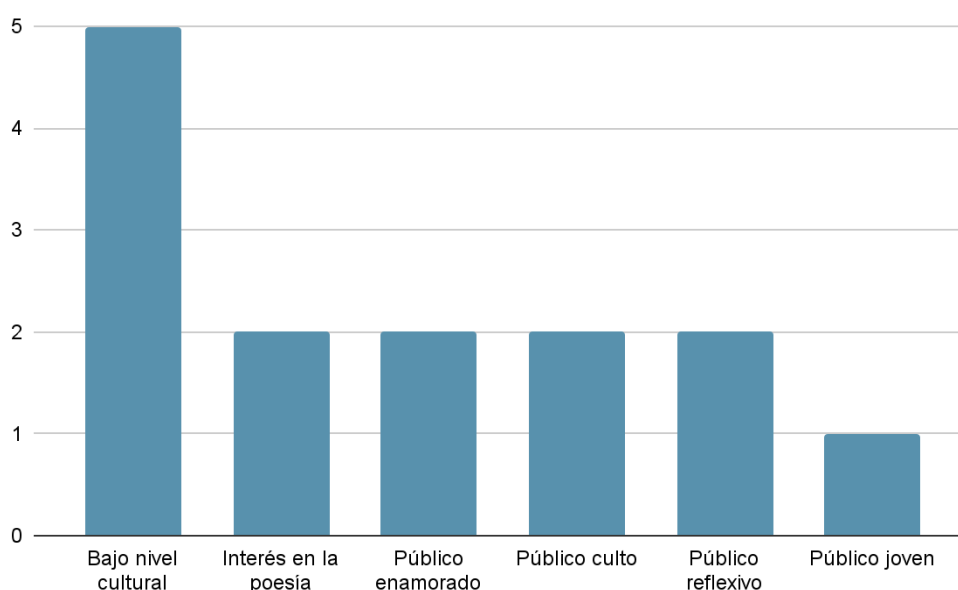
Para este apartado, los participantes que respondieron que la poesía debe estar dirigida a un público general superan a los que esperaban que fuera para un grupo en específico (figura 3), dado que el número de respuestas ha sido de 11 frente a 9. Se puede observar así que para los informantes existe la idea de que cualquiera puede disfrutar de este género independientemente de su edad, género o conocimientos. No obstante, aunque los participantes conciben en su mayoría la poesía hacia un público general, en su discurso también añaden que existe poesía hacia un público en específico.

Figura 3: Gráfico en la categoría de “lector implícito” que diferencia público general y específico.



Asimismo, aquellas respuestas que conciben este género literario (o parte de él en algunos casos) hacia un público específico han distinguido hasta seis grupos diferentes (figura 4). De todos ellos, el valor con más respuestas ha sido hacia aquel público con un bajo nivel cultural, con 5 respuestas en total. En cuanto al resto, se mantienen muy similares con 2 respuestas, salvo en el caso que se refiere a “público joven”.

Figura 4: Gráfico en la categoría de “lector implícito” que ejemplifica el tipo de público específico para los participantes.



Dentro de esta categoría podría esperarse que los participantes opinasen que la poesía está dirigida hacia un público culto, con grandes conocimientos de literatura y una formación académica. Sin embargo, sorprende que dentro de los resultados se considere al público de bajo nivel cultural como una de las respuestas más recurridas. De esta manera, los alumnos tienen en consideración a aquel público que no sabe leer, por lo que se da a entender que los alumnos relacionan la tradición folclórica y oral con la poesía. Asimismo, consideran que existen ciertos prejuicios ante este tipo de público por su falta de formación, que, sin embargo, el alumno comprende que son también capaces de leer poesía.

*P2.R2. **Hacia el pueblo que no sabe leer.***

*P2.R10. **Creo que va dirigida a todo tipo de público, creo que existen poesías que pueden ser comprendidas por personas que quizás normalmente no pensarías que lo entienden.***

No obstante, los alumnos no niegan en ningún momento a ese público culto que lee poesía. Entre sus respuestas, se puede observar que valoran la existencia de poemas con una mayor dificultad, que parece estar dirigida hacia ese público concreto, los cuales pueden comprender y disfrutar de ese texto a diferencia del resto.

*P2.R4. **Opino que se dirige a todo el mundo. Algún tipo de poesía está más dirigida al público culto, aunque en general suele ser apta para cualquier persona.***

*P2.R8. Creo que va dirigida a todos los públicos, no obstante, hay poesías más complicadas que son para un público más concreto.*

Dentro de la clasificación de lector selecto en función de su situación vital, se observa a un público muy específico, jóvenes y enamorados. Tal como se mencionaba al principio, los estudiantes parecen tener claro que en esa etapa de la vida es cuando los sentimientos florecen más que nunca y se encuentran presentes. Además, esta etapa que mencionan coincide con la edad de los participantes, por lo que observan estos sentimientos con bastante proximidad. Como consecuencia, se puede llegar a pensar que su interés por la poesía puede manifestarse a raíz de esas primeras experiencias amorosas.

*P2.R15. A un público enamorado, juvenil, con ganas de vivir y de enamorarse.*

Por último, en la categoría lector selecto en función de su perfil lector, los participantes basan sus respuestas a partir de los intereses que pueda poseer el público. En este caso su afición por la poesía es un punto importante, pero consideran que debe estar relacionada también con la disposición del lector ante el poema y con el tipo de poesía que disfrute. No vale solamente con mostrar su gusto por los poemas, sino también depende de otros factores para poder recrearse en ella.

*P2.R7. Al público que esté dispuesto a leerlo.*

*P2.R12. Para todo tipo de público dependiendo de qué tipo de poesía le guste.*

- **Macro categoría 3: finalidad de la poesía**

La tercera macrocategoría, a la que se ha denominado como “finalidad de la poesía”, engloba dos categorías: beneficios emocionales y cognoscitivos. El apartado de beneficios emocionales se distribuye en expresión de pensamientos, sentimientos y entretenimiento. Por otro lado, dentro de los beneficios cognoscitivos se halla la estimulación de la creatividad, la mejora de competencia comunicativa y el incremento de conocimiento.

Tabla 3. Mapa jerárquico de la macrocategoría finalidad de la poesía

|  |
|--|
| <b>Macro categoría 3: finalidad de la poesía</b> |
| <b>Categoría 1: beneficios emocionales</b>       |

|  |  |  |
|--|--|--|
| Subcategoría:<br>expresión de pensamientos<br>(etapas de la vida, visión<br>del mundo) | Subcategoría: expresión de<br>sentimientos (o conquistar a<br>otra persona). | Subcategoría:<br>entretenimiento               |
| <b>Categoría 2: beneficios cognoscitivos</b>   |  |  |
| Subcategoría: estimulación de la<br>creatividad  | Subcategoría: mejora<br>de la competencia<br>comunicativa                    | Subcategoría:<br>incremento de<br>conocimiento |

Por lo general, las respuestas de los participantes se encuentran mayoritariamente relacionadas con los beneficios emocionales, y más concretamente con la expresión de sentimientos. Al igual que se refleja en la “conexión emocional”, dentro de macrocategoría 1, esto puede deberse a la relación tan estrecha que existe entre la poesía y las emociones. A esto se le suma el deseo de conquistar a otra persona como finalidad de la poesía. En cierta manera, puede ser consecuencia de esa etapa de enamoramiento que se mencionaba en la macrocategoría anterior.

*P3.R1. Para conquistar.*

*P3.R4. Para expresar los **sentimientos del autor** y para crear musicalidades y **sentimientos al lector** con las palabras*

Por otro lado, en cuanto a la expresión de pensamientos, los participantes reflexionan sobre temas tan profundos como el significado de la vida. Su visión del mundo parece estar sufriendo cambios, y es en la juventud cuando los individuos se enfrentan a un nuevo período de descubrimiento y aprendizaje en la búsqueda de su propia identidad. De la misma forma que comienzan a cuestionarse preguntas trascendentales. Esta nueva perspectiva puede verse reflejada en lo que conciben los estudiantes como finalidad de la poesía: un espacio en donde poder reflexionar.

*P3.R18. Yo creo que es un vehículo magnífico para reflejar y transmitir los sentimientos y las pasiones. En un par de versos se puede llegar a **expresar la esencia de la vida**. Tiene el poder de extraer la belleza de cada sentimiento: de la tristeza, de la alegría, del dolor, de la nostalgia, etc.*



Para el apartado de beneficios cognoscitivos, es llamativa la mención a la mejora de la competencia comunicativa. De esta forma, se observa que existe cierta conciencia por parte de los alumnos en la vinculación de los géneros literarios con el desarrollo de la competencia de comunicación lingüística (CCL): una competencia necesaria para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo integral del alumno dentro de la enseñanza básica (art. 4, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*).

*P3.R10. Para **aprender a expresarte** de una forma en la cual puedes **aprender nuevas formas de una lengua**, y también puede servir para ver el mundo de distintas formas.*

*P3.R15. Para desarrollar sentimientos, mejorar la imaginación y reforzarla, **además del lenguaje, un poco más culto**... y también aprender.*

*P3.R16. Creo que sirve para expresar tanto sentimientos, como pensamientos, o enseñanzas, de manera amena y bonita, **aprovechando la lengua y usándola a su favor**.*

*P3.R17. Para **enriquecer nuestra habilidad de lenguaje**.*

- Macrocategoría 4: dificultades inherentes a la lectura de poesía

En cuarto lugar, se constituye la macrocategoría que abarca las “dificultades inherentes a la lectura de poesía”. De la misma forma que en los casos anteriores, se establecen cuatro categorías: por un lado, tipos de dificultad, en la que se refiere a si consideran que existen dificultades en la lectura de la poesía. Mientras que, por otro lado, se incluyen las categorías contingentes, modales y tácticos, refiriéndose al tipo de dificultad que observan los participantes y que son nombradas por Steiner (1978). A su vez, en las dificultades contingentes aparece la problemática ante palabras por el desuso y el desconocimiento por su formación académica. En segundo lugar, en las dificultades modales se incluyen el conflicto con la empatía debido a sus intereses, a su falta de experiencia personal y a su falta de madurez emocional. En tercer lugar, las dificultades tácticas se caracterizan por los problemas que puedan surgir por el uso de la rima y en torno a las figuras retóricas.

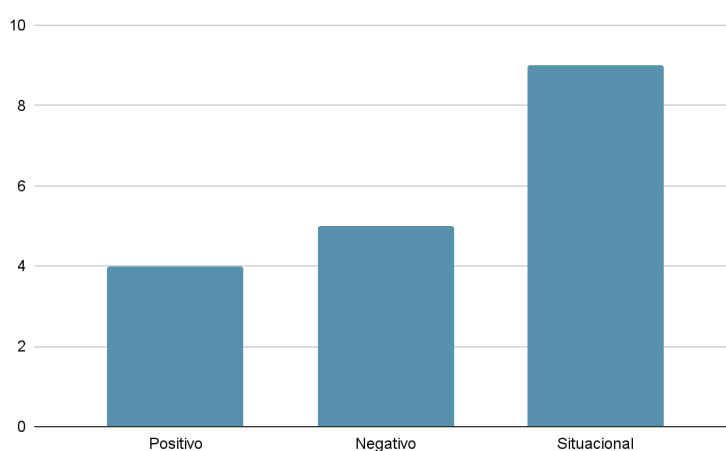
Tabla 4. Mapa jerárquico de la macrocategoría dificultades inherentes a la lectura de poesía

|   |
|---|
| <b>Macrocategoría 4: dificultades inherentes a la lectura de poesía</b> |
| <b>Categoría 1: tipos de dificultad</b>                                 |

|  |   |  |
|--|---|--|
| Subcategoría: positiva   | Subcategoría: negativa  | Subcategoría: situacional  |
| <b>Categoría 2: contingentes</b>   |   |  |
| Subcategoría: dificultad en palabras en desuso.                              | Subcategoría: dificultad por el desconocimiento de expresiones por su formación académica |  |
| <b>Categoría 3: modales</b>  |   |  |
| Subcategoría: dificultad para empatizar con el significado por sus intereses | Subcategoría: dificultad para empatizar por falta de experiencia personal                 | Subcategoría: dificultad de comprensión por falta de madurez emocional |
| <b>Categoría 4: tácticos</b>   |   |  |
| Subcategoría: dificultades por el uso de la rima                             |   | Subcategoría: dificultades en torno a las figuras retóricas.           |

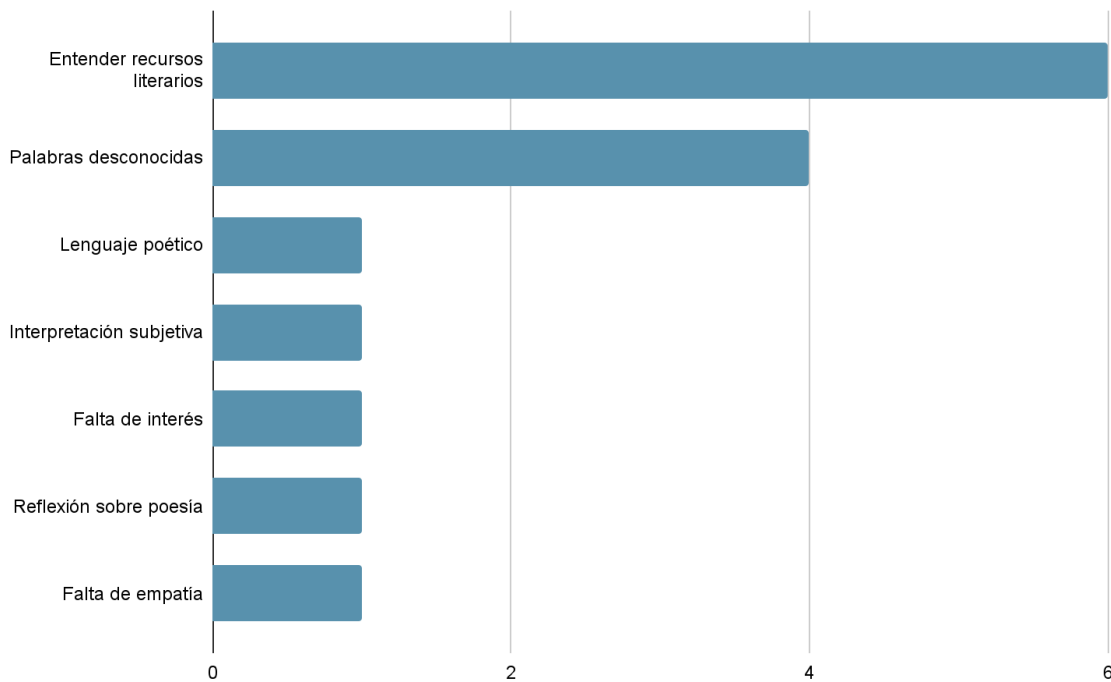
En esta macrocategoría de “dificultades inherentes a la lectura de poesía” se hace una distinción entre las respuestas de los participantes que consideran complicado el género poético de los que lo consideran fácil. En el siguiente gráfico (figura 6) se aprecia cómo las respuestas positivas como negativas son muy similares en cuanto al número, siendo estas 4 y 5 respectivamente. Sin embargo, el resto de los participantes han preferido decantarse por catalogar esta dificultad sólo en situaciones concretas, con un resultado de 9 en total.

Figura 6: gráfico que cataloga la existencia de la dificultad en la poesía.



Asimismo, se han clasificado todos aquellos casos en donde justifican los participantes las dificultades que se encuentran dentro de la poesía (figura 7). Es así como se señala que la mayor complicación a la que se enfrentan los estudiantes es la comprensión de los recursos literarios, con un resultado de seis casos, seguido de la falta de conocimiento de determinadas palabras complejas, con cuatro casos.

Figura 7: gráfico de los tipos de dificultades encontrados en poesía.



De esta manera, la categoría más destacada es aquella relacionada con las dificultades tácticas, y más concretamente con las figuras retóricas. Estos recursos elegidos y plasmados por los propios autores son los que generan más complicaciones en la lectura a los participantes. Por lo general, los participantes no mencionan ninguna figura retórica en concreto, por lo que se podría intuir que en su mayoría no dominan bien este tipo de recursos. Solo en un caso, se nombra la dificultad atribuida a las metáforas. Es así como, aunque sean ricas en significado, pueden presentar desafíos particulares para los alumnos. Esto se debe a que para comprender estas expresiones figurativas requieren un nivel de abstracción que a veces puede resultar confuso para los estudiantes.

*P5.R14. Sinceramente, no se me suele hacer sencillo leer poesía. Me suelo perder entre expresiones enrevesadas o figuras retóricas complejas, las cuales hacen que pierda completamente el hilo de la lectura.*

*P5.R3. Depende del tipo de poema, pero lo que me parece más difícil es interpretarlo, porque a veces **usa metáforas**...*

Las dificultades contingentes, por un lado, poseen ciertas complejidades a la hora de enfrentarse a palabras en desuso para los informantes. Se tratan de palabras arcaicas, que eran habituales en el contexto en el que se creó el poema. Sin embargo, actualmente no son tan comunes. El hecho de que sean palabras tan alejadas en el tiempo supone a los estudiantes una dificultad añadida, por la cual no pueden comprender ni disfrutar del poema en su totalidad. Sin embargo, el hecho de enfrentarse a este tipo de palabras y superar esta barrera puede ayudar a ampliar el repertorio léxico de los alumnos, así como desarrollar la capacidad de apreciar la evolución del lenguaje y la conexión entre generaciones pasadas y presentes.

*P5. R16. Depende del poema en concreto, los poemas más antiguos, con **palabras extrañas** son los que más difíciles me resultan.*

*P5. R11. depende del autor creo que **sí es más cercano a la actualidad, el vocabulario es más fácil de comprender** o los temas que trata por la empatía al estar viviendo algo parecido.*

En el caso de las categorías modales, llama la atención la dificultad para empatizar con el significado por sus intereses. Para los alumnos, puede resultar difícil conectar con el significado de un poema debido a la brecha entre sus propios intereses y las emociones evocadas en los versos. La poesía a menudo se sumerge en temas que pueden alejarse de las preocupaciones diarias en un adolescente. Es así por lo que puede resultar poco interesante para ellos y no sean capaces de empatizar. No obstante, al aprender a abordar la poesía con una mente abierta, los alumnos pueden superar la barrera de los intereses personales y acceder a emociones y reflexiones enriquecedoras.

*P5.R15 En ocasiones, creo que es fácil pero también difícil, como todo lo que se lee **si no te interesa o te parece aburrido, o si el lenguaje utilizado es muy complejo o no estamos acostumbrados a él.***

- Macrocategoría 5: hermenéutica de la poesía

Por último, en la quinta macrocategoría “hermenéutica de la poesía”, se han diferenciado dos categorías: una para las respuestas de los participantes que consideran la poesía como un único significado dado por el autor (obra cerrada), frente a la posibilidad de múltiples interpretaciones según la experiencia del lector (obra abierta), tal como mencionaba Jauss con su “horizonte de expectativas” (1970/2000). Dentro de la categoría obra cerrada se ha

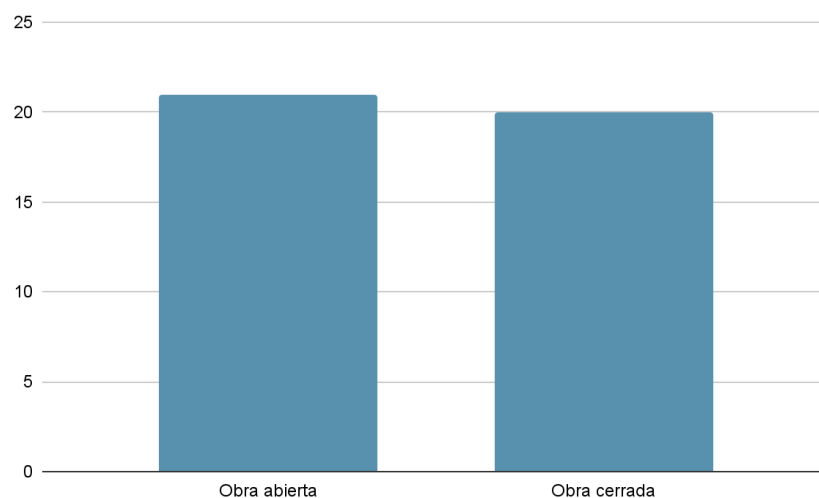
incluido la subcategoría de horizonte literario interno, el cual es el implicado por la obra, el que da el autor. Por su parte, la categoría obra abierta ha abarcado el horizonte entornal o contextual, aquel aportado por el lector de una época y de una sociedad determinadas. De esta forma, quien concibe el poema como una obra cerrada solo tiene en cuenta el horizonte literario interno. Mientras que, aquel que la concibe como una obra abierta, prioriza el horizonte entornal.

Tabla 5. Mapa jerárquico de la macrocategoría hermenéutica de la poesía

|  |
|--|
| <b>Macrocategoría 5: hermenéutica de la poesía</b> |
| <b>Categoría 1: obra cerrada</b>                   |
| Subcategoría: horizonte literario interno          |
| <b>Categoría 2: obra abierta</b>                   |
| Subcategoría: horizonte entornal o contextual      |

Para este apartado, se incluyeron dos de las seis preguntas del cuestionario abierto (pregunta 4 y pregunta 6). Se han separado así dos grandes bloques, los cuales han sido muy igualados en número (figura 8): aquellos que conciben el significado de un poema como una obra abierta (con 21 respuestas), frente a la única posibilidad de una sola interpretación dada por el autor u obra cerrada (con 20 respuestas).

Figura 8: gráfico en la categoría de “hermenéutica de la poesía” que interpreta la posibilidad de uno o más significados en un poema.



En este caso, se pueden observar diferencias en las respuestas según cómo se formulaba cada una de las preguntas dentro del cuestionario abierto. Dentro de la pregunta 4, los participantes están de acuerdo en que el autor de un poema es quien aporta un significado (“sus sentimientos o pensamientos”, refiriéndose a los pertenecientes al autor). Sin embargo, con la pregunta 6 se cuestionó la posible interpretación de un poema de forma diferente.

*P4.R10. Normalmente creo que **expresan sus sentimientos o pensamientos sobre ciertos tópicos.***

*P6. R8. Yo creo que no, ya que cada quien interpreta la poesía de una manera, **pero el autor le ha dado un único significado.***

Resulta interesante que para la pregunta 6 los participantes entiendan que cabe la posibilidad de extraer de un poema otros significados y por tanto ser una obra abierta, a pesar de responder en la pregunta anterior que podría tener una única interpretación. A partir de esta observación, se obtienen visiones diversas: por un lado, los informantes lo interpretan como que una misma persona es capaz de extraer del poema varios significados (P6.R2). Por otro lado, como ocurre en P6.R4, el autor ha determinado una lectura concreta de su poema, pero está abierta a otras interpretaciones sugeridas por el lector. En esta misma línea, los informantes aceptan la posibilidad de otras lecturas, que son concebidas a partir de la experiencia previa (tal como podría ocurrir ante el horizonte de expectativas). Por último, para P6.R15 pueden convivir tanto el significado que es dado por el autor como sus múltiples interpretaciones, aunque para él parece que se imponga el significado del poeta.

*P6.R2. Yo creo que puedes **interpretar varios significados a la vez.***

*P6.R4. No, creo que **tienen un significado distinto para cada persona, incluido el autor.** El autor puede escribir una poesía con una intención y que esta **sea interpretada de maneras distintas, pero igualmente válidas, por el lector.***

*P6.R14. No, creo que **el significado puede variar según el receptor.** Esto puede deberse a su forma de pensar, sus experiencias, sus creencias...*

*P6.R15. Depende, eso solo lo sabe el autor que lo escribe, pero creo que **los lectores tienen varias formas de interpretarlos.***

Para los alumnos, enfrentarse a la posibilidad de que existan múltiples interpretaciones de un poema puede resultar todo un desafío. Acostumbrados dentro del aula a que exista una interpretación “correcta”, aquella que es proporcionada por el profesor, la búsqueda del

significado de un poema sin incluir esa voz puede suponer un dilema. Esta ambigüedad puede suponer desconcierto, sin embargo, al aprender a apreciar la diversidad de interpretaciones y comprender que cada lector aporta su propia visión única, los alumnos pueden descubrir que la belleza de un poema radica en su capacidad para inspirar una amplia gama de emociones y pensamientos.

#### **4.2 Parrilla de evaluación**

Seguidamente, se realizará el comentario de la parrilla cualitativa de evaluación con los resultados obtenidos (véase ANEXO B), los cuales serán clasificados en el apartado correspondiente. Esta clasificación ha sido hecha a partir de las categorías establecidas para la parrilla: por un lado, teniendo en cuenta los aspectos del texto (con los aspectos formales y temáticos como subcategorías), mientras que por otro se analizan los aspectos audiovisuales que acompañan al poema.

- Aspectos del texto

- Título

En lo que respecta al título, los estudiantes no han sido originales en el título del poema. Es así por lo que la mayoría de videopoemas se titulan “poema” (caso 2, 3, 5 y 9); “poema Medio Ambiente”, con un significado muy escueto (caso 8); o con referencia al tema visto en la propuesta de innovación, “Nuestro poema millennial” (caso 1 y 7). Sin embargo, en el caso 4 y 6 encontramos títulos como “Dunas de soledad” o “Una gota de agua”. En el primer caso, el significado que trata de transmitir puede estar relacionado con la soledad, como si esta se desarrollara en un desierto. En el segundo caso, el título presenta el elemento principal del poema, como uno de los recursos imprescindibles para la vida.

- Aspectos formales

- ❖ Uso de la rima y del verso

Dentro de los aspectos formales, se observa el uso de la rima y del verso. En primer lugar, se han diferenciado dos tipos de situaciones: aquellos proyectos en los que los participantes han incluido la rima, frente a aquellos que han optado por su ausencia. En cinco casos se ha empleado la rima consonante o asonante (caso 2, 3, 4, 6 y 8), a diferencia de los cuatro casos que se han inclinado por el verso libre (caso 1, 5, 7 y 9) y, por tanto, a no utilizar la rima. Asimismo, aquellos que han elegido escribir un poema con rima, en la mayoría de los casos, han decidido mezclar ambos tipos, consonante y asonante (caso 2, 3, 6 y 8). De esta forma, se

entiende que tras la exposición a la propuesta de innovación relacionada con los poetas millennials, parte de los estudiantes han comprendido que pueden emplear un verso sin rima y sin métrica fija, pautada por la tradición poética. Por otro lado, algunos de los participantes, han tomado la decisión de mantener esa rima, aunque experimentando con la misma.

En cuanto a la métrica, en todos los casos se ha seguido un patrón irregular de versos, por lo que ninguno de los alumnos ha optado por ningún tipo de agrupación clásica. De esta manera, da a entender que los estudiantes han decidido utilizar los versos sin preocuparse por las reglas marcadas de la métrica clásica, tal como podrían escribir los poetas millennials.

#### ❖ Plasticidad del lenguaje

Tras el análisis de la plasticidad del lenguaje dentro de los videopoemas de los estudiantes, se puede apreciar el amplio uso de figuras retóricas en sus textos. Salvo en el caso 1 y en el 3, en donde los participantes solo han planteado un ejemplo de metáfora y anáfora, el resto de los alumnos han dotado a sus poemas de un lenguaje rico con el empleo de hipérbaton, antítesis, comparaciones, personificaciones, hipérboles, sinécdoque, paralelismos o asíndeton. Que el poema de un alumno de bachillerato presente numerosas figuras literarias puede demostrar un alto grado de creatividad y destreza en el manejo del lenguaje poético. Esto contrasta con la idea que reflejaban dentro del cuestionario abierto como una de las mayores dificultades que plantea la poesía en la macrocategoría 4. Podría pensarse que, al considerar las figuras retóricas como elementos complejos, los alumnos optaran por no emplearlos, o incluso, reducir su uso al mínimo. Todo lo contrario a lo que se refleja en los videopoemas. Un ejemplo se observa en el caso 7 en donde aparece una metáfora de *la llama que se apaga* como un amor que se desvanece; antítesis entre el contraste de *llama y frío*; asíndeton por la ausencia generalizada de conjunciones; y anadiplosis con las palabras *luz y frío* en “esa luz/ luz que se lleva el frío/ frío que vuelve cuando ya no estás”.

#### ❖ Registro

Por lo general, en cuanto a registro destacaría el uso del registro coloquial que emplean fundamentalmente todos los videopoemas, salvo en el caso 4, quienes han optado por un lenguaje culto y solemne para la elaboración de su poema (con palabras como *emana* o *anhelo*, y expresiones como un *sinfin de soledad*). Aquellos que han utilizado el registro coloquial, han optado por un lenguaje sencillo y próximo a su habla cotidiana, con el objetivo de transmitir de forma clara y directa sus pensamientos o emociones. Este tipo de registro es



característico de los poetas millennials, quienes también mantienen un lenguaje cotidiano en sus poemas.

- Aspectos temáticos

- ❖ Temática

Por lo general, los alumnos han preferido la elaboración de poemas en donde destaca la expresión de sentimientos intensos y profundos. Estos versan, por un lado, en aquellas emociones que se experimentan hacia otra persona, como en el desamor, el dolor y la nostalgia (caso 1, 2 y 7), pero también en el amor y la gratitud (caso 3 y 9). Por otro lado, en el caso 4 se narran también los sentimientos, pero sin involucrar a otras personas, al manifestar la soledad y la búsqueda de la tranquilidad, en donde se reflexiona por conseguir una paz interior ante la adversidad. Asimismo, existen casos en donde la temática se distancia para buscar una reflexión social: en los casos 5, 6 y 8 aparece involucrada una conciencia ambiental, en donde se busca sensibilizar al lector de la crisis ambiental y el impacto negativo del ser humano.

Por una parte, la expresión de los sentimientos como tema principal es comprensible, dado que la adolescencia es una etapa de la vida en la que se explora con mayor intensidad las emociones y las relaciones personales. Por lo tanto, son preocupaciones cercanas para ellos en su día a día. Estos temas coinciden, a su vez, con los utilizados por los poetas millennials en sus creaciones. Sin embargo, destacan también algunos casos notables, como el tratamiento y la preocupación por el Medio Ambiente. Esto puede demostrar que existe una creciente conciencia social y que las inquietudes de los jóvenes no se centran solamente en la esfera personal. Destaca de esta manera, para algunos alumnos la importancia de las cuestiones globales y su deseo por emplear la poesía como medio de transmitir a la sociedad la necesidad de cuidar el planeta y los recursos naturales.

- ❖ Autoreferencialidad

Sobre la autoreferencialidad, existe una generalización del uso de la primera persona, fundamentalmente de la primera persona del singular (caso 1, 2, 3, 4, 7, 8 y 9). Su uso puede permitir al poeta que transmita sus propias experiencias, pensamientos o emociones de forma directa y auténtica. Asimismo, aporta una sensación de cercanía e intimidad con el lector. Este recurso es empleado habitualmente por la nueva generación de poetas nativo digitales. Solamente, en los casos 5 y 6 se aprecia el uso de la primera persona del plural, por el cual se trata de involucrar al lector y dar una sensación de fuerza colectiva ante la problemática que

se plantea en el poema. Este tipo de persona es aplicada en los textos en donde el Medio Ambiente es el protagonista.

#### ❖ Intertextualidad

La intertextualidad apenas es destacable en los videopoemas. Aparentemente en conjunto no se detectan referencias hacia otros textos, salvo en el caso 3, el cual emplea el mismo tipo de anáfora con la palabra *porque*, como sucede en el poema de Benedetti *Corazón coraza*. Asimismo, en el caso 7 se contempla la *llama* como “símbolo del amor”, tal como aparece en la propuesta de San Juan de la Cruz en *Llama de amor viva*, aunque en el poema de los participantes esa *llama* haya llegado a su final.

#### - Aspectos audiovisuales

##### ● Locución

En lo que respecta a la locución, esta fue resuelta por un participante (caso 6 y 9) o por varios, si habían decidido realizar la actividad en parejas o con sus compañeros (caso 1, 2, 4, 5, 6 y 8). Exclusivamente se dio un caso, en el que solo un integrante de la pareja de participantes realizó la locución en solitario (caso 7). Por lo general, el volumen de voz de los participantes ha sido adecuado, con un ruido de fondo que permitía escuchar a los alumnos perfectamente. No obstante, en el caso 6, la participante empleó un volumen de voz reducido, más próximo a ser un susurro. Esto quizás se deba al entorno en el que se encontraba, ya que la grabación fue realizada en un lugar que parecía el propio hogar y posiblemente no quisiera que otras personas se enteraran de su grabación o por simplemente vergüenza.

La vocalización, por su parte, se ha desarrollado sin dificultad en general, por lo que se entiende que no tienen dificultades para la lectura en alto. Mientras que, en el ritmo algunos participantes optaron por ser pausados y comedidos, algo que permitía apreciar más detenidamente el poema y se aproximaba más a un recital poético (caso 1, 2, 4, 5, 6, 7 y 9). Por otro lado, se encontraban aquellos que optaron por un ritmo más rápido y espontáneo, más cercano al habla habitual al interactuar con otra persona (caso 4, 5, 8). Estas diferencias podían apreciarse incluso dentro de una misma pareja o grupo. Nuevamente en el caso 3, posiblemente por la situación que se ha comentado anteriormente, han existido diferencias en cuanto a la lectura, dado que utilizó un ritmo irregular hasta el punto de no incluir las pausas adecuadas en cada verso, con sus correspondientes faltas de aire.

##### ● Música

Con respecto al empleo de la música es llamativa la ausencia de la misma en la mayor parte de los videopoemas. Acostumbrados a las redes sociales, en donde los vídeos que aparecen mayoritariamente se presentan acompañados de música, supone toda una incógnita que no aplicaran esta opción. Únicamente en los casos 4, 8 y 9 han optado por esta opción y, en todos estos casos, se han elegido canciones sosegadas y serenas que permitían centrar la atención en el poema.

- Aspectos visuales

Por último, en aspectos visuales es donde han existido más diferencias dentro de este bloque. Se han distinguido así tres preferencias de vídeo por los participantes: En primer lugar, aquellos que han optado por mantener la grabación de un fondo más o menos fijo (casos 1, 3, 4, 5, 7,). La grabación podía involucrar las vistas de un paisaje o un punto concreto del hogar. En segundo lugar, aquellos participantes que han elegido grabar una hoja de papel con el poema escrito a mano (caso 2, 6, 8). Tampoco le han aportado movimiento al vídeo, ya que era una misma imagen que se mantenía durante la locución. Por último, aquellos que han aplicado edición al videopoema y le han dotado dinamismo. Para esta última opción, solamente ha existido una situación (caso 9), en donde la participante ha incluido una serie de fotografías paisajísticas en el transcurso del video. Al igual que en el caso de la música, es curioso el hecho de que los estudiantes no aplican apenas recursos de edición. En el mejor de los casos, se han añadido al vídeo subtítulos con el texto del poema (casos 3, 5, 7 y 9).

## **5. Discusión**

A lo largo de esta investigación, se ha presentado una propuesta de innovación que ha buscado actualizar la didáctica de la poesía, anclada en enfoques historicistas y formalistas, según diversas investigaciones (Cavalli, 2015; Eagleton, 2007/2010; Sanjuán, 2013). De esta forma, se pretendía otorgar mayor protagonismo a un género tradicionalmente ignorado en la educación literaria, de acuerdo con los estudios realizados por Martín Masot (2017). Todo ello a través de una situación de aprendizaje que parte de los presupuestos de la nueva ley educativa y que, además, ha podido ser evaluada, lo que le confiere mayor autoridad y rigor. En este sentido, se ha optado por una metodología cualitativa, en virtud de la baja muestra, que habría imposibilitado extraer conclusiones representativas y del objeto de estudio, ligado habitualmente a este paradigma por la complejidad que reclama su estudio. Al respecto, los métodos e instrumentos de evaluación empleados tienen recorrido en el área de la didáctica

de la literatura, tanto el cuestionario abierto (Pike, 2000, 2003) como el análisis de las producciones de los estudiantes (Elizalde, 2019; Wood, 2017).

En lo que refiere al diagnóstico realizado mediante un cuestionario abierto, se puede observar una respuesta positiva por parte del alumnado hacia la poesía, en contra de la mayoría de estudios empíricos publicados sobre el tema (Khatib, 2011; Cavalli, 2015; Zaldívar, 2017; Sigvardsson, 2020; Logroño Carrascosa, 2021). En estos estudios, se mostraba desde un punto de partida a un alumno con poco interés por la literatura o con una actitud negativa hacia ella. Por el contrario, el grupo al que se aplicó el cuestionario abierto antes de iniciar la propuesta de innovación ya demostraba tener un interés considerable por el género poético. De hecho, a diferencia de en esos estudios, algunos alumnos valoran la utilización del enfoque formalista. Esta opinión positiva inicial ha tenido como resultado una disposición favorable a participar y comprometerse en las actividades de la propuesta de innovación y, por tanto, a una experiencia que les permita seguir desarrollando su aprendizaje literario.

Los alumnos, como también sucede en los estudios de Cavalli (2015) y Pardo Caicedo y Munita (2021), relacionan la poesía con la expresión de sentimientos. Sin embargo, a diferencia de los trabajos anteriores, en estas investigaciones esa asociación no conlleva connotaciones negativas. Al revés: lo consideran un aliciente puesto que, por su etapa vital, sienten que la lectura de poesía satisface su necesidad de expresarse y de empatizar con los demás. De esta forma, conciben la poesía como un vehículo de expresión y transmisión de emociones.

Aunque varios alumnos limitan la interpretación de la obra a su horizonte interno, varios tienen en cuenta también el horizonte entornal. Como ilustración, la respuesta de uno de los informantes en el cuestionario abierto (P6.R15) coincide con los postulados de los filósofos del lenguaje, según el cual el autor formula el sentido del texto, en tanto que el lector, que únicamente penetra en el mundo ficción a través de la recepción (Dolezel, 1999, p.44), le confiere un significado. Por ende, el sentido, singular e invariable, se convierte en “el objeto de la interpretación del discurso” y el significado, plural y abierto, en el objeto de la aplicación del texto al momento de su lección (Compagnon, 2015, p.100). Desde esta perspectiva, la lectura ya no es una interacción, entendida conforme al “viejo paradigma positivista, en el cual cada unidad o elemento estaba predeterminado por separado”, como “cosa contra cosa” (Rosenblatt, 1996) o A versus no-A. Es, más bien, una transacción, donde todos los integrantes solo existen como consecuencia del otro.

Con respecto al análisis de las producciones, se observan tanto similitudes como diferencias con los presupuestos de Rodríguez-Gaona (2019) en las creaciones literarias de los participantes. En cuanto a su temática, se considera en los poetas nativos digitales de forma generalizada la expresión de sentimientos y preocupaciones, en todo caso, centrados en sí mismos. A partir del estudio de caso de este trabajo, se contempla un importante número de participantes de los cuales sus videopoemas corresponden a esta temática. Sin embargo, se advierte también poemas en donde se refleja una conciencia social y un deseo de sensibilización ante la crisis medioambiental (casos 5, 6 y 8). En este sentido, a diferencia de lo que refleja Rodríguez-Gaona (2019), no sólo existe cierto interés o preocupación por el mundo interior propio, sino también un deseo por abordar temas que repercuten a toda la sociedad. No obstante, es cierto que en los poemas se detecta una gran cota de autorreferencialidad, lo que podría poner de manifiesto, no solo la huella de los poetas digitales, sino que se ha logrado que los alumnos abordan la poesía desde el yo y, por tanto, desde su horizonte de expectativas; propósito defendido por varios académicos y docentes (Pardo Caido & Munita, 2021; Pike, 2000; 2003)

Por otro lado, dentro de la producción literaria de los autores nativos digitales (Rodríguez-Gaona, 2019) se contempla el uso del verso libre y el tono directo e íntimo que les caracteriza. En cuanto al tono, este se refleja en la mayor parte de los poemas de los alumnos a través de un registro coloquial, cercano al de la vida diaria. Sin embargo, sobre el manejo del verso libre, este no se generaliza dentro del estudio de caso: se observa un estadio intermedio en el que se acepta una métrica irregular, pero al que se desea incorporar todavía una rima, asonante, consonante o una unión de ambas. Lo más destacado, quizá, en los aspectos formales es el cambio que se ha llevado a cabo desde el diagnóstico inicial hasta la elaboración de los poemas. En este sentido, a pesar de que los alumnos confesaban sentirse poco preparados para interpretar algunas figuras retóricas, las han utilizado con mucha frecuencia en sus poemas, lo que prueba que la presente propuesta ha contribuido a mejorar su conocimiento en este ámbito.

## **6. Conclusiones**

El objetivo de este trabajo ha sido el de colaborar en mejorar la didáctica de la poesía en el aula, en vistas a proporcionar una nueva perspectiva contextualizada. En este estudio se ha tenido en consideración los presupuestos didácticos de investigadores y docentes, así como su influencia en la práctica educativa. De esta forma, se ha propuesto investigar la actitud inicial del alumnado hacia este género literario, presentar una propuesta de innovación en la que se

relacionaba la poesía de clásicos y contemporáneos con el uso de las TICs, observar su comportamiento y resultados a través de un proyecto final y comprobar si las características de la nueva generación de poetas nativo digitales vistas en el aula se reflejaban en sus creaciones poéticas.

Para la investigación en este trabajo académico se ha empleado un enfoque cualitativo, antes de iniciar la propuesta de innovación y al finalizar la misma. Es así como se ha llevado a cabo un cuestionario abierto con preguntas sobre la actitud del alumno ante la poesía y un diseño de caso por medio de una parrilla evaluación. En este último, se ha buscado analizar los videopoemas creados por los estudiantes y la aparición de características que cumplieran con los presupuestos de Rodríguez-Gaona (2019).

Los resultados del cuestionario han revelado patrones significativos en las respuestas de los participantes, entre los que destacan: (1) actitud positiva hacia la poesía, (2) considerar la poesía para un público general (y, en el caso de ser para un público específico, para aquellas personas con un bajo nivel cultural), (3) una finalidad que busca expresar los sentimientos y mejorar la competencia comunicativa, (4) una dificultad centrada principalmente en la identificación de figuras retóricas, y (5) la posibilidad de diversas interpretaciones en cuanto a su significado. Los resultados han contrastado con los presupuestos de partida, principalmente en el interés de los alumnos hacia la poesía y su relación con los sentimientos desde un punto de vista positivo.

Por otro lado, el estudio de caso ha proporcionado una visión detallada de los videopoemas: una creación literaria que debían realizar al finalizar la propuesta de innovación, basándose en los poemas vistos en clase pertenecientes a los poetas millennials. A través de los vídeos, se han contemplado diferentes datos, entre los que se subrayan: (1) los estudiantes no optan por una métrica clásica, aunque aproximadamente la mitad de los casos mantiene la rima; (2) el uso generalizado de figuras retóricas, a pesar de considerarlo en un inicio como un aspecto “difícil”; (3) emplean un registro coloquial cercano al lector; (4) los temas que presentan son sentimientos y reflexiones relacionados consigo mismos, pero también se dan situaciones en las que optan por la conciencia y la sensibilización a la crisis medioambiental. Estos resultados se han comparado con los presupuestos de Rodríguez-Gaona (2019) y coincidieron con los casos en los que se empleaba la temática sentimental, el registro coloquial y el verso libre. No obstante, se han dado situaciones en las que existe un contraste: aquellos videopoemas centrados en el Medio Ambiente y en los que se sigue empleando la rima, aunque carezcan de una métrica regular.

Por último, es importante reconocer las limitaciones de esta investigación. En este trabajo, los participantes que han colaborado en la investigación han sido escasos, debido al bajo número de alumnos matriculados en esta materia del centro educativo donde se llevó a cabo. Por ello, sería necesario replantear en un futuro esta propuesta, con el propósito de abordar esta limitación, mejorar la calidad de la enseñanza de la literatura y, por ende, la experiencia educativa de los estudiantes.

## **Bibliografía**

### **Documentación Legislativa**

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, ordenación y enseñanzas mínimas de Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 82, 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>

Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, currículo y evaluación Bachillerato en Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 157, 12 de abril de agosto de 2022. <https://educa.aragon.es/documents/20126/2789392/ECD+1173+2022+de+3+de+agosto+%28curr%C3%ADculo+y+evaluaci%C3%B3n+Bachillerato%29.pdf/df988f84-b700-ada0-4a95-98e060083e30?t=1661776021789>

### **Referencias Bibliográficas**

Alonso Blázquez, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 51-64. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/download/7321/7663/15358>

Altamirano Flores, F. (2013). El contagio de la literatura: la otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía: revistas de lingüística, literatura y cultura*, 7, 227-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773387>

Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>

Arab, L. E. y Díaz G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.001>

Aristóteles (1999). *Poética de Aristóteles* (V. Gracia Yebra Ed.) Gredos

Azizi, M., Azizi, N., Lewandowska, E., Gosteva, Y. N. y Majda, P. (2022). Cultivating Critical Thinking in Literature Classroom Through Poetry. *Journal of Education Culture and Society*, 13(1), 285–298. <https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.285.298>

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 369–398. [https://www.researchgate.net/profile/Yael\\_Seker/post/How\\_do\\_you\\_approach\\_the\\_design\\_of\\_a\\_group\\_task\\_in\\_higher\\_education/attachment/59d623d979197b8077982283/AS%3A309004255858690%401450683763438/download/Blumenfeld+et+al\\_Motivating\\_project\\_based\\_learning.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Yael_Seker/post/How_do_you_approach_the_design_of_a_group_task_in_higher_education/attachment/59d623d979197b8077982283/AS%3A309004255858690%401450683763438/download/Blumenfeld+et+al_Motivating_project_based_learning.pdf)

Borrás, L. (2010). Nuevos lectores. Nuevos modos de lectura en la era digital. En S. Montesa (Ed.), *Nuevos textos, nuevos lectores*. 41-66. AEDILE. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcb8746>

Cahnmann-Taylor, M., Bley, S., Hwang, Y., Zhang, K. (2017). Teaching Poetry in TESOL Teacher Education: Heightened Attention to Language as Well as to Cultural and Political Critique Through Poetry Writing. *TESOL Journal*, 8 (1), 70-101. <https://doi.org/10.1002/tesj.263>

Camacho, M. (2010). Las redes sociales para enseñar y aprender. Reflexiones pedagógicas básicas en L. Castañeda (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (90-104). MAD. [https://www.academia.edu/311747/Aprendizaje\\_con\\_redes\\_sociales\\_Tejidos\\_educativos\\_para\\_los\\_nuevos\\_entornos](https://www.academia.edu/311747/Aprendizaje_con_redes_sociales_Tejidos_educativos_para_los_nuevos_entornos)

Castañeda Quintero, L. y Gutiérrez Porlán, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas en L. Castañeda (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (17-38). MAD.

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.

\_\_\_\_\_ (2012). *En-línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Cavalli, D. (2015). *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 [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].  
[https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/97329/6/DCM\\_TESIS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/97329/6/DCM_TESIS.pdf)

CNMC. (2023). *Ocho de cada diez internautas usan la mensajería instantánea diariamente en su smartphone*.  
<https://www.cnmc.es/prensa/panel-usos-internet-servicios-ott-cnmc-20230526>

Cordón García, J. A. (2022). La cultura del canon y el canon de la cultura: una lógica prospectiva. Estudio preliminar. En A. Vila, *El canon oculto* (21–56). Santiago Arcos.

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Capítulo III.3. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (123-142). ICE Universitat Barcelona-Horsori.

[https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01\\_2.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html)

Cortazar, J. (2013). *Clases de literatura, Berkeley, 1980* (A. Bernárdez y C. Álvarez Garriga eds.) Alfaguara.

Clavijo Corchero, Á. (2021). Video-poesía: Una propuesta didáctica para rescatar la literatura escrita por mujeres (Edad Media-XVIII) a través de youtube shorts. En A. Vizcaíno Verdú, M. Bonilla del Río y N. Ibarra Rius (Coords.), *Cultura participativa, fandom y narrativas emergentes en redes sociales* (893-911). Dykinson.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8209163>

del Barrio Fernández, A. y Ruiz Fernández, I. (2014). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 3 (1), 571–576. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.537>

Eagleton, T. (2010). *Cómo leer un poema* (Trad. M. Jurado). Akal. (Trabajo original publicado en 2007).

García Jiménez, A., López de Ayala López, M. y Catalina García, B. (2013). The influence of social networks on the adolescents' online practices. [Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles]. *Comunicar*, 41, 195-204.  
<https://doi.org/10.3916/C41-2013-19>

García-Roca, A. (2021). Nuevos mediadores de la LIJ: Análisis de los booktubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos.Info*, 48, 94–114.  
<https://doi.org/10.7764/cdi.48.27815>

Gates, H. L. (1998). Las obras del amo: sobre la formación del canon y la tradición afroamericana en E. Sullà (ed.), *El canon literario* (pp. 161-187). Arco/Libros

Gómez Martín, F. (2002). *Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

González, L. (2001). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Cátedra.

González Ramírez, C. y Margallo González, A. M. (2013). Usos didácticos de las TIC para la formación de lectores en vías de la educación literaria. *Foro educacional*, 22, 31-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429484>

González Ramírez, T. y López Gracia, A. (2019). Usos y riesgos asociados a la socialización adolescente en redes sociales. En R. Mancinas-Chávez y D. Moya López (coords.), *Comunicación emergente : libro de resúmenes del IV Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento* (44-45). Egregius. <https://hdl.handle.net/11441/87782>

Guichot-Muñoz, E., de Sarlo, G. y Galera-Núñez, M. (2020). Caso de estudio, PoeTICs: literacidad, arte y tecnología en la formación docente en la Universidad de Sevilla-España. *Formación universitaria*, 13 (5), 203-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500203>

Hueso González, A. y Cascant I Sempere, M.J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/17004>

INE. (2023). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2021*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

Iser, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico en J. A. Mayoral (Coord.), *Estética de la recepción* (215-243). Lecturas.

Ivanova, M. D. y Rovira-Collado, J. (2019). Poesía, imagen y vídeo en educación secundaria: posibilidades de los videopoemas. *e-SEDLL*, 1. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/01/14.pdf>

Jaimes-Barrera, S. A., Ramírez-Aguilar, P. V., Quijano-Luna, B. M., De León-Vazquez, I. I., Flores-Jiménez, I. y Tapia-Castillo, D. I. (2021). Las redes sociales en la educación. *XIKUA Boletín Científico De La Escuela Superior De Tlahuelilpan*, 9 (18), 22-25. <https://doi.org/10.29057/xikua.v9i18.7259>

Jauss, H. R. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. (Trads. J. Godo Costa y J. L. Gil Aristu) Península. (Trabajo original publicado en 1970).

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture*. Paidós.

Khatib, M. (2011). A new approach to teaching English poetry to EFL students. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (1), 164-169. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.1.164-169>

León, C. M. y Aizpurua, E. (2017). ¿Formulación abierta o cerrada de las preguntas en los cuestionarios? Resultados de un experimento sobre opinión acerca de la finalidad de las penas. *Boletín Criminológico*. 23. <https://hdl.handle.net/10630/26874>

Llamas Martínez, I. (2022). De las redes al aula. La enseñanza del inglés a través de la poesía juvenil en educación secundaria. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, extraordinario 1*. <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.6>

Lleida Lanau, E. (2021). *La construcción de la identidad juvenil a través del RAP y la cultura HIP HOP. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la educación secundaria en Aragón* [Tesis de Doctorado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/109432>

Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*. 11, 7-20. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01)

Lluch, G., Tabernero-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El Profesional de la Información*. 24 (6), 797-804. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>

Logroño Carrascosa, I. (2021). Musicalizando la poesía. Poetizando la música. *Artifara: Revista de lenguas y literaturas ibéricas y latinoamericanas*. 21 (1). <https://doi.org/10.13135/1594-378X/6066>

López Rodríguez, R. M. y Núñez Delgado, M. P. (2023). La educación literaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado: aportaciones de un estudio de caso colectivo en Secundaria. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 27, 135-153. <https://doi.org/10.25115/alabe27.8626>

Luján Atienza, Ángel L. (2022). «La llorona»: canción, leyenda y poesía. Un modelo didáctico para trabajar el discurso lírico en la educación secundaria. *CAUCE. Revista*

*Internacional De Filología, Comunicación Y Sus Didácticas*, 45 (1), 65–91.  
<https://revistascientificas.us.es/index.php/CAUCE/article/view/20665>

Martín Masot, M. (2017). Presencia del texto poético en la enseñanza de la literatura: una investigación en manuales de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 117-136.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16618/14144>

Martínez Ezquerro, A. (2022). Educación poética en el aula. Un modelo a partir de la creatividad de Mariluz Escribano. *Álabe: Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, (25). <https://doi.org/10.15645/Alabe2022.25.5>

McIlroy, T. (2013). What teachers talk about when they talk about poetry: Discussing literary texts in the university EFL context, *The Journal of Literature in Language Teaching*, 2 (1), 26-31. <https://doi.org/10.1093/elt/57.1.19>

Mendoza Fillola, A. (2008). La educación literaria : bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.  
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>

Miranda, K. R. M., y Ribeiro, J. R. V. S. (2020). Se a aula é de poesia, que tal uma experiênciã literária com o poetry slam?. *Cadernos De Letras Da UFF*, 31 (61), 53-75.  
<https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.v31i61.44159>

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43 (2), 379-392.  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/FNMBd37MM3JXTScF7QTR9Pf/?lang=es&format=pdf>

Naso, F., Balbi, M. L., Di Grazia, N. O. y Peri, J. A. (2012). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. En *VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. SeDiCI <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18296>.

Pardo Caicedo M. y Munita F. (2021). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 32 (2), 195-204. <https://doi.org/10.5209/rced.68297>

Paz, O. (2005). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.

Peñasco González, S. M. (2021a). Una experiencia didáctica alrededor del audiolibro en Lengua Castellana y Literatura (4º de ESO). *Aula de Encuentro*, 23 (2), 155-183. Experiencias. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/6121/6370>

\_\_\_\_\_ (2021b). Jazz y poesía. Una propuesta didáctica alrededor de los novísimos para 4º de ESO. En R. Chao Fernández, F. C. Rosa Napal, A. Chao Fernández, C. Gillanders y R. M. Vicente Álvarez (eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación* (122-126). Universidade da Coruña <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Pike, M. (2000). Keen Readers: Adolescents and pre-twentieth century poetry. *Educational Review*, 52 (1), 13-28. <https://doi.org/10.1080/00131910097379>

\_\_\_\_\_ (2003). The canon in the classroom: Students' experiences of texts from other times. *Journal of Curriculum Studies*, 35 (3), 355-370. <https://doi.org/10.1080/00220270305529>

Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista signos*, 43 (Supl. 2), 295-309. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>

Rodríguez-Gaona, M. (2019). *La lira de las masas. Internet y la crisis de la ciudad letrada. Una aproximación a la poesía de los nativos digitales*. Páginas de Espuma.

Ruiz Hidalgo D. y Ortega-Sánchez D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 14(6), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4181>

Sánchez García, R. (2020). De poesía, marketing editorial y poéticas. Canon y contra-canon en la poesía española última. *Artifarra*, 20 (2), 159-169. <https://doi.org/10.13135/1594-378X/4423>

Sanjuán Álvarez, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Sigvardsson, A. (2020). Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils With Poetic Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (6), 953-966. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>

Souza, K. y Cunha, M.X.C. (2019). Impactos do uso das redes sociais virtuais na saúde mental dos adolescentes: uma revisão sistemática da literatura. *Educação, Psicologia e Interfaces*, 3 (3), 204-217. <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i3.156>

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Steiner, G. (1978). On Difficulty. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 36 (3), 263–276. <https://doi.org/10.2307/430437>

Vara López, A. (2022). Viajes temporales, cósmicos y poéticos en el rap de Gata Cattana: Una exploración didáctica para las aulas de secundaria. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 45 (1), 143-168. <https://revistascientificas.us.es/index.php/CAUCE/article/view/20685/20481>

Vich Martorell, G. À. (2014). Usos y percepciones de la telefonía móvil entre adolescentes. En T. Ramiro Sánchez y M. T. Ramiro Sánchez (coords.), *Avances En Ciencias De La Educación Y Del Desarrollo, 2014 II Congreso Internacional De Ciencias De La Educación Y Del Desarrollo. Granada (España), 25-27 De junio de 2014* (978–984). Universitat de les Illes Balears [https://www.congresoeducacion.es/edu\\_web4/DOC/LIBRO\\_CAPITULOS\\_2014.pdf](https://www.congresoeducacion.es/edu_web4/DOC/LIBRO_CAPITULOS_2014.pdf)

Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas* (Trad. M. Maestro). Deusto. (Trabajo original publicado en 2013).

Zaldívar, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y literatura*, 29, 259-277. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/57142>

Zayas, F. (2011). La educación literaria y las TIC. *Aula de innovación educativa*, 200, 32-34. Graó.

# **ANEXOS**

ANEXO A: Cuestionario abierto

| Marca temporal         | Alumno/a (A): |                   | PREGUNTA 1<br>(P1): ¿Te gusta la poesía? y si es así, ¿qué aspecto te gusta más?                    | PREGUNTA 2<br>(P2): ¿A qué tipo de público crees que va dirigida? | PREGUNTA 3<br>(P3): ¿Para qué crees que sirve la poesía?  | PREGUNTA 4<br>(P4): ¿Qué crees que expresan habitualmente los autores a través de sus poemas? | PREGUNTA 5<br>(P5): ¿Te resulta sencillo leer poesía? y si no es así, ¿qué aspecto consideras más difícil de la poesía? | PREGUNTA 6<br>(P6): ¿Crees que los poemas tienen un solo significado codificado por su autor? |
|------------------------|---------------|-------------------|---|---|---|---|---|---|
| 16/04/2023<br>17:39:56 | A1            | Respuestas<br>(R) | <i>(R1) Me gusta la poesía y me gusta el romance y terror</i>                                       | <i>(R1) A todo el público</i>                                     | <i>(R1) Para conquistar</i>   | <i>(R1) Sus sentimientos</i>  | <i>(R1) Si me resulta facil</i>   | <i>(R1) Si</i>  |
| 17/04/2023<br>8:50:21  | A2            |                   | <i>(R2) si, la poesia epica</i>   | <i>(R2) hacia el pueblo que no sabe leer</i>                      | <i>(R2) para transmitir un mensaje que el resto de personas no estan capacitadas para recibirlo</i> | <i>(R2) normalmente creo que expresan sus sentimientos, emociones o sus estados de ánimo</i>  | <i>(R2) me resulta dificil</i>  | <i>(R2) yo creo que puedes interpretar varios significados a la vez</i>                       |
| 17/04/2023<br>8:51:44  | A3            |                   | <i>(R3) Si me gusta la poesía, lo que más me gusta es el sentimiento que trasmite , el juego de</i> | <i>(R3) Yo creo que lo puede leer todo el mundo</i>               | <i>(R3) Sirve para entretener</i>   | <i>(R3) Yo creo que expresan lo que sienten o anécdotas de su vida</i>                        | <i>(R3) Depende del tipo de poema, pero lo que me parece más difícil es interpretarlo, porque aveces usa</i>            | <i>(R3) Tiene la idea del autor, pero cada uno puede interpretarlo como le guste</i>          |



|                           |    |  |  |   |   |  |   |   |
|---------------------------|----|--|--|---|---|--|---|---|
|                           |    |  | <i>palabras...</i>   |   |   |  | <i>metáforas...</i>   |   |
| 17/04/20<br>23<br>8:51:55 | A4 |  | <i>(R4) Sí, sobretodo de poetas modernos como Garcia Lorca. También me gustan obras escritas en verso como La Dama Boba.</i> | <i>(R4) Opino que se dirige a todo el mundo. Algún tipo de poesía está mas dirigida al público culto, aunque en general suele ser apta para cualquier persona</i> | <i>(R4) Para expresar los sentimientos del autor y para crear musicalidades y sentimientos al lector con las palabras</i> | <i>(R4) Amor, alegría, nostalgia, tristeza o confusión creo que son los temas más habituales</i> | <i>(R4) Sí</i>  | <i>(R4) No, creo que tienen un significado distinto para cada persona, incluido el autor. El autor puede escribir una poesía con una intención y que esta sea interpretada de maneras distintas ,pero igualmente validas, por el lector</i> |
| 17/04/20<br>23<br>8:52:19 | A5 |  | <i>(R5) poesía romantica</i>   | <i>(R5) a los enamorados</i>  | <i>(R5) Para transmitir sentimientos emociones...</i>   | <i>(R5) Sus sentimientos, emociones...</i>   | <i>(R5) Si, y me encanta leerla entonando como si hablara al publico.</i>                                   | <i>(R5) No.</i>   |
| 17/04/20<br>23<br>8:52:27 | A6 |  | <i>(R6) no me gusta mucho la poesía</i>  | <i>(R6) hacia el pueblo que no sabe leer</i>  | <i>(R6) Sirve para cultivar la imaginación y creatividad además de hacer sentir al público mediante su</i>                | <i>(R6) sus emociones y sentimientos</i>   | <i>(R6) no me suele resultar fácil leer poesía el aspecto que más difícil me parece es la poesía lírica</i> | <i>(R6) creo que pueden llegar a tener varios significados</i>  |

|                           |    |  |  |   |  |  |   |  |
|---------------------------|----|--|--|---|--|--|---|--|
|                           |    |  |  |   | <i>lectura</i>   |  |   |  |
| 17/04/20<br>23<br>8:52:32 | A7 |  | <i>(R7) Si , la poesía romántica</i>   | <i>(R7) Al público que esté dispuesto a leerlo</i>  | <i>(R7) Para transmitir los sentimientos del autor</i>                 | <i>(R7) Sus emociones y pensamientos</i>                             | <i>(R7) Si</i>  | <i>(R7) No , creo que el autor quiere expresar más de un significado eso es lo que lo hace tan especial</i>                      |
| 17/04/20<br>23<br>8:53:11 | A8 |  | <i>(R8) Si, me gusta el aspecto de cómo está escrita, que tenga rimas.</i>   | <i>(R8) Creo que va dirigida a todos los públicos, no obstante, hay poesías más complicadas que son para un público más concreto.</i> | <i>(R8) La poesía sirve para expresar sentimientos.</i>                | <i>(R8) Sus sentimientos ya sea tristeza, amor, felicidad, etc.</i>  | <i>(R8) Depende la poesía, hay algunas que creo que tienen mayor dificultad para leerse y creo que su aspecto más difícil son las palabras que utiliza.</i> | <i>(R8) Yo creo que no, ya que cada quien interpreta la poesía de una manera, pero el autor le ha dado un único significado.</i> |
| 17/04/20<br>23<br>8:53:32 | A9 |  | <i>(R9) Si me gusta, aunque no suelo leerla a menudo. El aspecto que más me gusta de la poesía es su ritmo y rima.</i> | <i>(R9) A todo el mundo siempre y cuando tenga una edad la cual pueda entender los versos .</i>                                       | <i>(R9) Para expresar sentimientos y emociones a través de versos.</i> | <i>(R9) Emociones, normalmente el tema que predomina es el amor.</i> | <i>(R9) A veces no. Un aspecto que consideró más difícil son los recursos literarios que no siempre son fáciles de entender.</i>                            | <i>(R9) No, yo creo que no</i>   |

|                                    |            |  |  |   |  |   |   |   |
|------------------------------------|------------|--|--|---|--|---|---|---|
| <p>17/04/20<br/>23<br/>8:54:22</p> | <p>A10</p> |  | <p><i>(R10) Sí, y me gusta mucho el hecho de que exprese el como se siente el autor sobre cierto tema o sentimiento y que se exprese de forma tan bonita</i></p> | <p><i>(R10) Creo que va dirigida a todo tipo de público, creo que existen poesías que pueden ser comprendidas por personas que quizás normalmente no pensarías que lo entienden</i></p> | <p><i>(R10) Para aprender a expresarte de una forma en la cual puedes aprender nuevas formas de una lengua, y también puede servir para ver el mundo de distintas formas</i></p> | <p><i>(R10) Normalmente creo que expresan sus sentimientos o pensamientos sobre ciertos tópicos</i></p> | <p><i>(R10) Realmente depende de la poesía, a veces existen quizás juegos de palabras de la época del autor y eso se me hace más complicado de entender</i></p> | <p><i>(R10) Creo que el autor tenía un significado exacto pensado mientras escribía el poema pero eso no quiere decir que puedan existir otros significados que pueden tener la misma exactitud</i></p> |
|------------------------------------|------------|--|--|---|--|---|---|---|

|                                    |            |   |  |   |   |  |   |
|------------------------------------|------------|---|--|---|---|--|---|
| <p>17/04/20<br/>23<br/>8:55:04</p> | <p>A11</p> | <p><i>(R11) si, siempre he tenido interés por ella y aunque es el terreno de la literatura que menos conozco en cuanto a técnica y autores siempre es la que más me ha transmitido cuando he leído obras de poesía. Las poesías cortas son lo que más me gusta por la cantidad de sentimientos que se pueden expresar en tan pocos versos y me encanta luego reflexionar sobre ellas. También me encanta averiguar de qué</i></p> | <p><i>(R11) creo que hay poesía para todos los públicos autores que se centran en unos l en otros y otros autores que pueden llegar a todo tipo de edades.</i></p> | <p><i>(R11) para expresar sentimientos y transmitirlos de manera bella.</i></p> | <p><i>(R11) amor; nostalgia muerte y más en la actualidad problemas sociales.</i></p> | <p><i>(R11) depende del autor creo que si es más cercano a la actualidad el vocabulario es más fácil de comprender o los temas que trata por la empatia al estar viviendo algo parecido.</i></p> | <p><i>(R11) creo que el autor los escribe con un significado pero siendo consciente de que cada lector puede relacionarlo con un aspecto personal y que cada uno sea diferente.</i></p> |
|------------------------------------|------------|---|--|---|---|--|---|

|                           |     |  |  |   |  |                                  |   |                 |
|---------------------------|-----|--|--|---|--|----------------------------------|---|-----------------|
|                           |     |  | <i>están hablando encontrar referencias recursos literarios, digamos que entender porque el autor ha utilizado esos recursos o esas palabras para expresar sus emociones o pensamientos.</i> |   |  |                                  |   |                 |
| 17/04/20<br>23<br>8:56:26 | A12 |  | <i>(R12) Si, me suelen gustar las poesías de romance</i>   | <i>(R12) Para todo tipo de público dependiendo de qué tipo de poesía le guste</i> | <i>(R12) Para contar historias o transmitir cualquier tipo de sentimientos</i> | <i>(R12) Romance o tragedias</i> | <i>(R12) Si aunque algunas palabras se me hacen difíciles</i> | <i>(R12) No</i> |

|                           |     |  |   |   |   |  |   |  |
|---------------------------|-----|--|---|---|---|--|---|--|
| 17/04/20<br>23<br>8:56:32 | A13 |  | <i>(R13) Sí, me gusta mucho la manera en la que se expresan los sentimientos mediante ella, dándole importancia también a su sonoridad.</i>   | <i>(R13) Creo que va dirigida a un público dispuesto a reflexionar y a tratar de entender la relación entre el contenido del poema y las características que emplea el autor en él.</i>               | <i>(R13) Para expresarnos y reflejar nuestras emociones de igual manera que se puede hacer en una novela o una canción.</i> | <i>(R13) Generalmente sus sentimientos y vivencias personales.</i>   | <i>(R13) Creo que depende del autor, puesto que hay algunos que escriben sus poesías de manera que requieren mayor reflexión y profundización al leerlas, mientras que hay otros que las hacen fáciles de entender.</i> | <i>(R13) No, ya que cada lector puede identificarse de distinta manera con el poema, dándole un significado personal y único basado en sus experiencias.</i> |
| 17/04/20<br>23<br>8:57:06 | A14 |  | <i>(R14) Sí, lo que más me gusta es el cómo se expresan los sentimientos, ideas, historias... Disfruto mucho ver cómo embellecen el lenguaje y le aportan una sonoridad con las distintas</i> | <i>(R14) Creo que la poesía puede ir dirigida para cualquier tipo de público, en cuanto a edades o gustos. Creo que cualquiera puede consumir poesía debido a su amplio abanico de posibilidades,</i> | <i>(R14) Creo que la poesía sirve para expresar de una manera bella emociones, pensamientos o relatos.</i>                  | <i>(R14) Creo que, depende del autor, se expresa una cosa u otra. Además también hay que tener en cuenta la corriente o periodo en el que nos encontremos, ya que la poesía no era igual en el Renacimiento que en el Barroco, por</i> | <i>(R14) Sinceramente, no se me suele hacer sencillo leer poesía. Me suelo perder entre expresiones enrevesadas o figuras retóricas complejas, las cuales hacen que pierda completamente el</i>                         | <i>(R14) No, creo que el significado puede variar según el receptor. Esto puede deberse a su forma de pensar, sus experiencias, sus creencias...</i>         |

|                           |     |  | <i>rimas.</i>   | <i>géneros y estilos.</i>   |  | <i>ejemplo.</i>   | <i>hilo de la lectura.</i>   |  |
|---------------------------|-----|--|---|---|--|---|--|--|
| 17/04/20<br>23<br>8:57:34 | A15 |  | <i>(R15) Si, me gusta la poesía, sobretodo la romántica y moderna, que no me aburra ni me parezca cursi, que me intrigue y me emocione.</i> | <i>(R15) A un público enamorado, juvenil, con ganas de vivir y de enamorarse.</i> |  | <i>(R15) Pueden expresar emociones, etapas de sus vidas, circunstancias difíciles o simplemente cultivo de la sabiduría o la educación.</i> | <i>(R15) En ocasiones, creo que es fácil pero también difícil, como todo lo que se lee si no te interesa o te parece aburrido, o si el lenguaje utilizado es muy complejo o no estamos acostumbrados a el.</i> | <i>(R15) Depende, eso solo lo sabe el autor que lo escribe, pero creo que los lectores tienen varias formas de interpretarlos.</i> |

|                           |     |   |  |  |   |   |  |
|---------------------------|-----|---|--|--|---|---|--|
| 17/04/20<br>23<br>8:58:51 | A16 |   | <i>(R16) Creo que la poesía tiene que ser algo que todo el mundo pueda disfrutar, ya sean niños, ancianos, personas cultas o menos cultas, etc. La poesía, en mi opinión, tiene que funcionar a modo de unión entre grupos sociales.</i> | <i>(R16) Creo que sirve para expresar tanto sentimientos, como pensamientos, o enseñanzas, de manera amena y bonita, aprovechando la lengua y usándola a su favor.</i> | <i>(R16) Creo que expresan, como ya he dicho, sus sentimientos y pensamientos, y ven en la poesía el medio perfecto para expresarse libremente.</i> | <i>(R16) Depende del poema en concreto, los poemas más antiguos, con palabras extrañas son los que más difíciles me resultan.</i> | <i>(R16) No, creo que la poesía es algo abierto a la interpretación. Es algo que puede significar una cosa para una persona, y otra muy diferente para otra. Y eso es lo bonito de la poesía, su versatilidad.</i> |
| 17/04/20<br>23<br>9:00:34 | A17 | <i>(R17) Si me gusta la poesía el aspecto que más gusta son el verso y la estrofa</i> | <i>(R17) Aquel que no está habilitado para leer</i>  | <i>(R17) Para Enriquece nuestra habilidad de lenguaje</i>  | <i>(R17) Sus sentimientos su forma de pensar y sentir</i>   | <i>(R17) Me resulta difícil el aspecto de rima y ritmo</i>  | <i>(R17) Sólo puede ser otras</i>  |



|                                     |            |  |   |   |   |  |   |   |
|-------------------------------------|------------|--|---|---|---|--|---|---|
| <p>17/04/20<br/>23<br/>21:56:25</p> | <p>A18</p> |  | <p>(R18) Sí, me gusta mucho. Me parecen -composiciones muy bellas. Para mí son como el canto de las palabras, cuya melodía te atrapa en tu mundo de sentimientos.</p> | <p>(R18) A todo el público. Hay poemas de todo tipo, no tienen por qué tener un léxico complicado para ser solo leídos por personas cultas. De hecho, muchas veces lo sencillo es lo más bello.</p> | <p>(R18) Yo creo que es un vehículo magnífico para reflejar y transmitir los sentimientos y las pasiones. En un par de versos se puede llegar a expresar la esencia de la vida. Tiene el poder de extraer la belleza de cada sentimiento: de la tristeza, de la alegría, del dolor, de la nostalgia, etc.</p> | <p>(R18) El poeta mira la vida a través de los ojos de la pasión, admira todo lo que le rodea y sucede, por muy simple que sea. Expresan sus sentimientos y hablan de la belleza de la vida. Puede tratar cualquier tema, incluso lo irracional.</p> | <p>(R18) A veces sí a veces no. En muchas ocasiones, es difícil entender la intención o mensaje del poeta. Aunque muchas veces la intención sea no tener mensaje.</p> | <p>(R18) No, no tiene por qué. Al fin y al cabo, cada uno interpreta la realidad de una forma distinta, y cada uno tenemos nuestra forma de sentir. Al leer un poema, asociamos las emociones que nos transmiten con nuestras vivencias personales, haciéndonos sentir de una forma u otra.</p> |
|-------------------------------------|------------|--|---|---|---|--|---|---|

ANEXO B: Parrilla cualitativa de evaluación

**Caso 1 (participantes A3 y A8)**

|                            |   |   |   |
|----------------------------|---|---|---|
| Análisis del videopoema    |   | Título: <i>Nuestro poema millennial</i> |   |
| Aspectos del texto         |   | Aspectos audiovisuales                  |   |
| Título                     | El título se incluyó en el nombre del archivo de vídeo. Hace mención al tipo de poesía que se ha trabajado en las sesiones dentro de la propuesta de innovación. No es original   | Locución                                | La locución es realizada por dos participantes. Ambas poseen un volumen de voz adecuado a pesar del ruido de fondo. La vocalización es clara y ambas mantienen un ritmo estable |
| Aspectos formales          |   |   |   |
| Uso de la rima y del verso | Se emplea ocasionalmente la rima consonante en algunos versos. No obstante, se anteponen los versos sin rima. Asimismo, se hace uso por lo general del verso libre (11A-10B-7+1c-13+1D-8+1C-8+1D-10E-10+1F-9+1D-9G-9+1D-11H-6i-9I-8j-14K-11+1I-12K-9L-8M) |   |   |
| Plasticidad del lenguaje   | Solo en una ocasión se utiliza la figura literaria de la metáfora. Por lo general se trata de una poesía que busca recrear una imagen vívida en la mente del lector a través de la descripción  | Música                                  | Ausencia de música durante todo el videopoema. Solamente se escucha el ruido del exterior   |
| Registro                   | El registro que se emplea fundamentalmente  | Aspectos visuales                       | Aparece una grabación de la   |

|                     |  |  |   |
|---------------------|--|--|---|
|                     | es el coloquial con un lenguaje cotidiano, directo y sencillo  |  | naturaleza. Se mantiene la misma imagen más o menos estable. No se presencian cambios de planos ni la edición posterior del vídeo |
| Aspectos temáticos  |  |  |   |
| Temática            | Descripción de la experiencia de diferentes sentimientos con la llegada del desamor: el dolor, la nostalgia resultante y el proceso de superación personal   |  |   |
| Autoreferencialidad | El poema se manifiesta a través de una primera persona del singular. En ella, aparece una reflexión sobre el pensamiento interno de las autoras. Existe la posibilidad de cierta conexión entre la situación que plasma el poema y la experiencia personal |  |   |
| Intertextualidad    | Aparentemente no existen referencias a otros textos  |  |   |

**Poema:** *Recuerda que el dolor no es para siempre/ ya no me duele soñar contigo/ y despertarme sin ti/ fuimos solo un recuerdo difícil de olvidar/ porque aún me acuerdo de ti/ pasando por ese lugar/ a veces quisiera que volvieras / pero prefiero mi felicidad/ a que me vuelvas a destrozar/ no siento que perdí mi tiempo/ porque me aprendí a valorar/ agradezco haberte necesitado/ y que no estuvieras/ porque eso me hizo darme cuenta/ que no necesito a nadie/ lo peor: fue ilusionarme antes de conocerte/ porque le hice sufrir a mi corazón/ por no querer ver quién eras realmente/ pero a pesar de amarte y odiarte/ fuiste mi error favorito.*

## Caso 2 (participantes A5 y A15)

|                         |                      |
|-------------------------|----------------------|
| Análisis del videopoema | Título: <i>Poema</i> |
|-------------------------|----------------------|

| Aspectos del texto         |   | Aspectos audiovisuales |  |
|----------------------------|---|------------------------|--|
| Título                     | El título aparece dentro del vídeo. No es original  | Locución               | La locución se lleva a cabo por dos participantes diferentes. Ambas poseen un volumen de voz adecuado a pesar del ruido de fondo. La vocalización es clara y mantienen un ritmo pausado pero estable |
| Aspectos formales          |   |                        |  |
| Uso de la rima y del verso | Uso generalizado de la rima asonante en todo el poema, aunque se den casos de rima consonante. El verso, por su parte, está seleccionado y agrupado en pequeñas estrofas, aunque estas no siguen una métrica regular<br>(7a-6+1b-11+1B-8c-8c-9C-10C-7d-7d-8d-9d-11d-10d-11E-9E-9F-9F) |                        |  |
| Plasticidad del lenguaje   | Las participantes emplean numerosos recursos literarios como la anáfora, el hipérbaton, la antítesis y la comparación en el videopoema. El poema busca generar una representación viva en la imaginación del lector mediante la narración detallada                                   | Música                 | Ausencia de música durante todo el videopoema. Solamente se escucha el ruido del exterior  |
| Registro                   | El registro del videopoema se caracteriza principalmente por su uso de un lenguaje común, claro y directo de naturaleza coloquial.  |                        |  |
| Aspectos temáticos         |   | Aspectos visuales      | Aparece la grabación de una hoja de papel con el poema escrito a mano. Este poema se presenta decorado con hojas y   |

|                     |  |  |   |
|---------------------|--|--|---|
| Temática            | La temática que trata el poema es sobre una situación en la que desborda el desamor, la desesperanza, la nostalgia y el deseo de superación  |  | flores reales. Se mantiene la misma imagen más o menos estática. No se presencian cambios de planos ni la edición posterior del vídeo |
| Autoreferencialidad | El uso de la primera persona en su forma singular es el empleado en el poema. A través de esta voz se realiza una reflexión y una manifestación de los sentimientos. Posiblemente exista una relación entre la situación del poema y la experiencia personal |  |   |
| Intertextualidad    | Aparentemente no existe relación con otros textos  |  |   |

**Poema:** Título: *Poema*

*Alguna vez te quise/ alguna vez te amé/ pero está claro que esto no puede ser/ tu mirada me vacía/ como un pozo sin salida/ aún recuerdo el primer día/ que me dijiste que me querías/ y la primera noche/ que en tus brazos dormía/ tu recuerdo me persigue/ y necesito que me olvides/ pero el cariño entre nosotros sigue/ y no puedo evitar que me mires/ las olas del mar me hacen recordarte/ pero los truenos olvidarte/ para la próxima tormenta/ lo nuestro será una historieta.*

### Caso 3 (participante A6)

|                         |   |                        |  |
|-------------------------|---|------------------------|--|
| Análisis del videopoema |   | Título: <i>Poema</i>   |  |
| Aspectos del texto      |   | Aspectos audiovisuales |  |
| Título                  | El título aparece en el nombre del archivo de vídeo. No es original | Locución               | La locución es realizada por una participante. El volumen de voz es reducido, casi al nivel de un susurro, pero apreciable en el |
| Aspectos formales       |   |                        |  |

|                            |  |                   |   |
|----------------------------|--|-------------------|---|
| Uso de la rima y del verso | Aparece un predominio de eneasílabos, aunque sea un poema de métrica irregular. Emplea el uso de la rima consonante y asonante (8+1A-9B-10B-9B-12+1C-13D-8e-8+1C-11B)  |                   | vídeo. La vocalización es clara, aunque el ritmo en ocasiones sea algo irregular hasta el punto de faltarle el aire por la ausencia de pausas   |
| Plasticidad del lenguaje   | Predominio de la anáfora a lo largo del poema. La repetición constante de esta figura literaria le aporta ritmo y musicalidad. Esto hace que se forme un énfasis en momentos puntuales que menciona la autora para mostrar su gratitud hacia otra persona                                  | Música            | La participante no ha incluido música en el videopoema. Se escucha solamente el ruido del ambiente  |
| Registro                   | Registro coloquial con palabras como <i>chorrada</i> . El lenguaje es cotidiano, directo y sencillo  | Aspectos visuales | Se presenta la imagen de una persona sentada observando el fuego de una chimenea encendida. No existen cambios de plano, aunque se incluye una edición de vídeo detrás, dado que ha plasmado por escrito el poema por medio de subtítulos |
| Aspectos temáticos         |  |                   |   |
| Temática                   | El tema principal de este poema es la gratitud y la apreciación hacia alguien cercano y de gran confianza en la vida del hablante. Se aprecia el reconocimiento de la presencia constante de otra persona en momentos vitales, su capacidad de escuchar y el apoyo emocional proporcionado |                   |   |
| Autoreferencialidad        | El poema se encuentra en primera persona del singular, pero parece enfocarse antes en las acciones realizadas por una segunda persona que en sí misma  |                   |   |

|                  |   |  |  |
|------------------|---|--|--|
| Intertextualidad | A partir de la anáfora creada con <i>porque tú siempre</i> recuerda en cierta manera al poema de Benedetti <i>Corazón coraza</i> , quien hace lo mismo, pero con la palabra <i>porque</i> |  |  |
|------------------|---|--|--|

**Poema:** *Porque tú te preguntarás/ pues, porque tú siempre has estado/ porque tú siempre me has escuchado/ porque tú siempre me has salvado/ porque siempre he podido recurrir a ti/ aunque sea para contarte una chorrada/ pero lo más importante/ que tú siempre has estado ahí/ para todo lo que he necesitado.*

#### Caso 4 (participantes A9, A14 y A18)

|                            |  |                                 |   |
|----------------------------|--|---------------------------------|---|
| Análisis del videopoema    |  | Título: <i>Dunas de soledad</i> |   |
| Aspectos del texto         |  | Aspectos audiovisuales          |   |
| Título                     | El título aparece dentro del videopoema. Su significado parece referirse a la soledad que se siente, como si estuviera en un desierto  | Locución                        | La locución se desarrolla con la intervención de tres participantes. La primera y el tercer participante utilizan un volumen de voz adecuado con un leve ruido de fondo. La vocalización es fundamentalmente clara y mantienen un ritmo bastante pausado pero armonioso con la música de fondo. En el caso de la segunda intervención, el ritmo es más rápido que en los anteriores casos y la vocalización no es tan pronunciada |
| Aspectos formales          |  |                                 |   |
| Uso de la rima y del verso | Versos en arte mayor y menor con métrica irregular. Se distinguen tres estrofas. Se ha incluido una rima consonántica (7a-7+1b-9C-12+1B-16B-9D-9E-7+1f-11G-9+1B-6d-6e-5h-8d-10I) |                                 |   |
| Plasticidad del lenguaje   | Aparición de diversas figuras retóricas: personificación, antítesis, hipérbole, anáfora.   |                                 |   |

|                     |  |                   |  |
|---------------------|--|-------------------|--|
|                     | Todas ellas enriquecen el lenguaje del poema   |                   |  |
| Registro            | Registro culto, con un léxico rico y preciso con palabras como <i>emana</i> o <i>anhelo</i> , y expresiones como un <i>sinfín de soledad</i> | Música            | Se utiliza de fondo música clásica para acompañar al poema, concretamente el Nocturno, op. 9 no.2 de Chopin. Una pieza que aporta tranquilidad y estimula la concentración en el texto del poema                                   |
| Aspectos temáticos  |  | Aspectos visuales | El videopoema ha sido realizado a partir de un editor de vídeo. Se ha incluido la imagen fija de <i>Noche estrellada sobre el Ródano</i> de Van Gogh y se ha añadido al inicio un rótulo con el título del poema y sus integrantes |
| Temática            | Aborda el tema de la soledad, la búsqueda de la tranquilidad y la paz interior ante una lucha de sensaciones difíciles de controlar          |                   |  |
| Autoreferencialidad | Se emplea el uso de la primera persona, por la cual transmite todas aquellas emociones que desea transmitir                                  |                   |  |
| Intertextualidad    | No se ven referencias aparentes a otros textos   |                   |  |

**Poema:** Título: *Dunas de soledad*

*Me enciendo en el silencio/ me siento lejos del mar/ mar que calma en dunas desiertos/ lugar tranquilo en donde poder descansar/ donde tal vez un nuevo sendero poder comenzar/ el frío que calma el aliento/ del calor que emana de dentro/ de un sinfín de soledad/ que embarca la libertad de mi pecho/ y nunca me deja respirar/ vacío me siento/ vacío por dentro/ no encuentro forma/ de curar mi sentimiento por ello, expreso aquí mis anhelos.*



**Caso 5 (participantes A10 y A13)**

|                            |  |                        |   |
|----------------------------|--|------------------------|---|
| Análisis del videopoema    |  | Título: <i>Poema</i>   |   |
| Aspectos del texto         |  | Aspectos audiovisuales |   |
| Título                     | El título aparece en el nombre del archivo de vídeo. No es original  | Locución               | La locución está compuesta por la intervención de dos participantes. Ambos manejan un volumen de voz adecuado, con un leve ruido de fondo. La vocalización es clara y en el caso del primero, mantiene un ritmo pausado y regular. En el caso de la segunda intervención, el ritmo es más rápido que en el caso de su compañero, por lo que la vocalización no es tan marcada |
| Aspectos formales          |  |                        |   |
| Uso de la rima y del verso | Predomina el uso de versos eneasílabos y heptasílabos, aunque se emplean otro tipo de versos de forma irregular. En cuanto a la rima prácticamente carece de ella. Solo en un caso, dos de los versos riman en consonante<br>(7a-7b-7c-9D-9E-9F-8g-9F-10H-7i-10J-7k-12L-7m-8n) |                        |   |
| Plasticidad del lenguaje   | Existe un conjunto de imágenes sensoriales que reflejan un entorno natural idílico. Asimismo, se utilizan figuras retóricas como la antítesis y personificación  |                        |   |
| Registro                   | Los participantes emplean un registro coloquial, cercano al habla habitual, directo y claro  | Música                 | No emplean música de fondo  |
| Aspectos temáticos         |  | Aspectos visuales      | Se ve un paisaje de la naturaleza, mientras una persona da un paseo por este lugar. El plano que se muestra se desplaza con cada paso que se da desde una visión de primera persona. Se le ha   |
| Temática                   | En cuanto a la temática se refleja un  |                        |   |

|                     |   |  |  |
|---------------------|---|--|--|
|                     | mensaje de conciencia ambiental y reflexión social, en el que se menciona toda la belleza que aporta la naturaleza y que se ha descuidado                   |  | añadido edición y se le han incluido subtítulos con el texto que pertenece a la poesía |
| Autoreferencialidad | Usa la primera persona del plural al emplear el pronombre <i>nosotros</i> . De esta manera busca la proximidad con el lector para concienciar de su mensaje |  |  |
| Intertextualidad    | No existe una aparente relación con otros textos  |  |  |

*Poema: El reflejo del rocío/ deslumbrando en una hoja/ los palos por el suelo/ con la multitud en la sombra/ en la tarde de primavera/ de sol y cielo despejado/ todos los insectos cantan/ con las personas a su lado/ la naturaleza nos arropa/ y en ella paz hallamos/ pero nosotros desde hace tiempo/ no la estamos cuidando/ aprovechemos de todo lo que ofrece/ a plena luz del día/ con todas sus alegrías.*

### Caso 6 (participante A2)

|                         |   |                                 |   |
|-------------------------|---|---------------------------------|---|
| Análisis del videopoema |   | Título: <i>Una gota de agua</i> |   |
| Aspectos del texto      |   | Aspectos audiovisuales          |   |
| Título                  | El título se localiza dentro del videopoema. Presenta el elemento principal del texto, que se entiende tras leer y entender el poema. Se comprende entonces que aquello que se anhela en esta vida es el agua (o en este sentido la lluvia), la cual no se ha valorado como se merece | Locución                        | La locución está realizada por la intervención de una participante. Utiliza un volumen de voz adecuado, sin apenas ruido de fondo, pero con algo de eco. La vocalización es clara, con un |
| Aspectos formales       |   |                                 |   |

|                            |   |                   |  |
|----------------------------|---|-------------------|--|
| Uso de la rima y del verso | Utiliza predominantemente una rima consonante, salvo en un único caso que sería asonante. De esta manera, la rima se manifiesta en todos los versos menos en dos. En cuanto al tipo de verso, destaca el uso regular de octosílabos, frente al resto. Este poema está compuesto, a su vez, por tres estrofas<br>(9A-11B-8c-8b-10D-10E-8d-7e-8c-8f-13C-11F)                                |                   | ritmo pausado y regular  |
| Plasticidad del lenguaje   | Aparece una figura literaria principal en todo el poema, un sinécdoque con el que <i>una gota de agua</i> se refiere al recurso natural del agua, y más concretamente a la lluvia. Además, se incluyen también las figuras de paralelismo, personificación, antítesis y asíndeton   | Música            | No utiliza música de fondo   |
| Registro                   | El poema se presenta escrito con un registro coloquial, un lenguaje cercano, directo y sencillo que dice claramente aquello que desea transmitir  | Aspectos visuales | En el video se observa la imagen centrada del poema por escrito. El papel en el que se encuentra el texto se ha humedecido con agua, para darle más énfasis al elemento protagonista del poema desde un punto de vista estético. En él se aprecia también el título y el nombre de la participante. No emplea cambios de plano |
| Aspectos temáticos         |   |                   |  |
| Temática                   | La reflexión sobre la importancia del agua (e incluso podría mencionarse en su conjunto la lluvia), y que se ha subestimado en el pasado. En un momento de sequía como es el se vive actualmente, el poema trata de concienciar al lector de que hay que apreciar este elemento de la naturaleza. Asimismo supone una llamada de atención con respecto a conservar los recursos naturales |                   |  |
| Autoreferencialidad        | Utiliza la primera persona del plural, para darle este tono cercano e involucrar al lector en la preocupación que trata de transmitir el poema  |                   |  |

|                  |  |  |  |
|------------------|--|--|--|
| Intertextualidad | No se aprecia una intertextualidad clara |  |  |
|------------------|--|--|--|

**Poema:** Título: *Una gota de agua*

*Pequeña, frágil y brillante/ sencilla, humilde y poco valorada/ siempre has estado presente/ con nuestra ausente mirada/ has caído, mojado, corrido/ has llenado, nos has apagado/ siempre desde nuestro olvido/ y así lo hemos pagado/ ahora que estás ausente/ cuánto te echamos de menos/ ojalá el pasado se volviera presente/ para valorarte como debemos.*

**Caso 7 (participantes A16 y A11)**

|                            |   |   |   |
|----------------------------|---|---|---|
| Análisis del videopoema    |   | Título: <i>Nuestro poema millennial</i> |   |
| Aspectos del texto         |   | Aspectos audiovisuales                  |   |
| Título                     | El título aparece en el nombre del archivo de vídeo. Hace mención al tipo de poesía que se ha trabajado en las sesiones dentro de la propuesta de innovación. No es original  | Locución                                | La locución está realizada por la intervención de una participante, aunque la elaboración del poema ha sido de dos integrantes. Utiliza un volumen de voz adecuado, sin apenas ruido de fondo. No obstante su volumen se va incrementando progresivamente a medida que avanza el vídeo. La vocalización es clara, emplea un ritmo pausado, pero hace énfasis en ciertas palabras clave que dan significado al poema |
| Aspectos formales          |   |   |   |
| Uso de la rima y del verso | Métrica irregular y prácticamente ausencia de rima. Por lo tanto, se manifiesta un predominio del verso libre. Este poema está dividido en dos estrofas (9A-4b-7c-10+1D-6+1e-11C-8c-4f-3g-5h-9+1i-8j-5k-6+1l-10+1M-11J-9C-7+1k) |   |   |
| Plasticidad del lenguaje   | Aparecen enumeradas diferentes figuras literarias: metáforas, antítesis, asíndeton y anadiplosis. Se incluyen también imágenes sensoriales como <i>el</i>   |   |   |

|                     |  |                   |  |
|---------------------|--|-------------------|--|
|                     | <i>aroma</i> del amado y <i>su reflejo</i> . Es así como se emplea un lenguaje rico en simbología  |                   |  |
| Registro            | A partir de un registro coloquial, se presenta un lenguaje poético cargado de simbolismo   | Música            | Se le ha incorporado música de fondo. Esta incrementa su volumen a medida que se hace énfasis en los sentimientos plasmados en el poema  |
| Aspectos temáticos  |  | Aspectos visuales | Se observa una vela de fondo que permanece tranquila. Posteriormente, en el momento en el termina el poema, esta vela se apaga de repente. Se mantiene un único plano fijo. Asimismo, se ha añadido por edición vídeo el texto del poema por medio de subtítulos |
| Temática            | En cuanto a la temática, se trata de la reflexión sobre la partida de la persona amada, en donde intervienen los sentimientos de soledad, vacío y tristeza. No obstante, esta situación cambia al finalizar el poema ya que se opta por una perspectiva de resignación, en la que se busca superar este amor |                   |  |
| Autoreferencialidad | Se opta por el uso de la primera persona del singular. En este poema se busca destacar las emociones y sentimientos que le hace sentir la persona amada tras la ruptura  |                   |  |
| Intertextualidad    | Dentro del poema, se incluye la mención de una llama, como símbolo del amor. Recuerda en cierta manera esta idea a la propuesta por San Juan de la Cruz en <i>Llama de amor viva</i> , aunque en este caso esa <i>llama</i> haya llegado a su fin  |                   |  |
|                     |  |                   |  |

**Poema:** *La llama se apaga y con ella/ esa luz/ luz que se lleva el frío/ frío que vuelve cuando ya no estás/ se oye en nuestro balcón/ el eco de un corazón sin latido/ retumban en mis oídos/ tus palabras/ hirientes/ pero sinceras/ susurros, fantasmas de tu amor/ me visitan por las noches/ para contarme/ que no vas a volver/ aunque aún vuela tu aroma al dormir/y vea tu reflejo en todas partes/ sé que llenaré este vacío/ sea contigo o sin ti.*

### Caso 8 (participantes A4 y A7)

|                            |  |                                     |  |
|----------------------------|--|-------------------------------------|--|
| Análisis del videopoema    |  | Título: <i>Poema Medio Ambiente</i> |  |
| Aspectos del texto         |  | Aspectos audiovisuales              |  |
| Título                     | El título aparece dentro del videopoema. A pesar de no ser original, describe a grandes rasgos su temática   | Locución                            | La locución está compuesta por dos integrantes. Entre ellos, se ponen de acuerdo para recitar una estrofa cada uno. Ambos hacen uso de un volumen de voz adecuado, sin apenas ruido de fondo. La vocalización es clara y, aunque emplea un ritmo apresurado, se comprende el mensaje perfectamente |
| Aspectos formales          |  |                                     |  |
| Uso de la rima y del verso | El poema está compuesto por una métrica irregular, en el que abunda la rima consonántica, aunque existen dos casos en donde se produce una rima asonante. La mayor parte de los versos son de arte menor y componen por cuatro estrofas en total<br>(6a-11B-7a-6b-8c-11C-(12-1)D-11F-10G-8G-10+1H-10+1H-8i-9I-7j-9J) |                                     |  |
| Plasticidad del lenguaje   | Para darle plasticidad, se han empleado imágenes que evocan la contaminación y el daño ambiental. Asimismo, se ha usado la figura retórica de la   |                                     |  |

|                     |  |                   |   |
|---------------------|--|-------------------|---|
|                     | personificación para dar voz a la Tierra   |                   |   |
| Registro            | Utiliza un registro coloquial, por el cual de forma directa realiza una denuncia en contra de la contaminación   | Música            | No se utiliza música en el videopoema   |
| Aspectos temáticos  |  | Aspectos visuales | Se presenta la grabación de una hoja de papel con el poema escrito a mano. Se mantiene la misma imagen más o menos estática. No se presencian cambios de planos ni una edición posterior del vídeo. No obstante, se incluye el título del poema en el vídeo |
| Temática            | En cuanto la temática, esta consiste en la sensibilización ante la crisis ambiental y el impacto negativo de las actividades humanas como la contaminación atmosférica, el agotamiento de recursos naturales, el calentamiento global y la degradación del entorno natural |                   |   |
| Autoreferencialidad | El poema está escrito desde una perspectiva de primera persona del plural. Al utilizar este mecanismo, se busca aproximar al lector al problema planteado en el texto con el objetivo de hacerle partícipe en la búsqueda por mejorar esta situación                       |                   |   |
| Intertextualidad    | No se aprecia una intertextualidad aparente  |                   |   |

**Poema:** Título: *Poema Medio Ambiente*

*Entre chimeneas/ aerosoles y tubos de escape/ consiguen que el planeta/ de calor nos mate/La capa de ozono sufre/ cuando nosotros quemamos azufre/ utilizamos combustibles fósiles/ y la temperatura sube en bucle/ Nosotros destruimos el mundo/ que aguanta lo más profundo/ deforestación y caza ilegal/ derriten la nieve de formigal/ El planeta se derrumba/ lo estamos llevando a la tumba/ y por estas razones/ mejoremos nuestras acciones.*

### Caso 9 (participante A1)

|                            |  |                        |  |
|----------------------------|--|------------------------|--|
| Análisis del videopoema    |  | Título: <i>Poema</i>   |  |
| Aspectos del texto         |  | Aspectos audiovisuales |  |
| Título                     | El título aparece en el nombre del archivo de vídeo. No es original  | Locución               | La locución es realizada por una integrante. Emplea un volumen de voz adecuado, sin prácticamente ruido de fondo. La vocalización es bastante clara y aunque aplica un ritmo apresurado, se comprende el mensaje perfectamente |
| Aspectos formales          |  |                        |  |
| Uso de la rima y del verso | Predominio del uso del endecasílabo en la mayoría de los versos. En cuanto a la rima, está prácticamente ausente del texto salvo en un par de casos concretos. Podría hablarse de verso libre<br>(10A-10+1B-11C-10+1B-7d-5+1e-11D-10+1E-12D-11F-10+1G-9F-10+1H-11I-9J-10K-11L-11M-10+1N-12Ñ-12+1G) |                        |  |
| Plasticidad del lenguaje   | Dentro del poema se observan figuras literarias como la metáfora, paralelismo, anáfora, hipérbole, con el objetivo de mostrar devoción a la persona amada  | Música                 | Aparece música de fondo, la cual se ha añadido para acompañar el vídeo. Esta es de carácter tranquilo y relajado   |



|                     |  |                   |   |
|---------------------|--|-------------------|---|
| Registro            | Se presenta un registro coloquial a lo largo de todo el poema, con un lenguaje sencillo, claro y directo   | Aspectos visuales | Para este poema se ha empleado edición de vídeo. En él, se muestran una sucesión de fotos de paisajes del atardecer. En ellas se pueden observar, principalmente el sol ocultándose, edificios, caminos y una mascota. Se ha incluido también subtítulos con el texto del poema |
| Aspectos temáticos  |  |                   |   |
| Temática            | La temática consiste en el amor y devoción que se demuestra hacia la persona amada. Abunda la expresión de sentimientos intensos y profundos hacia esta persona hasta el punto de mencionar que es “la razón de su existencia” |                   |   |
| Autoreferencialidad | A partir del uso de la primera persona del singular se realiza una constante expresión de sentimientos   |                   |   |
| Intertextualidad    | No existe una intertextualidad aparente  |                   |   |

**Poema:** *En el corazón hay un fuego ardiente/ que late sin cesar por ti, mi amor/ un sentimiento puro y verdadero/ que crece día a día con fervor/ tu presencia en mi vida/ es una luz/ que ilumina mi camino y mi guía/ eres mi razón para existir/ mi complemento perfecto cada día/ tu sonrisa es el sol de mi mañana/ tu mirada al cielo y mi atardecer/ tu voz es música que embriaga/ tu amor es lo que me hace renacer/ en tus brazos encuentro mi refugio/ en tus besos siento el paraíso/ eres la razón de mi existencia/ mi amor mi vida mi todo precioso/ no hay nada en este mundo que se iguale/ al amor que por ti siento en mi ser/ contigo quiero vivir eternamente/ porque eres mi razón de ser y de querer.*