

De la autoficción a la intertextualidad, comprender la poesía para escribirla: Un Ciclo de Mejora en el Aula para Escritura Creativa

From Autofiction to Intertextuality, Understanding Poetry to Write It: An Improvement Cycle in Classroom for Creative Writing

Clara Mariás

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1267-2336>

Universidad de Sevilla

Facultad de Filología

Departamento de Literatura Española e

Hispanoamericana

cmarias@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.091>

Pp.: 1591-1610



Resumen

El presente trabajo es el resultado de la aplicación de un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) en la asignatura «Escritura Creativa» de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. Esta propuesta tenía como objetivo abordar uno de los géneros que resulta más complicado para el alumnado, la poesía, para conseguir a un tiempo fomentar su lectura, análisis y comprensión, y demostrar a los alumnos la utilidad que puede tener escribir versos.

Palabras clave: Escritura Creativa, Comunicación Audiovisual, docencia universitaria, desarrollo profesional docente, escritura poética.

Abstract

This article is the result of the application of a ten-hour Improvement Cycle in Classroom-ICIC in the subject «Creative Writing» in the Faculty of Communication at the University of Seville. The aim of this proposal was to face one of the most complicated genres for students, poetry, in order to encourage reading, analysis and comprehension, and to demonstrate to students the usefulness of writing verse.

Keywords: Creative Writing, Audiovisual Communication, university teaching, teacher professional development, poetic writing.



descripción del contexto

Durante el 2º cuatrimestre del curso 2020/2021, se desarrolló dentro de la asignatura optativa «Escritura Creativa», para los estudiantes de 3º del Grado en Comunicación Audiovisual, un tercer Ciclo de Mejora en el Aula (en adelante, CIMA) de 10 horas en cinco sesiones. Es una asignatura adscrita a Literatura Española, pero impartida en la Facultad de Comunicación, no en Filología, por lo que resulta ideal para planteamientos de mejora e innovación docente, ya que la adaptación a los estudiantes de Comunicación requiere un proceso de reflexión y un enfoque muy distinto. Pese a estar activa la modalidad semipresencial por la pandemia de la COVID-19, la mínima afluencia de alumnos implicó que la docencia se desarrollara de modo virtual y síncrono, a través de la plataforma de enseñanza virtual Blackboard Collaborate, con el profesor solo en el aula y los estudiantes en sus casas. El CIMA se aplicó en el grupo de mañana, con unos sesenta estudiantes matriculados, de los que dos tercios asistieron con regularidad, aunque virtualmente; y un tercio tuvo una participación muy activa, interviniendo en las preguntas y comentarios y desarrollando las actividades propuestas en los documentos colaborativos virtuales. No había más que tres estudiantes de intercambio, por lo que las dificultades de escribir creativamente en una lengua no nativa apenas se plantearon.

Esta asignatura, que se imparte asimismo en el Grado de Periodismo (también como optativa, en 4º), tiene como objetivos principales: *favorecer el uso avanzado de técnicas y registros de la creatividad verbal estética, especialmente orientada a la comunicación periodística, audiovisual y publicitaria; potenciar factores, competencias y habilidades relacionadas con la creatividad, conseguir que el alumno adquiera una conciencia crítica de los diversos procesos de escritura; avanzar en el dominio de la lengua escrita, en todos sus niveles y fomentar la adquisición y consolidación de hábitos de lectura y escritura.*

En cuanto al contexto de este trabajo, se inserta en la REFID (Red Permanente de Formación e Innovación Docente del Profesorado de la U. S.) y en el Proyecto de innovación docente *Tomar la palabra. Intertextualidad e intermedialidad como herramientas pedagógicas para la enseñanza de la literatura y otros discursos* (UCM). Viene a complementar otros dos, dedicados a los géneros periodísticos (Marías y Martínez Navarro, 2021), y a las herramientas intermediales e intertextuales (Marías, 2021), todos ellos con el objetivo de mejorar la docencia de la Escritura Creativa para alumnado de Comunicación sin una base filológica. En consonancia con los problemas detectados en otras experiencias docentes de enseñanza de la poesía desde varios campos, ya sea traducción, literatura o lengua, y la necesaria reivindicación de su utilidad (Marías, Portela y Alcalde, 2019), se decidió aplicar en el tema «Escritura poética» que, tras los dos más panorámicos,



«Aproximación a la creatividad» y «Escritura creativa en relación con otras artes (música, pintura, fotografía, cine, ilustración)» y los otros genéricos, «Escritura narrativa» y «Narrativa audiovisual, transmedialidad e intermedialidad», cierra el curso, por su mayor dificultad.

Diseño previo del Ciclo de Mejora en el Aula

Conexión con el proceso previo de mejora docente

Este tercer CIMA enlaza con los del primer cuatrimestre del curso 2019-20, aunque los estudiantes de aquellos eran de Periodismo y los de este de CAV, por lo que sus conocimientos previos, su cercanía a la escritura y la literatura, y su horizonte de expectativas respecto a la utilidad de la asignatura para su futura profesión son distintos. En concreto, se advierte en los cuestionarios de exploración iniciales una menor dedicación a la lectura y una menor experiencia previa con respecto a la escritura en los estudiantes de CAV, que solo han contado con una asignatura relacionada, la de «Guion». El primer ciclo, de 4 horas, se aplicó a revisar «Aproximación a la creatividad»; mientras que el segundo, de 8, mejoró «Escritura creativa y periodismo». Los cinco objetivos principales del CIMA fueron:

- Acercar la poesía a los estudiantes y convertirlos en lectores de poesía.
- Enseñarles a diferenciar la poesía de calidad literaria de aquella que les es más cercana, la que consumen en las redes sociales (*instagramers, youtubers...*).
- Enseñarles a analizar distintos subgéneros y tendencias poéticas.
- Transmitirles la importancia de la poesía para el autoconocimiento, la introspección y el análisis del ser humano, así como para la reflexión psicológica, social, política y ética.
- Lograr que puedan desarrollar y aplicar varias funciones de la poesía en sus propios textos.

Diseño del mapa de contenidos

El mapa de contenidos presenta los distintos temas que se buscó abordar dentro del bloque dedicado a la Escritura poética. Ante la imposibilidad de abarcar todos los géneros y formas poéticas, y ante la poca efectividad de plantear demasiados contenidos de Teoría literaria o de Historia de la Literatura, se seleccionaron cuatro campos de la poesía:

- *La poesía autoficcional*, por su auge en la actualidad y por ser de fácil comprensión y desarrollo, en comparación con otras corrientes que implican un mayor conocimiento de la tradición, además de por invitar a los estudiantes a descubrir la función ética y psicológica de la poesía.



- *La poesía visual y breve*, por la atracción de los estudiantes de CAV por la imagen y por la recepción positiva que suelen despertar los haikus, así como por la condensación de la función lírica y filosófica que ofrecen.
- *La poesía intertextual*, para dar unas nociones de cómo perviven las tradiciones literarias y se adaptan a nuevos públicos, con el ejemplo de los mitos clásicos, de modo que comprueben otra de las funciones de la poesía, la de transmitir una cultura previa con sus enseñanzas y acomodarla a los nuevos receptores.
- *La poesía de denuncia*, para mostrar otra de las funciones de la poesía: no solo indagar en el yo y en el trasfondo del ser humano –autoficcional–, no solo transmitir ideas o estampas con ingenio –haiku visual–, no solo transmitir las tradiciones literarias del pasado –intertextual– sino también abordar los problemas sociales, políticos, éticos... del presente y exponer el compromiso.

Precisamente por el deseo de reivindicar la importancia de la lectura profunda y de la revaloración de la poesía se propuso un debate inicial sobre la función y la utilidad de la poesía y sobre la actitud de los estudiantes acerca de la lectura y escritura de este género. Además, se ofreció una selección de antologías y poéticas de los autores en la plataforma virtual, para quienes quisieran familiarizarse con la tradición hispánica del siglo XX. Todo ello parte de la idea defendida por De Miquel (2006) de que, para escribir bien, es preciso aprender a leer bien. Y, para leer bien, hay que hacer una lectura reflexiva y guiada.



Figura 1. Mapa de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.



Como puede verse, dentro de cada tema se abordaron contenidos a) conceptuales, más breves por el carácter práctico de esta asignatura, y que se complementaron con ejemplos de autores relevantes y con materiales suplementarios; b) procedimentales, para aprender a escribir poemas que se insertaran en algunas de estas corrientes; y c) actitudinales, para aprehender los contenidos éticos y psicológicos que se pueden transmitir a través de la lectura y escritura de poesía. En el tema de la *Poesía autoficcional*, los contenidos conceptuales consistían en descubrir la poesía de largo alcance, sin límites de extensión, monostrófica, y los contenidos que puede transmitir (más reflexivos y menos líricos), tanto en verso libre como en romance; así como en familiarizarse con la noción de autoficción y distinguirla del autobiografismo (yo poético vs. yo autorial), y comprender la corriente de la poesía de la experiencia (con ejemplos de la antología de Iravedra, 2007) y su auge dentro del complejo panorama poético actual en España (a partir de Mora, 2016). Para la autorreferencialidad y la presencia del poeta en el poema, se partió de Lanz y Vara (2016). Tras estas nociones, debían desarrollar dos poemas autofccionales siguiendo modelos: un «Poema contra uno mismo» a partir de «Contra Jaime Gil de Biedma» de Gil de Biedma (2012); y una «Carta al padre» a partir de «Romance de la Plata» de Christina Rosenvinge (2019), aunque comparando con otros ejemplos de escritura filial de García Montero y Lanseros (García Máiquez, 2017). Por el contenido de los modelos (autoanálisis y enfrentamiento entre dos partes de la personalidad del yo poético en el primer caso, con tono violento y sin compasión; y análisis de un conflicto con un familiar, con exposición de los problemas y un final donde se muestre comprensión y deseo de reconciliación) los contenidos actitudinales de este primer tema eran muy intensos, ya que los estudiantes, bien a partir de sus trayectorias, bien a través de personajes de ficción, debían aprender a analizar fortalezas y debilidades psicológicas, y a plasmar conflictos familiares.

En el tema de la *Poesía visual y breve*, el contenido conceptual abarcaba la otra gran corriente de poesía, breve, con una forma métrica fija y una extensión definida. Dado que la otra forma clásica de esta corriente, el soneto, es más compleja, nos centramos en el haiku, que más accesible por su mayor flexibilidad (aunque tienen que tener tres versos y una extensión aproximada de 5+7+5 sílabas, no hay rima). Se introdujo la Historia del haiku, su poética, su desarrollo en Japón (a partir de antologías, Fuente y Kawamoto, 2005) y su adaptación y asimilación por poetas hispánicos (Bénachir, 2016) como Borges, Pizarnik, Benedetti, Aurora Luque... Estos modelos recogían las dos orientaciones principales del haiku: pintar una estampa de un paisaje en una estación a partir de símbolos, o transmitir una emoción condensada de forma enigmática. Después de asentar estos conocimientos, y de analizar los modelos y los materiales gráficos, los conocimientos procedimentales buscaban aprehender el haiku visual.



Primero, con la composición de un díptico emocional, al crear *ex novo* dos haikus cuyas emociones sean contrapuestas, e ilustrarlos con sus propias fotografías, dibujos o pintura, para obtener un díptico con imagen y poema complementarios, como un díptico medieval de Van Eyck. Después tenían que componer dos haikus visuales inspirados en imágenes previas: uno que partiera de un cuadro de la pintura occidental y otro que surgiera de una estampa japonesa, de una selección de treinta (Hokusai, Ukiyo-e...). Por último, el ejercicio más complejo consistía en componer un «haiku flamenco», a partir de una copla flamenca de una antología. Se trataba de adaptar la copla como haiku y combinarla con una estampa que reflejase su significado, de modo que el resultado combinara lo flamenco con lo japonés. Los contenidos actitudinales son conocer otra cultura tanto en su arte (estampas) como en su literatura (haikus) y asimilarla, aprender a ver las confluencias entre dos culturas aparentemente distantes (flamenco/haiku) y potenciar la propia creatividad intertextual e intermedial (con la construcción de un nuevo poema a partir de otro anterior traducido de otra lengua y la combinación de versos e imágenes de los propios estudiantes). Hay que recalcar que este uso de la imagen y la palabra como modelo y como resultado sigue los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Alba Pastor, 2019), al aportar distintas posibilidades y opciones y no solo la textualidad, más habitual en la Escritura Creativa.

El tema de *Poesía intertextual* transmitía como contenidos conceptuales las nociones de tradición clásica, recepción e intertextualidad, a partir de la antología de Conde Parrado (2005). Los conceptos vinculados con la tradición clásica se explicaron con García Jurado (2021), y la intertextualidad, según Martínez Fernández (2001), pero desde el punto de vista de cómo aplicarlos en la enseñanza literaria, como Mendoza (1994), García Álvarez (2003), Durañona (2006) sobre la intertextualidad, o Aguirre y Badiá (2019) sobre tradición áurea. Después, se analizaron poemas-modelo que dan una vuelta de tuerca en el siglo XXI la tradición clásica, de Luque (2003, 2008); González Iglesias (2002) y Piqueras (2017). Así vieron las distintas maneras de renovar la tradición clásica y adaptarla a la sociedad actual, bien mezclando mitos grecolatinos con referencias posmodernas, bien mediante la identificación entre el yo poético y un personaje mitológico, bien ofreciendo otras voces –femeninas o de personajes secundarios– o perspectivas de una leyenda. Después, se planteó la composición de un poema intertextual y a su vez inspirado en un cuadro de una figura o mito, pero de manera novedosa. Esta actividad tiene como contenido actitudinal el respeto y aprecio de la tradición clásica y la posibilidad de adaptarla y actualizarla para que siga resonando.

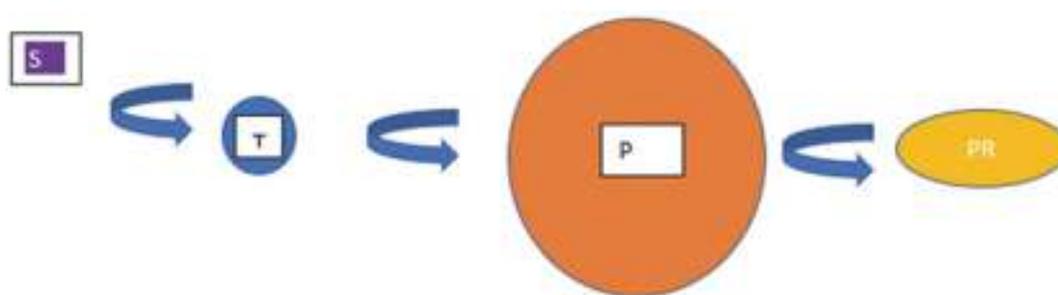
Por último, el tema de la *Poesía de denuncia* se desarrolló a través de un encuentro con un verdadero creador, Jacobo Cortines, antiguo profesor de la US, traductor de Petrarca, y poeta consagrado, conocido por sus



versos de raigambre clásica y reflexión ética y amorosa. Cortines transmitió nociones sobre la poesía extensa y el endecasílabo libre, por ser la forma más adecuada para dar cauce a inquietudes sociales, políticas... El objetivo era insistir en que un buen poema de denuncia no puede contener solo versos de censura, sátira o crítica, de gran densidad y seriedad, sino que tiene que alternar distintos temas y tonos, pasajes más duros con otros evocadores, para que el mensaje se transmita con efectividad. Se explicaron ideas básicas sobre la poesía como compromiso, denuncia y reflejo de la sociedad (a partir de Lanz y Vara, 2019) y se asentaron los contenidos conceptuales en modelos poéticos, en este caso dos poemas de denuncia de Cortines, «Europa», sobre la guerra de los Balcanes, a partir de la noticia sobre el suicidio de una joven bosnia tras la matanza de Srebrenica (Cortines, 2016); y «Extraño regreso», sobre el confinamiento por la pandemia de COVID-19 (Cortines, 2021). Los contenidos procedimentales eran tratar de componer un poema de denuncia, para lo que se propusieron dos noticias de actualidad que suscitaran una reflexión ética sobre la convivencia, la tolerancia, la desigualdad...: la llegada de los cayucos a las costas españolas y el recrudecimiento de la violencia en Irlanda del Norte. Los contenidos actitudinales incluyen la revalorización de la poesía como instrumento social y político (como el poema «Liberté» de Paul Éluard, «bombardeado» en la II Guerra Mundial, o el romancero de la Guerra Civil) hasta la necesidad de estar bien informado sobre los conflictos actuales, y desarrollar una actitud empática y de compromiso con nuestros congéneres.

Modelos metodológicos real y posible

El modelo metodológico ideal para la mayor parte de las sesiones de esta asignatura de «Escritura Creativa», muy práctica, tal y como fue diseñado en el segundo CIMA, es el siguiente:



S: Síntesis; T: Teoría; P: Práctica; PR: Profundización.

Figura 2. Modelo metodológico ideal.



Sin embargo, el modelo metodológico posible, el más adecuado para este tema de «Escritura poética» y para la enseñanza en modalidad semi-presencial, pero con la gran mayoría de estudiantes fuera del aula (que impide desarrollar allí las prácticas y que el profesor vaya de alumno en alumno revisando y orientando mientras escriben) es el siguiente:

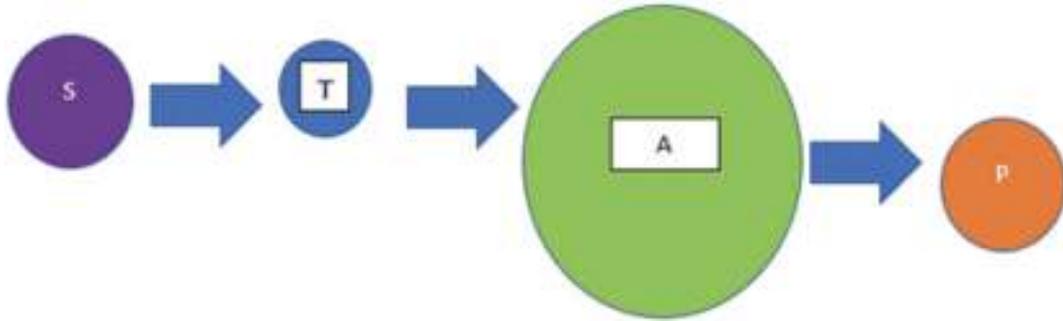


Figura 3. Modelo metodológico posible.

S – Síntesis. Puesta en común de la corrección de tres ejemplos de las actividades explicadas en la sesión anterior y que han tenido que desarrollar entre una clase y otra. Repaso de forma colectiva de las fortalezas y debilidades de cada texto, corrección por parte del profesor y corrección entre pares.

T – Teoría. Ejemplos y características del género poético o de la corriente que se va a practicar. La parte teórica siempre es breve y sencilla en cuanto a la explicación en el aula, y se apoya en materiales de profundización en la plataforma virtual.

A – Análisis. En esta modalidad, no pueden desarrollar la práctica de manera provechosa durante la sesión, por ello se opta por dedicar la sesión al análisis y comprensión de los modelos poéticos que van a ser el punto de partida para la creación propia.

P – Práctica. Se llevan a cabo las prácticas con los nuevos géneros (cada vez con un mayor nivel de complejidad), pero en la sesión se esboza solo el borrador, y el poema lo desarrollan fuera del aula, y una vez finalizado lo copian en un documento compartido de GoogleDocs. De este documento se eligen ejemplos para corregir al comienzo de la siguiente sesión.

Se elimina PR – Profundización, porque al desarrollarse gran parte de la práctica fuera del aula, será demasiado exigente proponer otras actividades optativas como en la modalidad presencial.



Secuenciación de actividades y problemas fundamentales

Tabla 1. Secuenciación de actividades

Sesión	Tiempo	Actividades	Fase modelo metodológico	Problemas
Sesión 1 (2 horas)	17:30-18	Breve debate sobre su actitud hacia la poesía como lectores y escritores y sondeo sobre su conocimiento de la tradición poética (el cuestionario de exploración inicial se realizó en la primera sesión del curso).	Exploración	P1. ¿Para qué sirve la poesía? ¿Por qué me puede ser útil leer y escribir poesía como estudiante de CAV?
	18-18:30	Presentación y exposición. Búsqueda de ejemplos de autoficción en las series y películas.	Teoría	P2. ¿Qué es la poesía extensa y para qué contenidos sirve? P3. ¿Qué es la autoficción? ¿En qué se diferencia de la autobiografía?
	18:30-19	Análisis del poema autoficcional «Después de la muerte de Jaime Gil de Biedma» y «Contra Jaime Gil de Biedma».	Análisis	P4. ¿Qué es la poesía autoficcional y cuál es su función?
	19-19:20	Explicación de cómo se puede escribir un poema a partir de «Contra Jaime Gil de Biedma». Lluvia de ideas para la práctica 1 («Poema contra uno mismo»). que terminarán en casa.	Práctica	P5. ¿Cómo se escribe un poema autoficcional de análisis introspectivo?
Sesión 2 (2 horas)	17:30-18	Lectura y corrección oral de tres de los «poemas contra uno mismo» del documento compartido de <i>Google Docs</i> (para que lo vean a la vez en casa y en el aula) y búsqueda de fortalezas y debilidades entre todos.	Síntesis	P6. ¿Cómo mejorar un poema autoficcional de análisis introspectivo?
	18-18:30	Exposición de la epístola poética y de la forma métrica del romance.	Teoría	P7. ¿Cómo se escribe una epístola o carta poética? P8. ¿Cómo es un romance?
	18:30-19	Análisis de «Romance de la Plata» de Christina Rosenvinge (texto, canción, performance) sobre la relación con su padre. Comparación con otras cartas poéticas al padre, para ver los distintos tonos y actitudes de los hijos hacia los padres ausentes, fallecidos, o distantes (culpabilización, culpabilidad, afecto, rencor, reproche...) y la función sanadora de hablar los conflictos familiares.	Análisis	P9. ¿Qué es una carta poética a un familiar y cuál es su función?



Sesión	Tiempo	Actividades	Fase modelo metodológico	Problemas
Sesión 2 (2 horas)	19-19:20	Explicación de cómo se puede escribir una carta poética a un familiar a partir del modelo de Rosenvinge (exposición del conflicto, pero empatía y comprensión al final) y lluvia de ideas sobre conflictos familiares en la ficción para desarrollar luego la escritura fuera del aula.	Práctica	P10. ¿Cómo se escribe una carta poética a un familiar de conflicto y reconciliación?
Sesión 3 (2 horas)	17:30-18	Lectura y corrección oral de tres de las «Cartas al padre» del documento compartido de <i>Google Docs</i> .	Síntesis	P11. ¿Cómo se mejora una carta poética a un familiar de conflicto y reconciliación?
	18-18:30	Exposición sobre las funciones de la poesía breve y de forma fija. Exposición de la poética e historia del Haiku y de sus características formales, de tono, etc.	Teoría	P12. ¿Para qué sirve la poesía breve y cuáles son sus principales formas? P13. ¿Qué es un haiku?
	18:30-19	Análisis de una antología de haikus japoneses y luego de modelos en español, tanto del pasado (Borges, Cernuda, Pizarnik...) como del presente (Aurora Luque).	Análisis	P14. ¿Cómo se escribe un haiku y cómo se adapta al castellano?
	19-19:20	Explicación de las distintas actividades relacionadas con el haiku y la poesía visual, lluvia de ideas a partir de los cuadros occidentales y estampas japonesas, y ejemplos de cómo realizar un díptico emocional, un haiku pintado, un haiku estampado y un haiku flamenco, para que continúen en casa.	Práctica	P15. ¿Cómo se compone una combinación entre haiku y la imagen? P16. ¿Cómo se pueden entremezclar la cultura oriental con la occidental?
Sesión 4 (2 horas)	17:30-18	Lectura y corrección oral de tres de los conjuntos de haikus del documento compartido de <i>Google Docs</i> , corrección de la métrica, el tono y la relación texto/imagen.	Síntesis	P17. ¿Cómo se mejora la composición de haikus y su combinación con imágenes? P18. ¿Cómo se escriben versos de 5 y 7 sílabas?
	18-18:30	Exposición de la tradición clásica y la intertextualidad.	Teoría	P19. ¿Qué es la tradición clásica y para qué sirve? P. 20 ¿Qué es la intertextualidad y para qué sirve?
	18:30-19	Análisis de poemas que reescriben la tradición clásica en el siglo XXI, de Aurora Luque, Juan Vicente Piqueras y Juan Antonio González Iglesias.	Análisis	P21. ¿Cómo funciona un poema intertextual en el que se actualiza la tradición clásica?



Sesión	Tiempo	Actividades	Fase modelo metodológico	Problemas
Sesión 4 (2 horas)	19-19:20	Explicación de las distintas posibilidades de recrear la tradición clásica y presentarla de forma novedosa y lluvia de ideas a partir de los cuadros sobre mitos (Tiziano, Gentileschi, Waterhouse, Burne-Jones...) empleados en un tema anterior para escribir una leyenda en prosa.	Práctica	P22. <i>¿Cómo se escribe un poema intertextual a partir de un cuadro que representa un mito?</i>
Sesión 5 (2 horas)	17:30-18	Lectura y corrección oral de tres de los poemas intertextuales de reescritura de la tradición clásica del documento compartido de <i>Google Docs</i> .	Síntesis	P23. <i>¿Cómo se mejora la escritura de un poema intertextual?</i>
	18-18:30	Encuentro con el poeta Jacobo Cortines. Exposición de la poética del poema de denuncia y de la métrica de los endecasílabos libres o combinaciones de endecasílabos y heptasílabos.	Teoría	P24. <i>¿Qué es un poema de denuncia?</i> P25. <i>¿Qué es un poema en endecasílabos libres o combinación de endecasílabos y heptasílabos?</i>
	18:30-19:20	Recital y análisis de los poemas de denuncia de Jacobo Cortines «Europa» y «Extraño regreso» en el contexto de la Guerra de Yugoslavia el primero y de la pandemia COVID-19 el segundo.	Análisis	P26. <i>¿Cómo se escribe un poema de denuncia para que funcione y llegue al receptor?</i>
Online		Cuestionario de exploración final.	Exploración	P27. <i>¿En qué ha cambiado tu actitud hacia escribir y leer poesía?</i>



Aplicación del Ciclo de Mejora Docente

Desarrollo del CIMA

Gracias al diario del aula como herramienta de investigación docente (Porlán y Martín, 1991), podemos analizar nuestra propia labor y comparar la secuenciación, actividades y objetivos diseñados con lo realmente sucedido. Como balance general, el desarrollo del CIMA se vio obstaculizado por tres problemas: la falta de tiempo o el exceso de actividades diseñadas, la nula asistencia presencial del alumnado, y la decreciente realización de las actividades propuestas. La primera sesión, dedicada a la poesía autoficcional, fue una de las más fructíferas, por lo polémico del debate sobre la poesía, su valor y sus funciones, por la dificultad del alumnado para distinguir el autor del yo poético y comprender que lo expuesto en un poema es una ficción, por la excelente recepción de los poemas de Gil de Biedma, pese a costarles entender cómo escribir verso libre y cómo enfocar el «poema contra uno mismo». La segunda sesión tuvo como principal problema la resistencia de los estudiantes a que se leyeran y analizaran sus creaciones en el documento colaborativo por considerarlas «íntimas», pese a que se había insistido en la autoficción. Comprendieron muy bien, sin embargo, la canción de Christina Rosenvinge y su *performance* y los poemas al padre de García Montero y Lanseros, así como la canción de Héroes del Silencio, y los distintos modelos en que un hijo puede dirigirse a un padre, desde el rencor, la culpabilidad, la comprensión o la admiración. El único escollo fue la poca apertura hacia la escritura poética en forma de romance y, sobre todo, la emocionalidad que suscitaron los modelos. La tercera sesión reflejó este mismo problema pues, aunque podían basarse en relaciones ficcionales tomadas de una película, serie o novela, la escritura de la «carta poética» impactó y emocionó a varios estudiantes, bien por tener conflictos graves con sus familias, bien por haber perdido a un familiar y resultarle doloroso el tema. A nivel emocional, también resultó difícil atemperar algunos de los poemas, que no seguían las instrucciones por transmitir rabia, odio y rencor (cuando la «carta poética» tenía que finalizar con comprensión y deseo de reconciliación). En general, comprender que el yo poético no es el autor, aunque se pueda crear una autoficción, y que la poesía no es un vómito emocional (como en algunos poemas *instagramers* o *youtubers*), sino que requiere un trabajo literario con la forma y el fondo, les resultó muy difícil en este primer abordaje. El nuevo tema de la poesía visual les atrajo, ya que la mayoría no conocían los haikus y tampoco las estampas japonesas, y el análisis de los modelos, tanto orientales como hispanos, fue muy sugerente, en especial el de Aurora Luque. El éxito de esta actividad se apreció en la siguiente sesión, cuando se leyeron y analizaron los haikus compuestos por varios



alumnos. Pese a algunos problemas de métrica, la mayoría habían comprendido bien los retos propuestos y habían desarrollado con especial creatividad el haiku flamenco. Más ajeno les resultó el tema de la poesía intertextual y la reescritura de la tradición clásica, ya que a muchos les faltaba una base de mitología y referencias grecolatinas para comprender los juegos de Luque, González Iglesias o Piqueras. No obstante, una vez analizados y aclarados los significados, así en los poemas como en la pintura, y las distintas formas de reelaborar el legado, la mayoría tuvo una buena recepción. La quinta sesión fue, junto a la primera, la más exitosa, ya que contar con un poeta consagrado como invitado ilusionó a los estudiantes que, además de valorar las explicaciones y el recital, fueron muy participativos, con preguntas sobre sus consejos a los jóvenes escritores, qué lecturas les recomendaba, cómo debían corregir y mejorar sus textos... También les resultó muy atractivo descubrir que la poesía no solo sirve para expresar contenidos amorosos, sino que puede tener una función social, política y ética, que muchos desconocían, y que ejemplificamos con el poema «Liberté» de Paul Éluard.

Evaluación del aprendizaje del alumnado

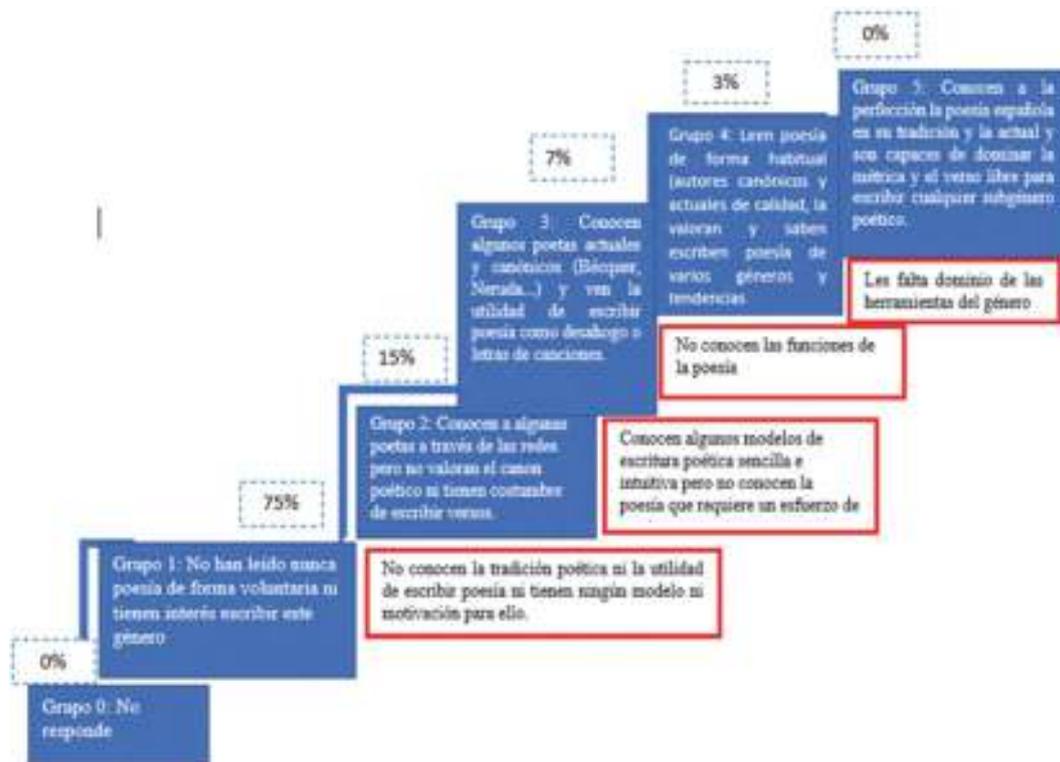


Figura 4. Escalera de aprendizaje inicial.





Figura 5. Escalera de aprendizaje final.

Evaluación del Ciclo de Mejora Docente

Análisis de los cuestionarios de exploración y balance

Uno de los principios de la mejora docente es, sin duda, la detección de problemas y conocimientos previos por parte de los estudiantes a través de los cuestionarios de exploración (Alba y Porlán, 2017). El problema fundamental del seguimiento de la evolución es que, si en cada asignatura se realizan cuestionarios iniciales y finales, y después cuestionarios que enmarquen las sesiones dedicadas al CIMA, muchos estudiantes reaccionan de forma negativa ante la saturación por la retroalimentación que se les exige, y no responden. Por ello, en vez de realizar un cuestionario solamente sobre el tema de «Escritura poética», se optó por incluir preguntas relacionadas al inicio y al final. El primer cuestionario de exploración inicial abordó su visión de la creatividad y los modelos de creadores, y sus ideas previas sobre la utilidad de la escritura creativa para su profesión. Las respuestas sirvieron para identificar los problemas principales y enfocar el CIMA. En primer lugar, en las definiciones sobre la creatividad destacaban aquellas que la relacionaban con la innovación y la originalidad:



En mi opinión, la creatividad no es más que un reflejo de la imaginación. La creatividad es la capacidad de crear, y medirla una cosa totalmente diferente. La capacidad creadora humana de mostrar algo fuera de lo que aparentemente sería lo más común. Romper con la estadística. Si a una población se le expusiera ante un estímulo y se le exigiera generar una respuesta, seguramente viésemos una campana de Gaus (otro elefante dentro de una serpiente si mirase Saint-Exupéry). Cuanto más alejados nos viésemos de la media conseguida, más creatividad obtendríamos. Pero esto, claro está, es solo un punto de vista e intentar matematizar la creatividad sería un esfuerzo inútil. Como atrapar la luna. Ya que solo es creativo algo bajo la mirada de los ojos que lo perciben y valoran.

Ello llevó a priorizar el conocimiento de la tradición literaria y la idea de partir de modelos previos, para que vieran cómo es posible ser creativo partiendo de un texto anterior. Algunas respuestas ya se abrían a esta idea de asimilar lo anterior para crear algo distinto:

La creatividad es dejar volar tu imaginación hasta lugares indescriptibles. Metafóricamente, podría compararla con una esponja: llenas la mente de conocimientos y experiencias, igual que cuando metes una esponja en agua y se hace más grande, y cuando la exprimes, sale todo. La creatividad es igual, exprimir tu imaginación al límite, exprimir esos conocimientos previos.

Otro enfoque relevante fue la asociación entre creatividad, introspección y emoción, ejemplificada en estas definiciones:

La creatividad es la capacidad para volver a emocionar. En un mundo saturado de información y de textos, lo creativo es aquello que sobresale entre ese caos, es capaz de captar nuestra atención y consigue que desechemos todas nuestras capas «sociales» hasta quedarnos en la verdadera esencia de lo que somos. La creatividad es el reflejo de uno mismo, ya que muestra tanto nuestro interior como todo lo que nos rodea. No es algo fijo, sino que a medida que vamos creciendo, vamos cambiando y nuestra creatividad lo hace con nosotros. Nuestra creatividad habla de nosotros mismos y es la que muchas veces nos presenta a los demás (nuestra sensibilidad, experiencias...).

Ello condujo a diseñar contenidos actitudinales que reforzasen la relación entre literatura, escritura y transmisión de emociones y autoconocimiento. Es una de las ideas que mejor recepción ha tenido, si bien en el futuro habrá que repensar cómo motivar la reflexión y autoanálisis y reivindicar el impacto emocional de la literatura y el valor psicológico de la escritura, sin que los estudiantes sufran ningún daño emocional en este proceso.



En cuanto a los modelos mentales previos, de varias preguntas pude obtener información sobre la menor cercanía hacia la literatura y, en concreto, a la poesía, frente a otras artes. Por ejemplo, solo 6 de 60 mencionaron la escritura como el arte en el que más se desarrolla la creatividad, frente a la mayoría, que optó por el cine como arte total, o la música o la pintura. Ninguno consideró que escribir poesía pudiera ser útil para su profesión, dado que solo pensaban escribir guiones, y valoraban más las actividades vinculadas a la prosa. En la pregunta sobre los creadores favoritos, los literarios eran los menos frecuentes, y entre ellos había novelistas (de *best-sellers* como Ruiz Zafón, Benavent...pero también Tolkien), pero solo seis poetas: tres a las *millenials* Leticia Sala, Gata Cattana y Elvira Sastre, otro a Catulo y Bécquer, otro a la generación del 27 y otro a Borges. Esto respalda la metodología de enseñar a escribir poesía a través de la lectura y análisis de modelos.

Con respecto a los puntos de partida positivos, la mayoría respondió que la creatividad no era innata sino se podía fomentar, y que se consideraban creativos (lo que les hacía más receptivos a la utilidad de la asignatura y favorecía el éxito del CIMA). Un tercio del alumnado ya practicaba la escritura como actividad creativa, la segunda más frecuente, detrás de la fotografía, y antes de la videocreación. Dentro de los géneros de la escritura, la mayor parte habían practicado el diario y la carta, algunos el guion y el relato, y una minoría, 12 de 60, poemas y/o letras de canciones. Varios vincularon una mayor dedicación a la escritura con épocas difíciles como la adolescencia («poemas de desahogo», *Wattpad*, *Fanfics*) y el confinamiento de 2020, en el que habían creado clubs de escritura con amigos o familiares. Solamente uno destacó su dedicación a los versos y dos querían dedicarse a escribir canciones. Ello refuerza la importancia de combatir la imagen de la poesía como solo asociada a momentos de dolor, desgracia o con la única función de expresar sentimientos amorosos o depresivos. La mayor cercanía a las canciones respalda la inclusión de las mismas como modelos (como en el caso de Roseninge o Héroes del Silencio).

Para profundizar en la información obtenida en este primer cuestionario y confirmar si había una minoría de aficionados a la literatura, se añadieron cuatro preguntas sobre sus hábitos de lectura y sus libros, series y películas favoritas, para conocer su mundo de referencias y poder hacer comparaciones en el aula que pudieran comprender; y para fomentar la lectura mediante las recomendaciones entre pares. La escasez de respuestas (la mitad) hizo que este cuestionario no fuera tan significativo, pero confirmó que la novela era el género favorito del grupo, y que la poesía solo era leída por un tercio, como el cómic. La menor cercanía a la poesía se deducía también de la escasez de poetas entre los autores



y libros favoritos en su trayectoria (Bécquer, Gata Cattana, Rupi Kaur), leídos recientemente (Neruda, Julia Peró, Elvira Sastre) y recomendados a sus compañeros (significativamente, ninguno). Por todo ello, la decisión de dedicar el CIMA al tema de la Escritura poética fue adecuada, al ser el género que presentaba una menor aceptación, un menor grado de conocimiento y de dedicación previos. Del mismo modo, habría que mantener el tema y no reducirlo o eliminarlo. El cuestionario de exploración final no permite evaluar el CIMA correctamente, ya que no fue respondido más que por un tercio, sin duda por realizarse fuera del aula (al coincidir con el taller de Jacobo Cortines) y a final de curso, con todos inmersos en la realización de su portafolio. Las preguntas relacionadas con el tema de «Escritura poética» eran:

- ¿Dirías que tu actitud hacia la poesía, ya sea como lector o como autor, ha cambiado gracias a la asignatura o has descubierto algo de la misma que no conocieras a lo largo de las clases?
- ¿Qué actividad/es te ha aportado más y mantendrías del tema de Escritura poética?
- ¿Qué actividades de las optativas pasarías a obligatorias por parecerte útil/inspiradora?

Aunque el grado de respuestas no permita extrapolarlas al conjunto, pueden obtenerse las siguientes conclusiones:

- De todos los temas abordados en «Escritura poética», el que ha tenido una mayor aceptación ha sido el de poesía autoficcional.
- De todas las actividades realizadas, la que ha tenido una mayor aceptación ha sido la primera, el «Poema contra uno mismo» a partir de Gil de Biedma, y en segundo lugar, la «Carta poética al padre», seguidas de los haikus.
- Se han valorado más los conocimientos actitudinales adquiridos a través del tema que los procedimentales o conceptuales, como ejemplifica esta opinión:

En mi caso, me ha dado alas para escribir sobre temas que no tenía costumbre: alimenta la imaginación y la cultura. Escribir, redactar y expresar sentimientos a través de la lengua es importante en nuestros días para nosotros los jóvenes. Escuchar, conocer y ver es necesario. Creo que es una materia muy vital.

- La actitud de los estudiantes hacia la lectura, comprensión y escritura de la poesía ha mejorado como muestran los siguientes testimonios:



estaba totalmente fuera de lo que esta conlleva y ni siquiera me gustaba. Ahora sí me gusta un poco más, he descubierto el inmenso abanico de posibilidades que uno puede explotar a la hora de escribir poesía.

Hacia la poesía sí, sobre todo hablando de la métrica y cómo hay que respetar acentos y sílabas. Es difícil pero lo difícil es lo que más te enseña, he aprendido a apreciarla y sobre lo diversa que puede llegar a ser.

Reconozco que he leído poca poesía, pero ahora comprendo el gran sentido que tiene, siempre me ha parecido como algo complejo y artificioso de elaborar, sin embargo, los ejercicios relacionados al tema que hemos realizado me han cambiado un poco esta opinión.

- Para algunos estudiantes, la asignatura debería estar más enfocada a la escritura de guiones, y los contenidos no relacionados, como la poesía, reducirse, como ejemplifica el testimonio:

Es interesante, aunque quizá quitaría un poco de poesía. Metería más actividades relacionadas con el audiovisual como hacer guiones (que me he quedado con las ganas).

En cuanto a la evaluación, mantendría la opción continua a través de la corrección del documento colectivo de *Google Docs* creado para cada actividad (pese a la menor participación a medida que avanza el curso), aunque quizá reduciría el número de actividades y subgéneros abordados. La evaluación final a través de un portafolio, no de un examen, también resulta la más fructífera y acorde con el carácter práctico de la asignatura, si bien insistiría en la necesidad de construir un concepto global, una identidad como autores y un hilo conductor en el diseño y contenido.

Con respecto al modelo metodológico, es positiva la idea de iniciar cada sesión con el análisis y síntesis de lo visto en la anterior, pues permite afianzar los conocimientos previos, detectar si ha habido malentendidos, y presentar los mejores hallazgos de cada alumno para que sirva como ejemplo y les inspire en la auto-corrección de sus prácticas. Del mismo modo, la explicación de conceptos teóricos a través de modelos cercanos (por ejemplo, enseñar el endecasílabo con una canción de Sábina, o el romance con una de Rosenvinge), y plantear modelos canónicos para imitarlos en la escritura (como Gil de Biedma, Luque o Cortines) creo que ha resultado de gran utilidad. Para finalizar, para fomentar el interés por la poesía y su comprensión se propone no dejar este contenido para el tema correspondiente, sino abrir cada una de las sesiones anteriores con el recitado y análisis de un poema o la audición y análisis de una canción literaria, a modo de «píldora» y entrada al mundo de los versos.



Referencias bibliográficas

- Alba, N. de y R. Porlán (2017). La metodología de la enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-53). Madrid: Morata.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6 (9), 55-68.
- Aguirre, G. y R. Badía Fumaz (2019). Aplicaciones didácticas de la tradición áurea: la pervivencia de la literatura del Siglo de Oro en la poesía actual como recurso pedagógico (pp. 75-85). En K.G. Ramírez Paredes (Ed.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI*. Ayada Press.
- Bénachir, H. (Ed.) (2016). *Anthologie du Haiku hispanique*. Recuperado de https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01492662/file/These_Hynde_BENACHIR_Anthologie_annexes.pdf.
- Conde Parrado, P. (Ed.) (2005). *Orfeo XXI: poesía contemporánea y tradición clásica*. La Coruña: Libros del Pexe.
- Cortines, J. (2016). *Pasión y paisaje. Poesía reunida (1974-2016)*. Barcelona: Fundación José Manuel Lara.
- Cortines, J. (2021). *Días y trabajos*. Barcelona: Fundación José Manuel Lara.
- De Miquel, M.A. (2006). *Leer mejor para escribir mejor*. Barcelona: Alba editorial.
- Durañona, M.A. et al. (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid: Consejería de Educación de Madrid.
- Fuente, R. de la y Y. Kawamoto (2005). *Haijin: antología del haiku*. Madrid: Hiperión.
- García Jurado, F. (Ed.) (2021). *Diccionario hispánico de la tradición y recepción clásica*. Madrid: Escolar y Mayo.
- García Máiquez, E. (2017). *Tu sangre en mis venas. Poemas al padre*. Sevilla: Renacimiento.
- Gil de Biedma, J. (2012). *Las personas del verbo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores.
- González Álvarez, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. *Lenguaje y textos*, 21, 115-128.
- Lanz J.J. y N. Vara (2016). *Mentiras verdaderas: autorreferencialidad y ficcionalidad en la poesía española contemporánea*. Sevilla: Renacimiento.
- Lanz J.J. y N. Vara (2019). *La llama y la flecha: ideología y documento histórico en la poesía española contemporánea*. Sevilla: Renacimiento.
- Luque, A. (2008). *La siesta de Epicuro*. Madrid: Visor.
- Mariás, C. (2021). Herramientas intermediales e intertextuales para la enseñanza de la Escritura Creativa. En VV.AA. (Eds.), *Innovaciones Metodológicas con TIC en Educación*. Madrid: Dykinson (en prensa).
- Mariás, C. y Martínez Navarro, M.R. (2021). La escritura creativa en dos experiencias complementarias de innovación docente para futuros periodistas. *En Reinventando la docencia en el siglo XXI*. Valencia: Tirant Lo Blanch (en prensa).
- Mariás, C., Portela, A. y Alcalde, E. (2018). Teaching poetry through songs in a virtual environment: from students' reluctance to their acquiescence. En M. L. Carrió Pastor (Ed.), *Teaching language and teaching literature in virtual environments* (pp. 255-276). Berlin: Springer.
- Martínez Fernández, J.E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- Mora, V.L. (2016). *La cuarta persona del plural. Antología de poesía española contemporánea*. Madrid. Vaso roto.
- Piqueras, J.V. (2017). *Narciso y Ecos*. Barcelona: Fundación José Manuel Lara.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Rosenvinge, C. (2019). *Debut. Cuadernos y canciones*. Barcelona: Penguin Random House.

