



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: La lectura de poesía mexicana contemporánea como medio para desarrollar la creación de textos poéticos

AUTOR: Ivanna Rodríguez Loredó

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Poesía, Lectura, Escritura, Creatividad y Expresión

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR**

**DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN
LUIS POTOSÍ**

2022



2026

**“LA LECTURA DE POESÍA MEXICANA CONTEMPORÁNEA
COMO MEDIO PARA DESARROLLAR LA CREACIÓN DE
TEXTOS POÉTICOS”**

TESIS DE INVESTIGACIÓN

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL**

PRESENTA:

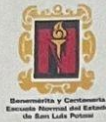
IVANNA RODRÍGUEZ LOREDO

ASESOR:

DR. JESUS ALBERTO LEYVA ORTÍZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO, 2026



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito IVANNA RODRÍGUEZ LOREDO
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"LA LECTURA DE POESÍA MEXICANA CONTEMPORÁNEA COMO MEDIO PARA DESARROLLAR
LA CREACIÓN DE TEXTOS POÉTICOS"**

en la modalidad de: Tesis para obtener el
Título en Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria

en la generación 2022-2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 07 días del mes de JULIO de 2026.

ATENTAMENTE.

IVANNA RODRÍGUEZ LOREDO

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 22 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. RODRIGUEZ LOREDO IVANNA
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, () Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, (X) Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

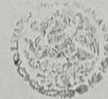
Titulado:

LA LECTURA DE POESÍA MEXICANA CONTEMPORÁNEA COMO MEDIO PARA DESARROLLAR LA CREACIÓN DE TEXTOS POÉTICOS

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

MTA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES SAN LUIS POTOSÍ, S.L. MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ



Agradecimientos

Principalmente, agradezco a Dios y a la Santísima Virgen María por haber sido mi refugio, mi fortaleza y mi guía a lo largo de este camino. En las noches de tristeza, incertidumbre y cansancio, escucharon cada una de mis oraciones, consolaron mi corazón y fortalecieron mi fe, brindándome la esperanza y la fuerza necesarias para seguir adelante. Con profunda gratitud, reconozco que este logro ha sido posible gracias a su infinito amor, su misericordia y las bendiciones derramadas sobre mi vida. Esta meta alcanzada es, ante todo, una muestra de que la fe, la perseverancia y la confianza en Dios hacen posible aquello que alguna vez pareció inalcanzable.

A mi madre, Adaia Nely Loredó Reyes, por ser la persona que siempre ha creído en mí, incluso cuando yo misma dudaba. Gracias por cada sacrificio, por tu esfuerzo incansable y por dedicar tu vida a impulsarme para salir adelante. Tu amor incondicional, tus consejos y tu confianza han sido la fuerza que me ha permitido alcanzar cada una de mis metas. Este logro también es tuyo, porque sin tu apoyo y tu entrega no habría sido posible llegar hasta aquí.

A mi padre, José Efrén Muñoz Dávila, por ser mi mayor ejemplo de esfuerzo, responsabilidad y dedicación. Gracias por el amor con el que siempre me has guiado, por enseñarme el valor del trabajo y la perseverancia, y por inspirarme a ser una mejor persona cada día. Tu apoyo y tus enseñanzas han dejado una huella invaluable en mi vida, y hoy este logro también refleja todo lo que he aprendido de ti.

A mi hermana, por haber sido desde siempre mi mayor inspiración, mi guía y uno de los pilares más importantes de mi vida. Gracias por acompañarme en cada etapa, por creer en mí incluso cuando yo dudaba de mis capacidades y por hacerme sentir que nunca tenía que enfrentar los desafíos sola. Gracias por estar siempre a mi lado, por cada risa compartida, cada consejo, cada abrazo y por estar presente tanto en los momentos más felices como en los más difíciles. Tenerte a mi lado ha sido uno de los regalos más grandes que la vida me ha dado.

A mi abuelita, por cuidar de mí con un amor que no tiene comparación. Gracias por levantarte cada mañana para prepararme el lonche, por recibirme siempre con un plato de comida al regresar de la escuela y por hacerme sentir, en cada uno de esos

gestos, el inmenso cariño que siempre me has brindado. Gracias por apapacharme con el alma y el corazón, por escucharme, aconsejarme y ser ese refugio donde siempre encontré paz y consuelo.

A mi abuelito, por motivarme siempre a superarme y a luchar por convertirme en una gran profesionista. Gracias por cada risa compartida, por tus palabras, tus ocurrencias y esas frases que, con tanto cariño, siempre lograban darme ánimo para seguir adelante. Tu apoyo y tu confianza en mí han sido un impulso constante.

A mi padrino, por haber sido un segundo padre para mí. Gracias por tu amor, por cuidarme, apoyarme y acompañarme en cada etapa de mi vida. Tu confianza en mí y tu constante impulso para ser una mejor persona han sido fundamentales en mi crecimiento.

A la Sra. Mary y al Sr. Luis, por haber sido parte esencial de este camino y por abrirme las puertas de su corazón como si fuera una hija más. Gracias por su amor incondicional, por su apoyo en cada momento y por brindarme siempre palabras de aliento, comprensión y cariño. Su presencia en mi vida ha sido una bendición, y este logro también lleva una parte de ustedes.

A Yiram, quien hoy me acompaña desde el cielo. Aunque ya no estés físicamente, siempre he sentido tu compañía, tu protección y tu luz guiando cada uno de mis pasos. Gracias por ser mi ángel, mi guía y mi protector. Llevaré siempre tu recuerdo en mi corazón, con la certeza de que, desde donde estés, compartes conmigo la alegría de este momento tan importante.

A mi asesor de tesis, el Dr. Leyva, más bien dicho “Alberto”, por creer en mí desde el inicio y por inspirarme a descubrir la belleza de la poesía. Gracias por compartir conmigo sus conocimientos, por su paciencia, por su disposición para orientarme en cada etapa de este proceso y por acompañarme incluso en los momentos en que el estrés y las dudas parecían ganar. Agradezco profundamente cada enseñanza, cada consejo y la confianza que depositó en mí. Su apoyo fue fundamental para hacer posible este trabajo, y siempre recordaré su dedicación y compromiso durante este camino.

A mi maestra Marcela, mejor conocida como “mamá Marcela”, por cada uno de sus consejos, por enseñarme a ver las cosas desde una perspectiva diferente y por inspirarme siempre a dar lo mejor de mí. Gracias por orientarme con paciencia, por

brindarme su apoyo incondicional y por impulsarme a realizar cada cosa con dedicación y excelencia. Su confianza, sus enseñanzas y su acompañamiento dejaron una huella invaluable en este proceso. Gracias por creer en mí y por contribuir, con su ejemplo y compromiso, a la culminación de este logro.

A Aranza y a Nina, por ser mis amistades más fieles y mis compañeras de vida. Gracias por creer siempre en mí, por apoyarme en cada una de mis locuras y por estar presentes en los momentos más importantes de este camino. Gracias por cada palabra de aliento, por cada consejo, por las risas compartidas y por recordarme, incluso en los días más difíciles, que nunca estaba sola. Su amistad ha sido uno de los regalos más valiosos que la vida me ha dado. Las quiero profundamente y me siento muy afortunada de recorrer la vida con ustedes.

A Camila, Paty, Ximena y Sebastián, por ser grandes amigos y por acompañarme durante cada etapa de este proceso. Gracias por permanecer a mi lado en los momentos de alegría, pero también en aquellos llenos de incertidumbre y desafíos, sin dejarme enfrentar nada sola. Gracias por su amistad, por su apoyo incondicional, por escucharme, alentarme y recordarme siempre que podía seguir adelante. Este logro también lleva un poco de cada uno de ustedes, porque hicieron este camino más ligero, más feliz y mucho más significativo.

Finalmente, quiero agradecerme a mí, por no haberme rendido, incluso cuando hubo días en los que el cansancio, la ansiedad y la tristeza parecían más fuertes que mis ganas de continuar. Gracias por seguir adelante, aun cuando el camino se volvió difícil, y por recordar siempre que detrás de cada esfuerzo había un sueño esperando hacerse realidad. Cada noche sin dormir, cada lágrima, cada obstáculo y cada momento de incertidumbre valieron la pena. Hoy comprendo que ninguna batalla fue en vano, porque todas me llevaron hasta este momento.

Y, sobre todo, quiero dedicar unas palabras a esa niña que un día iba al preescolar en los brazos de su mamá, protegida dentro de una bolsa negra para no mojarse en los días de lluvia. A esa niña llena de sueños, de ilusión y de esperanza, hoy puedo decirle con el corazón en la mano: lo logramos. Todo valió la pena. Y estoy segura de que mamá se siente profundamente orgullosa de la mujer en la que te has convertido.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
Antecedentes	13
Antecedentes internacionales	13
Antecedentes nacionales	16
Antecedentes locales (San Luis Potosí)	18
Antecedentes en la Secundaria Dionisio Zavala Almendárez.....	20
Justificación	21
Problemática	25
Pregunta de investigación.....	26
Objetivo general.....	26
Objetivos específicos	26
Preguntas secundarias de investigación	26
Hipótesis.....	27
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO	28
Estado de la cuestión.....	28
Marco teórico.....	36
El Plan de Estudio 2022 y el Campo formativo Lenguajes	36
Educación literaria y formación del lector literario	37
Lectura literaria como experiencia: la teoría transaccional de Rosenblatt	39
La poesía como género literario y su potencial educativo	40
Poesía mexicana contemporánea	41
Escritura como proceso y taller de escritura poética	43
Lectura y escritura como prácticas sociales: enfoque sociocultural	44
Adolescencia, subjetividad y voz poética	45
La escritura como práctica sociocognitiva	46
Modelos cognitivos del proceso de escritura	47
Creatividad y escritura creativa en el ámbito educativo.....	48

Estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura creativa	50
El material didáctico como mediador del aprendizaje literario	52
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	55
CONTEXTO EXTERNO.....	67
Datos de la población	68
Características económicas	70
Datos históricos	72
Contexto interno	74
Infraestructura	74
Organización escolar	79
Contexto áulico.....	81
CAPÍTULO IV. INTERVENCIONES.....	95
Intervención 1. Explicación de poema y figuras retóricas	95
Intervención 2. Explicación y ejercicios de relación.....	104
Intervención 3. Análisis de poema.....	111
Intervención 4. Análisis del poema “Trajimos a mis padres al mar”.	127
Introducción a las intervenciones 5 y 6	147
Intervención 5. Identificación de figuras retóricas y creación poética con lotería mexicana.	148
Intervención 6. Identificación del yo poético y creación de un poema a partir de situaciones cotidianas	160
Cómo medir creatividad y originalidad	170
Intervención 7. Escritura poética a partir de imágenes mediante una ruleta	171
Intervención 8. Creación poética con palabras recortadas de periódico, inspirada en la lógica dadaísta	182
Intervención 9. Escritura de un poema para un compañero o compañera como cierre del proceso de educación poética	193
Intervención 10. Círculo lector y socialización de poemas como cierre del proceso de educación poética.....	204
CAPÍTULO V. RESULTADOS	214

Aproximación inicial al poema y a las figuras literarias: comparación de las intervenciones 1 y 2	215
Producción poética mediada por recursos didácticos: comparación de las intervenciones 3, 4, 5 y 6	217
Producción poética con mayor autonomía: comparación de las intervenciones 7, 8, 9 y 10	221
Comparación entre el diagnóstico inicial y prueba final	226
CONCLUSIONES.....	232
REFERENCIAS.....	236
ANEXOS	242

INTRODUCCIÓN

El docente se convierte en investigador dentro del aula cuando observa con atención las necesidades de sus alumnos, identifica áreas de oportunidad y toma decisiones pedagógicas orientadas a mejorar los aprendizajes. Investigar la propia práctica implica mirar más allá de lo que ocurre de manera inmediata en una clase, ya que requiere analizar las dificultades del grupo, buscar información que permita comprenderlas, diseñar actividades pertinentes, aplicar estrategias didácticas y valorar los resultados obtenidos. Por ello, la metodología correspondiente a esta tesis se ubica dentro de la investigación-acción, ya que permite intervenir directamente en el aula, reflexionar sobre la práctica docente y realizar ajustes con base en las evidencias recuperadas durante el proceso.

Durante las observaciones y el trabajo diagnóstico realizado con el grupo de 3.º “B” de la Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendárez”, se identificó como área de oportunidad la creación de textos poéticos. Al trabajar con el alumnado se observó que varios estudiantes tenían dificultades para expresar ideas de manera creativa, reconocer recursos literarios y producir poemas propios. En algunos casos, la poesía era entendida únicamente como un texto con rima, breve o relacionado con sentimientos, sin considerar otros elementos importantes como la voz poética, las figuras retóricas, la estructura, las imágenes literarias y la intención expresiva del lenguaje.

A partir de esta situación, se realizó un diagnóstico inicial enfocado en aspectos relacionados con la comprensión poética, el reconocimiento estructural y la expresión creativa. Los resultados permitieron identificar que el grupo requería apoyo para comprender el poema no solo como un texto literario que se lee o analiza, sino como una forma de escritura que también puede ser creada por los propios estudiantes. Asimismo, se observó que algunos alumnos presentaban inseguridad al momento de escribir, dificultad para iniciar un poema y poca claridad sobre cómo utilizar recursos literarios dentro de sus producciones.

Con esta investigación se pretende desarrollar la creación de textos poéticos en alumnos de secundaria, con el fin de promover la expresión creativa y el uso consciente de recursos literarios mediante la lectura y análisis de poesía mexicana contemporánea, así como la elaboración de material didáctico. La intención principal es que los

estudiantes se acerquen a la poesía de una manera más significativa, dejando de verla como un género difícil o lejano, para reconocerla como una forma de expresar emociones, ideas, experiencias y formas personales de mirar el mundo.

La poesía mexicana contemporánea se retoma como un recurso pertinente para esta investigación, debido a que permite acercar al alumnado a textos con temas, voces y lenguajes más cercanos a la realidad actual. A través de su lectura, los estudiantes pueden reconocer que la poesía no pertenece únicamente a autores antiguos o a contenidos escolares tradicionales, sino que continúa siendo una práctica viva, capaz de dialogar con situaciones, emociones y problemáticas de la vida cotidiana. De esta manera, la lectura de poemas funciona como punto de partida para analizar recursos expresivos y, posteriormente, crear textos propios.

En el Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, el Campo Formativo de Lenguajes reconoce la importancia de que las y los estudiantes utilicen distintos lenguajes para comunicarse, expresarse, interpretar su realidad y participar en prácticas sociales. Desde esta perspectiva, la poesía puede trabajarse como una práctica de lectura y escritura que favorece no solo el aprendizaje de contenidos literarios, sino también la sensibilidad, la creatividad, la reflexión y la comunicación. Por ello, la presente investigación busca aportar una propuesta didáctica que permita fortalecer la expresión escrita desde una experiencia estética y significativa.

La pregunta que orienta esta investigación es: ¿De qué forma se desarrolla la creación de textos poéticos a través de la lectura de poesía mexicana contemporánea? A partir de esta interrogante se plantea como objetivo general desarrollar la creación de textos poéticos en alumnos de secundaria, con el fin de promover la expresión creativa y el uso consciente de recursos literarios mediante la lectura y análisis de poesía mexicana contemporánea y la elaboración de material didáctico. De igual manera, se establecen objetivos específicos relacionados con el diagnóstico inicial, el diseño e implementación de una intervención didáctica, la aplicación de instrumentos de evaluación y el análisis de los resultados obtenidos al finalizar el proceso.

Para el desarrollo de esta investigación se diseñaron diez intervenciones didácticas organizadas de manera gradual. En las primeras sesiones se trabajó el acercamiento inicial al poema y a las figuras retóricas, con el propósito de recuperar conocimientos previos y establecer una base conceptual. Posteriormente, se realizaron

actividades de análisis de poemas, reconocimiento de elementos estructurales, identificación de recursos literarios y producción poética mediada por materiales didácticos. Finalmente, se propiciaron espacios de escritura con mayor autonomía, revisión entre pares y socialización de los textos creados por los alumnos.

Durante este proceso se utilizaron diversos recursos didácticos, entre ellos mapas conceptuales, ejercicios de relación, canciones, análisis de poemas, lotería mexicana, ruleta de imágenes, cofre de palabras y círculo lector. Estos materiales fueron seleccionados con la finalidad de despertar el interés del alumnado, facilitar la comprensión de los contenidos y ofrecer detonantes creativos para la escritura. De esta forma, las actividades no se centraron únicamente en explicar qué es la poesía, sino en crear condiciones para que los estudiantes pudieran leerla, analizarla, escribirla y compartirla.

La distribución de capítulos de este documento está dividida en cinco apartados. En el capítulo uno, titulado “Planteamiento del problema”, se presentan los antecedentes internacionales, nacionales y locales relacionados con la enseñanza de la escritura creativa, la poesía y la producción de textos poéticos. Asimismo, se explica la problemática identificada en el grupo de práctica, la pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, las preguntas secundarias y la hipótesis que orienta el desarrollo de esta tesis.

En el capítulo dos se presenta el estado de la cuestión y el marco teórico. En este apartado se revisan investigaciones previas relacionadas con la enseñanza de la poesía, la producción de textos poéticos y el trabajo literario con adolescentes. También se integran los referentes teóricos que sustentan la investigación, entre ellos la escritura como proceso, la educación literaria, la poesía mexicana contemporánea, el taller de escritura poética, los recursos literarios y la importancia de los materiales didácticos en el aula.

En el capítulo tres se expone la metodología de la investigación. En este apartado se describe el enfoque de investigación-acción, el diseño del estudio, los participantes, el contexto externo e interno de la Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendárez”, así como los instrumentos y técnicas de recolección de información. También se explica el ciclo reflexivo de Smyth, el cual se utiliza para analizar la práctica

docente a partir de cuatro momentos: descripción, información, confrontación y reconstrucción.

En el capítulo cuatro se presenta el análisis de las diez intervenciones didácticas aplicadas con el grupo de 3.º “B”. Cada intervención se describe a partir de su propósito, desarrollo, evidencias, resultados y reflexión docente. Además, se integran tablas, gráficas y observaciones que permiten visualizar el desempeño del alumnado durante el proceso. Este capítulo permite reconocer cómo las actividades fueron favoreciendo de manera gradual la comprensión del poema, la identificación de recursos literarios y la creación de textos poéticos.

En el capítulo cinco se realiza un análisis comparativo de los resultados obtenidos durante la intervención. En este apartado se organizan las actividades en bloques para mostrar la evolución del grupo, desde el acercamiento inicial a la poesía y las figuras retóricas, hasta la producción poética mediada y la escritura con mayor autonomía. Asimismo, se comparan los resultados del diagnóstico inicial con la prueba final, con la finalidad de valorar los avances, dificultades y logros alcanzados por los estudiantes.

Por último, se presentan las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes a los materiales, instrumentos y evidencias utilizados durante el desarrollo de la investigación. Estimado lector, espero que el contenido de esta tesis resulte de interés y contribuya a ampliar la mirada sobre la enseñanza de la poesía en secundaria. La intención de este trabajo es mostrar que la creación de textos poéticos puede convertirse en una estrategia significativa para fortalecer la expresión escrita, la creatividad y el uso consciente del lenguaje en los adolescentes, así como invitar a la reflexión sobre la importancia de diseñar prácticas docentes que permitan a los alumnos descubrir el valor de su propia voz.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes

Antecedentes internacionales

A nivel internacional, la enseñanza de la escritura creativa, y en particular de la poesía, se ha consolidado como un área de interés pedagógico que busca superar la visión tradicional de la lengua como un conjunto de reglas y normas. En países de Europa, América y Asia se reconoce que la poesía es una herramienta para desarrollar la creatividad, la sensibilidad estética y la capacidad crítica de los estudiantes, lo que la convierte en un recurso esencial para la educación contemporánea.

La UNESCO, en distintos informes (2000, 2019, 2021), ha insistido en que el acceso a la literatura y a las artes es un derecho fundamental de niños y jóvenes. En el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) se puso de manifiesto que gran parte de los estudiantes latinoamericanos dominan mínimamente la escritura funcional, pero encuentran serias limitaciones para producir textos de carácter creativo, expresivo o literario. De acuerdo con este estudio, la falta de contacto con géneros como la poesía limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la metáfora, la simbolización y la reflexión crítica.

En España, los programas de secundaria incluyen de manera explícita la lectura y escritura de poesía. Según Rodríguez-González (2016), los talleres de poesía con adolescentes han tenido resultados muy positivos cuando se trabajan textos de autores contemporáneos como Luis García Montero, Aurora Luque o Elvira Sastre, quienes abordan temáticas cercanas a la vida juvenil (amor, identidad, redes sociales, desencanto social). De este modo, los estudiantes perciben la poesía como un género vivo y actual, lo que incrementa su motivación por escribir sus propios poemas.

En Estados Unidos, el movimiento del creative writing ha tenido gran influencia en el ámbito educativo. La organización Poetry Out Loud, auspiciada por la National Endowment for the Arts (NEA), organiza concursos nacionales en los que los jóvenes interpretan y escriben poesía, fortaleciendo su autoestima, habilidades de comunicación oral y sentido de pertenencia. Smith (2020) reporta que la inclusión de poesía en las aulas favorece el desarrollo socioemocional, ya que los adolescentes encuentran en el verso un espacio de catarsis para hablar de sus experiencias personales.

La mención de los casos de España y Estados Unidos resulta especialmente relevante porque permite observar cómo, en contextos distintos, la poesía ha sido incorporada de manera estratégica en el ámbito educativo con resultados positivos. Mientras que en España se promueve el trabajo con autores contemporáneos cercanos a la realidad juvenil, en Estados Unidos se impulsa la oralidad, la expresión personal y el fortalecimiento socioemocional a través de la poesía. Estos referentes internacionales aportan un marco comparativo valioso que evidencia el potencial pedagógico de la poesía y ofrecen modelos que pueden inspirar y enriquecer la práctica educativa en otros contextos, como el mexicano.

En América Latina, países como Chile, Argentina y Colombia han puesto en marcha programas para acercar la poesía a las escuelas. El Ministerio de Educación de Chile lanzó en 2015 el proyecto Poesía en la Escuela, que fomenta la creación literaria en el nivel básico y medio. En Argentina, los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Poesía Joven han permitido visibilizar el talento de adolescentes y han creado espacios de intercambio entre estudiantes y poetas reconocidos. En Colombia, el Festival Internacional de Poesía de Medellín organiza cada año actividades específicas con estudiantes, demostrando que la poesía puede ser una herramienta de paz y reconstrucción social en contextos de violencia.

En el ámbito latinoamericano, la lectoescritura se ha consolidado como un tema de atención prioritaria en los últimos años, debido a los retos persistentes en la adquisición de competencias básicas que limitan el desarrollo académico y social de los estudiantes. La UNESCO (2015), a través del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), identificó que, si bien se han producido avances en el desempeño escolar de la región, gran parte de los logros se concentran en los niveles más bajos de lectura y escritura.

Dicho estudio enfatiza que la escritura ha recibido menor atención en comparación con la lectura, a pesar de ser un proceso cognitivo complejo que requiere enseñanza explícita y acompañamiento pedagógico constante. Estos hallazgos revelan que, aunque los sistemas educativos han mejorado en cobertura y acceso, las brechas en la calidad del aprendizaje continúan siendo significativas y limitan la capacidad de los estudiantes para producir textos coherentes, creativos y críticos.

Posteriormente, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) mostró que un porcentaje considerable de los alumnos latinoamericanos finaliza la educación primaria sin haber adquirido competencias fundamentales de lectura, lo cual repercute directamente en el desarrollo de la escritura. De acuerdo con la UNESCO (2021), cerca del 44 % de los estudiantes de tercer grado y el 23 % de sexto grado no alcanzaron los niveles básicos en comprensión lectora, lo que impide consolidar la producción escrita como una práctica significativa. Estas limitaciones reflejan no solo la falta de dominio de destrezas técnicas de redacción, como la ortografía o la puntuación, sino también la ausencia de estrategias para favorecer la expresión de ideas propias y el pensamiento reflexivo a través de la escritura.

El déficit en competencias escritas también ha sido documentado por la OCDE (2019) en los resultados de PISA, donde la mayoría de los países latinoamericanos se encuentran por debajo del promedio internacional en lectura, con implicaciones directas en la redacción y construcción de textos. Dichos resultados evidencian que un número considerable de estudiantes no logra organizar adecuadamente sus ideas, establecer relaciones lógicas ni utilizar un vocabulario pertinente al momento de escribir. Esta situación, según la OCDE, constituye una desventaja significativa en un mundo cada vez más globalizado, en el que la escritura es esencial no solo para la vida académica, sino también para la integración social y laboral.

De forma complementaria, el Banco Mundial (2018) advierte que las carencias en lectoescritura representan un obstáculo para el desarrollo económico y la movilidad social en América Latina. El organismo señala que la capacidad de escribir de manera clara, creativa y crítica es indispensable para enfrentar los desafíos del mercado laboral y la ciudadanía activa, por lo que considera urgente fortalecer las políticas públicas orientadas a la mejora de estas competencias. Desde esta perspectiva, la escritura no puede reducirse a un aprendizaje mecánico, sino que debe ser promovida como un proceso que favorezca la construcción del conocimiento y la participación democrática.

En esta misma línea, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE, 2020) subraya la importancia de integrar prácticas innovadoras en la enseñanza de la lectoescritura, incorporando el uso de tecnologías educativas y metodologías activas. Según este organismo, la escritura debe dejar de ser entendida como una simple transcripción de ideas para convertirse en un espacio de creatividad, reflexión y

construcción personal. Al promover la producción de textos propios, el estudiante no solo fortalece sus competencias comunicativas, sino que también desarrolla habilidades socioemocionales que favorecen su aprendizaje integral.

En conjunto, los hallazgos de la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y el ILCE coinciden en que, a pesar de los avances, la región latinoamericana enfrenta un rezago persistente en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. La mayoría de los esfuerzos se han concentrado en la lectura, relegando la producción escrita a un segundo plano. Este panorama reafirma la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas hacia modelos que promuevan la escritura como una práctica viva, creativa y crítica, indispensable para el desarrollo personal, académico y social de los estudiantes latinoamericanos.

Antecedentes nacionales

En México, la literatura y la poesía tienen una larga tradición dentro del sistema educativo. Desde el siglo XX, los planes de estudio han reconocido la importancia de acercar a los estudiantes a textos literarios como medio para desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación y la sensibilidad cultural.

El Plan de Estudios 1993 ya mencionaba la necesidad de incorporar literatura infantil y juvenil en las aulas. Posteriormente, los Programas de Español 2011 organizaron los aprendizajes en tres ámbitos: estudio, participación social y literatura. En el ámbito de literatura se enfatizó que los estudiantes debían acercarse a los textos no solo como receptores, sino también como productores. En este sentido, se buscaba que escribieran cuentos, poemas y obras breves como parte de su formación.

Con los Aprendizajes Clave 2017, la producción literaria adquirió un carácter más flexible y cercano a los intereses de los jóvenes. Se reconoció que escribir poesía o narraciones podía ser un medio para relacionar lo escolar con lo personal, con la finalidad de dar voz a las experiencias de los alumnos. La SEP (2017) puntualizó que la producción textual en el ámbito literario debía tener un carácter libre, creativo e imaginativo, a diferencia de los textos académicos o formales.

Más recientemente, con la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), se propone que los estudiantes utilicen los distintos lenguajes (oral, escrito, visual, corporal y sonoro) para expresar sus ideas y emociones. Aunque no existe un apartado específico dedicado

a la poesía, el enfoque de la NEM subraya la importancia de reconocer la diversidad cultural y lingüística de México, lo cual abre la posibilidad de trabajar la poesía contemporánea de autores mexicanos que reflejan distintas realidades sociales y culturales.

En este contexto, México cuenta con una rica tradición poética que puede ser aprovechada en el aula. Autores como Octavio Paz, Rosario Castellanos, Jaime Sabines y Efraín Huerta han dejado una huella profunda en la poesía nacional. Sin embargo, también es fundamental incluir voces contemporáneas como Coral Bracho, Luis Felipe Fabre, Balam Rodrigo, Sara Uribe o María Baranda, quienes representan la poesía mexicana actual y abordan temáticas cercanas a los adolescentes: la identidad, el cuerpo, la naturaleza, la memoria y la migración.

A nivel institucional, la SEP y el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) han promovido concursos literarios en los que participan estudiantes de secundaria y preparatoria. Estos espacios han permitido que los adolescentes descubran su talento poético y que la poesía sea vista no como un ejercicio académico rígido, sino como una práctica viva y personal.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) ha señalado, en diversos informes, que la enseñanza de la lectoescritura en México aún presenta desafíos considerables. De acuerdo con el estudio Avances y desafíos de la comprensión lectora y la escritura en México, los alumnos de educación básica muestran avances en el reconocimiento de palabras y en la lectura literal, pero persisten dificultades al producir textos escritos que reflejen organización, coherencia y creatividad (MEJOREDU, 2020).

Este organismo destaca la necesidad de capacitar a los docentes con metodologías innovadoras para fortalecer la escritura como una habilidad de expresión y reflexión, subrayando que la calidad de la enseñanza depende en gran medida de las prácticas pedagógicas cotidianas.

En el mismo sentido, las evaluaciones aplicadas en el país han dado cuenta de los rezagos en escritura. El Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), a través de sus exámenes de egreso e ingreso a distintos niveles educativos, ha documentado que una proporción significativa de estudiantes enfrenta

dificultades para estructurar textos claros y argumentados, lo que se convierte en un obstáculo para continuar con estudios superiores o insertarse en el mercado laboral. Estos resultados evidencian que, aunque muchos estudiantes logran niveles aceptables en comprensión lectora, la producción escrita sigue siendo un área deficitaria que requiere atención prioritaria (CENEVAL, 2019).

Por su parte, la evaluación PLANEA, aplicada en niveles básicos y medios, ha ofrecido información detallada sobre las competencias de lenguaje y comunicación. Los resultados han evidenciado que un alto porcentaje de estudiantes de secundaria y bachillerato se ubican en los niveles de logro más bajos, especialmente en tareas que demandan redacción de textos con cohesión y coherencia.

De acuerdo con el último informe del extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), más del 40 % de los estudiantes evaluados en secundaria no logra redactar párrafos claros ni utilizar de manera adecuada los recursos lingüísticos para expresar ideas complejas, lo que refleja la necesidad de replantear la enseñanza de la escritura como un proceso formativo de largo alcance.

En conjunto, estos antecedentes nacionales permiten observar que la política educativa mexicana reconoce a la lectoescritura como una competencia fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, pero que los resultados en evaluaciones nacionales confirman la persistencia de un desfase entre lo planteado en los planes de estudio y las prácticas escolares cotidianas.

Mientras los marcos normativos promueven la escritura como un medio para la reflexión crítica y la participación ciudadana, los informes de evaluación muestran que, en la práctica, los estudiantes aún enfrentan serias dificultades para producir textos de calidad. Este contraste evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente, el diseño curricular y las estrategias de acompañamiento escolar que permitan consolidar la escritura como una competencia transversal y significativa en la educación mexicana.

Antecedentes locales (San Luis Potosí)

En la actualidad, San Luis Potosí cuenta con iniciativas que buscan mantener viva la tradición poética. La Secretaría de Cultura de San Luis Potosí organiza talleres literarios, concursos de poesía estudiantil y festivales de lectura. El Festival Internacional de Poesía Abrapalabra ha logrado reunir a poetas nacionales e internacionales, quienes

realizan lecturas y talleres con estudiantes de nivel básico y medio superior. Este festival se ha convertido en un espacio donde los jóvenes potosinos pueden interactuar con poetas contemporáneos y experimentar la poesía como una práctica social.

La Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) también ha tenido un papel importante al ofrecer talleres de escritura creativa dirigidos a adolescentes y jóvenes. Estos espacios han permitido que los estudiantes descubran su voz poética, desarrollen habilidades expresivas y comprendan la poesía como un medio de comunicación y no solo como un objeto de análisis académico.

Asimismo, colectivos literarios locales, como La Casa del Poeta Ramón López Velarde y los círculos de lectura comunitarios, han promovido actividades donde los adolescentes participan como creadores y no solo como lectores. Estas experiencias muestran que en San Luis Potosí existe un entorno cultural favorable para la producción de poesía en la escuela.

En este sentido, los antecedentes locales confirman que la poesía no es ajena al contexto de los estudiantes potosinos, sino que forma parte de su patrimonio cultural. Incorporar la poesía contemporánea en la secundaria significa vincular la tradición con la innovación, y acercar a los alumnos a un género literario que está vivo en su propio estado.

A nivel institucional, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) ha promovido programas de evaluación diagnóstica en educación secundaria, como parte del seguimiento a los aprendizajes de la Nueva Escuela Mexicana. Durante el ciclo 2024-2025, se aplicaron cuadernillos de diagnóstico en más de 286 escuelas de secundaria, permitiendo identificar áreas de mejora en comprensión lectora y escritura, así como diseñar estrategias de acompañamiento a docentes para reforzar estas competencias (SEGE, 2024).

Los resultados locales de la prueba Aprender 2024 reflejan que, aunque San Luis Potosí se posiciona entre los primeros lugares en comprensión lectora, persisten retos en la escritura argumentativa y narrativa de los estudiantes de secundaria, especialmente en los niveles más avanzados de desempeño (El Diario de San Luis, 2025).

En conjunto, estos antecedentes evidencian que la secundaria en San Luis Potosí enfrenta el reto de consolidar la escritura como competencia clave. Las estrategias pedagógicas que integran lectura y escritura creativa, así como la evaluación diagnóstica continua, han mostrado ser efectivas para mejorar las habilidades de producción textual, pero aún es necesario fortalecer la capacitación docente y el diseño de actividades contextualizadas que promuevan la escritura reflexiva, crítica y creativa. Esto proporciona un contexto sólido para la investigación sobre la creación de textos poéticos a partir de la lectura, que constituye el eje central de esta tesis.

Antecedentes en la Secundaria Dionisio Zavala Almendárez

En la secundaria “Dionisio Zavala Almendárez”, ubicada en San Luis Potosí, se han realizado diversos esfuerzos por fortalecer la lectura y escritura entre los estudiantes. Las ferias del libro, los círculos de lectura, los concursos de declamación y las actividades conmemorativas en torno al Día Mundial de la Poesía (21 de marzo) son ejemplos de iniciativas que han tenido como propósito acercar a los alumnos a la literatura.

No obstante, la experiencia muestra que estas actividades suelen centrarse en la lectura y memorización de poemas clásicos, dejando poco espacio a la creación poética. La escritura de textos literarios por parte de los alumnos ha sido limitada, y cuando se realiza, se enfoca más en la narración que en la poesía.

Existe, por tanto, una oportunidad de innovar las prácticas escolares en esta institución mediante la introducción de poesía contemporánea. Los adolescentes que cursan secundaria se encuentran en una etapa de desarrollo en la que buscan formas de expresarse, comprender su identidad y compartir sus emociones. La poesía, por su carácter breve y simbólico, es una herramienta ideal para este propósito.

Además, los docentes de la institución han manifestado interés en fortalecer la producción escrita de los alumnos, pero reconocen que requieren estrategias más creativas y significativas que superen el enfoque tradicional de la enseñanza del español. En este sentido, la introducción de la poesía contemporánea puede ser una estrategia innovadora que combine el desarrollo académico con la formación socioemocional.

El presente trabajo busca llenar ese vacío: implementar actividades que permitan a los alumnos de la secundaria “Dionisio Zavala Almendárez” leer, analizar y producir

poesía contemporánea. Con ello se espera no solo mejorar sus competencias comunicativas, sino también brindarles un espacio de autoexpresión, reforzar su autoestima y contribuir al desarrollo de un ambiente escolar más sensible y creativo.

Justificación

En el ámbito educativo, su valor trasciende el aprendizaje de figuras retóricas o estructuras líricas: es una forma de conexión profunda con uno mismo, con los otros y con el mundo. En este proyecto, se propone el uso de estrategias didácticas acompañadas de material pedagógico específico para fomentar la creación de textos poéticos originales en los estudiantes, de este modo se busca desarrollar no solo habilidades lingüísticas, sino también competencias socioemocionales y cognitivas esenciales.

La poesía no solo enseña a usar el lenguaje: enseña a sentirlo, a habitarlo y a moldearlo con intención. Como señaló Octavio Paz en *El arco y la lira* (1956, p. 13), “la poesía revela este mundo; crea otro”. Bajo esta premisa, trabajar con poesía en la escuela no es una pérdida de tiempo o un simple ejercicio de estilo, sino una forma de revelación personal y colectiva que, bien orientada, puede transformar la relación de los alumnos con la lengua, la lectura y la escritura.

En un contexto donde las prácticas educativas suelen centrarse en lo utilitario y en lo medible, la poesía devuelve al aula el asombro, la sensibilidad, el juego y la metáfora. Como señala Gianni Rodari en *Gramática de la fantasía* (1973, p. 11), “una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena”; y esos mundos se hacen posibles cuando los estudiantes se convierten en autores, en creadores, y no solo en receptores de contenido.

En el contexto educativo actual, uno de los grandes retos que enfrenta la enseñanza de la lengua y la literatura es motivar al alumnado a desarrollar su expresión creativa, especialmente en un momento histórico en que el lenguaje tiende a reducirse a lo funcional y utilitario. Dentro del ámbito de la educación secundaria, la poesía ha sido relegada, en muchos casos, tratándose de forma superficial, descontextualizada o técnica, perdiendo así su dimensión expresiva, emocional y artística.

La creación poética ofrece un terreno fértil para que los alumnos descubran su voz interior, exploren emociones, representen su realidad y ejerciten el uso estético del lenguaje. Como lo menciona Robinson (2009, p. 54), “la creatividad no es un don reservado a unos pocos, sino una capacidad que puede y debe cultivarse, especialmente en la escuela, como parte de la formación integral del individuo”. Por ello, este proyecto propone una intervención didáctica centrada en la lectura y análisis de poesía mexicana contemporánea, como detonante para la producción poética original por parte de los estudiantes.

La incorporación de la escritura creativa dentro de la enseñanza de la lengua y la literatura ha adquirido una relevancia creciente en los estudios contemporáneos de didáctica literaria. Diversos especialistas coinciden en que la posibilidad de producir textos propios permite a los estudiantes establecer una relación más profunda con el lenguaje, al tiempo que favorece procesos de reflexión, imaginación y construcción de significado. Desde esta perspectiva, la escritura creativa se configura como una práctica pedagógica que trasciende el simple ejercicio técnico de redacción, convirtiéndose en un espacio de exploración simbólica y de expresión de la subjetividad.

Tal como señala Víctor Moreno (2002), la escritura creativa en la escuela constituye una vía para que los alumnos experimenten con el lenguaje, descubran nuevas formas de nombrar la realidad y desarrollen una relación más consciente y estética con las palabras.

En el ámbito de la educación literaria, la producción de textos propios se reconoce también como una estrategia fundamental para fortalecer la competencia literaria del alumnado. Según Teresa Colomer (2005), cuando los estudiantes participan activamente en procesos de creación textual, no solo comprenden mejor los mecanismos del discurso literario, sino que desarrollan una sensibilidad más profunda hacia las posibilidades expresivas del lenguaje. En este sentido, escribir literatura permite a los alumnos aproximarse a los textos desde una perspectiva vivencial, donde la lectura y la escritura se convierten en prácticas complementarias que favorecen la interpretación, la imaginación y el pensamiento crítico.

Asimismo, investigaciones recientes en el campo de la didáctica de la lengua han señalado que las prácticas de escritura creativa contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales en los estudiantes.

De acuerdo con Cassany (2006), escribir implica un proceso complejo de planificación, textualización y revisión, en el que el sujeto moviliza conocimientos lingüísticos, experiencias personales y estrategias discursivas para construir significado. Cuando este proceso se orienta hacia la creación literaria, el estudiante no solo desarrolla habilidades técnicas de escritura, sino que también fortalece su capacidad de imaginar, reflexionar y expresar su mundo interior.

Desde esta perspectiva, la incorporación de estrategias de escritura creativa dentro del aula de secundaria permite transformar la enseñanza tradicional de la literatura, pasando de un modelo centrado exclusivamente en el análisis de textos a uno que integra la experiencia de la creación. De esta manera, el estudiante deja de ser únicamente un lector o receptor de contenidos para convertirse en un autor en formación, capaz de experimentar con el lenguaje, explorar sus emociones y construir representaciones simbólicas de su realidad. En consecuencia, la producción poética dentro del aula se configura como una práctica pedagógica que articula el desarrollo de la competencia comunicativa con la formación estética y el fortalecimiento de la identidad expresiva del estudiante.

Además, se observa un creciente distanciamiento entre los jóvenes y los textos literarios, particularmente la poesía. Muchos alumnos asocian el género poético con un lenguaje arcaico, incomprensible o poco atractivo, lo cual limita su disposición para escribir. Esta desconexión puede revertirse si se presentan textos cercanos a su realidad, con temáticas actuales y lenguaje contemporáneo. Al respecto, Gianni Rodari (1973, p. 10) sostiene que el uso de la palabra debe ser un derecho de todos, “no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”. Bajo esta premisa, se plantea un espacio educativo donde los estudiantes puedan experimentar la poesía como un medio de autoconocimiento, reflexión y expresión libre.

La presente investigación se realiza con la finalidad de formar estudiantes capaces de crear textos poéticos originales, conscientes del uso de recursos literarios y motivados por la experiencia estética que ofrece la literatura. Se busca no solo mejorar sus habilidades comunicativas, sino también promover la sensibilidad artística, la empatía y la capacidad de introspección.

El proyecto, por tanto, se plantea como una oportunidad para enriquecer la experiencia escolar con un enfoque humanista y artístico, donde los estudiantes no solo

consuman información, sino que se conviertan en creadores activos de contenido. Al respecto, Teresa Colomer (1998) señala que la literatura infantil y juvenil debe formar parte de un proyecto formativo que no solo enseñe a leer, sino a construir una identidad cultural y emocional. A través de la lectura de poesía y la elaboración de materiales didácticos, se promueve una experiencia estética que conecta con el contexto cultural del alumno, potenciando el pensamiento crítico, la imaginación y el desarrollo de competencias comunicativas más profundas.

Además, se busca que los estudiantes comprendan que la poesía no es algo ajeno o exclusivo de unos pocos, sino un lenguaje accesible para todos, que permite representar la complejidad del mundo interior y exterior. En este sentido, se propone un enfoque vivencial de la poesía, donde leer y escribir se conviertan en actos de exploración personal y social.

El proyecto de investigación responde a diversas problemáticas detectadas en el aula, según lo expresado por la docente titular del ciclo escolar anterior, la maestra Socorro, quien, con base en lo observado y en los resultados de su informe final sobre el desempeño de los alumnos, señala las siguientes:

1. Bajo nivel de expresión creativa en los estudiantes, ya que muchos de ellos presentan dificultades para expresarse con fluidez, originalidad y riqueza lingüística. La producción textual suele ser limitada a lo narrativo o expositivo, dejando de lado el componente artístico del lenguaje.
2. Falta de dominio y uso consciente de recursos literarios, la mayoría de los estudiantes no emplea figuras retóricas ni recursos estilísticos en sus textos. La metáfora, aliteración, hipérbole o la imagen poética son poco utilizadas, y cuando lo son, aparecen de forma mecánica o poco comprensible.
3. Desinterés hacia a poesía como género literario, la percepción de la poesía como algo obsoleto o incomprensible se ha generalizado en los entornos escolar. Esto se debe, en parte, a que muchas veces se presenta como un contenido técnico y desvinculado de la experiencia emocional del alumno.
4. Ausencia de estrategias pedagógicas activas para enseñar poesía, las prácticas docentes tradicionales suelen centrarse en el análisis formal, sin involucrar al estudiante como creador, no se fomenta la escritura poética como una experiencia significativa.

5. Necesidad de metodologías que integren lectura, análisis y creación, la lectura suele ser estar separada de la producción. Este proyecto busca una integración didáctica entre lo que se lee, lo que se interpreta y lo que se crea, siguiendo un enfoque constructivista y literario.

En palabras de Daniel Cassany (2006), “la competencia comunicativa no se desarrolla en el vacío, sino en contextos reales, con propósitos auténticos y textos significativos”. De allí que este proyecto intente resolver estas problemáticas mediante un diseño pedagógico que promueva la poesía como experiencia viva, integrando lo estético, lo afectivo y lo reflexivo en el aula.

En este sentido, resulta pertinente considerar la poesía como un recurso pedagógico capaz de articular la comunicación significativa con la experiencia activa del aprendizaje. Así, la propuesta de Cassany sobre la construcción de competencias comunicativas en contextos reales se vinculan con la perspectiva de Freinet de la escuela como un taller de vida. Ambas visiones coinciden en reconocer al aula como un espacio dinámico, en el que el estudiante no solo desarrolla habilidades lingüísticas, sino que también potencia su capacidad creativa, reflexiva y social, integrando lo estético con lo afectivo y lo sociocultural.

Como menciona Freinet (1974), la escuela debe consolidarse como un espacio vivo y de trabajo dinámico, donde el aprendizaje se construya a través del hacer, la creación constante y la experiencia compartida. Esta intervención se inspira en ese enfoque, buscando transformar el aula en un espacio de exploración estética, emocional y lingüística, donde la poesía sea un puente entre el mundo interior del estudiante y su realidad sociocultural.

Problemática

Por todo lo anterior, es posible reconocer que el problema parte de un contexto global, pero se manifiesta también en escenarios particulares. La experiencia en mi aula de prácticas refleja que dicha situación problemática no es un hecho aislado, sino una realidad compartida en distintos ámbitos educativos. De ahí surge la necesidad de diseñar un proyecto de indagación que permitirá delimitar y profundizar en la problemática, lo cual, tras un proceso de reflexión conjunta con mis compañeros de asesoría y bajo la orientación de mi asesor de tesis, se concretó en la siguiente pregunta de investigación

Pregunta de investigación

- ¿De qué forma se desarrolla la creación de textos poéticos a través de la lectura de poesía mexicana contemporánea?

Objetivo general

Desarrollar la expresión y creación de textos poéticos en alumnos de secundaria mediante la lectura, el análisis de poesía y la elaboración de material didáctico, con el fin de promover la sensibilidad creativa y el uso consciente de recursos literarios.

Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico que permita identificar el nivel de expresión creativa y el uso consciente de recursos literarios en los estudiantes mediante la aplicación de un cuestionario inicial para establecer una base comparativa antes de la intervención.
- Diseñar e implementar una intervención didáctica que promueva la lectura, el análisis y la creación de poesía mediante actividades guiadas y material didáctico para fortalecer la expresión creativa y el uso consciente de recursos literarios en los alumnos de secundaria.
- Aplicar instrumentos de evaluación que permitan valorar los aprendizajes desarrollados durante la intervención mediante la revisión de productos poéticos, rúbricas de desempeño y retroalimentación docente para identificar el nivel de avance en la expresión creativa y el uso de recursos literarios.
- Analizar los resultados obtenidos al finalizar la intervención mediante el contraste entre el diagnóstico inicial y la producción final para reconocer los logros, dificultades y áreas de mejora en el proceso formativo.

Preguntas secundarias de investigación

- ¿Cuál es el nivel de expresión creativa y el uso consciente de recursos literarios en los estudiantes antes de la intervención?
- ¿De qué manera influye la implementación de estrategias didácticas basadas en la poesía mexicana contemporánea en la creación de textos poéticos por parte de los estudiantes?
- ¿Qué avances se observan en la expresión creativa y el uso de recursos literarios tras la aplicación de la intervención didáctica?

- ¿Qué logros, dificultades y áreas de mejora se identifican en el proceso de intervención a partir del análisis de los productos poéticos y la comparación con el diagnóstico inicial?

Hipótesis

El uso de estrategias didácticas basadas en la poesía mexicana contemporánea permitirá que los estudiantes produzcan textos poéticos originales, incorporando recursos literarios de manera creativa y significativa.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

Estado de la cuestión

Se consultaron tesis y trabajos de investigación en repositorios de distintas instituciones mexicanas, particularmente normales y universidades públicas, con el propósito de encontrar estudios que se relacionaran con la enseñanza de la poesía y, sobre todo, con la producción de textos poéticos con adolescentes. La intención de esta revisión es conocer qué se ha hecho ya sobre el tema, qué resultados han tenido esas experiencias y qué espacios de oportunidad quedan abiertos para el proyecto que aquí se plantea.

Al igual que en otros procesos de búsqueda, no fue sencillo localizar investigaciones que se centraran exactamente en la creación de textos poéticos en secundaria. La mayoría de los trabajos encontrados abordan la comprensión lectora de manera general, el estudio de la literatura desde movimientos clásicos, o bien se enfocan en otros niveles educativos como secundaria y bachillerato. Sin embargo, fue posible seleccionar cinco tesis que guardan relación directa con el tema de la poesía en el aula y que permiten analizar semejanzas y diferencias con el presente trabajo.

En todos los casos se trata de investigaciones formales, que cuentan con un planteamiento del problema, objetivos, marco teórico y una propuesta de intervención didáctica. Cuatro de ellas se ubican en el nivel secundaria y una en bachillerato, pero todas trabajan con adolescentes y con situaciones de lectura o escritura de textos poéticos. A continuación, se describen de forma general estas tesis, destacando sus propósitos principales, la manera en que abordaron la poesía en el aula y los aportes que ofrecen para la investigación sobre la creación de textos poéticos a partir de la lectura de poesía mexicana contemporánea.

La primera tesis que se analiza es la de Erick Guillermo Martínez Olvera, titulada *Explorando la creatividad en la producción de textos para construir poemas (2023)*. Este trabajo fue elaborado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí con un grupo de educación secundaria. El punto de partida del autor es reconocer que sus alumnos presentaban dificultades para escribir poemas: no sabían cómo comenzar, expresaban que “no eran creativos” y se sentían inseguros cuando se les pedía que elaboraran un texto poético. Esta situación es muy cercana a lo que ocurre

en muchas aulas, donde la poesía se percibe como un género complicado y reservado para “poetas profesionales”.

Ante esta problemática, Martínez (2023) se propone desarrollar la creatividad de los estudiantes a través de la producción de poemas. Para ello, diseña una serie de actividades que buscan romper con la idea de que escribir poesía es cuestión de inspiración y demostrar que la creatividad también se puede estimular con ejercicios concretos. Entre las actividades que implementa se encuentran, por ejemplo, la escritura colectiva en “acordeón de versos”, la elaboración de poemas a partir de recortes e imágenes, el uso del “poema blackout” y la escritura de textos poéticos inspirados en otras obras literarias o artísticas.

El trabajo de Martínez tiene un enfoque de investigación–acción: identifica el problema en su grupo, planifica la intervención, la lleva a cabo y luego analiza los resultados. Durante este proceso, observa que, al ofrecer actividades lúdicas y variadas, los estudiantes empiezan a involucrarse con mayor entusiasmo, se atreven a experimentar con las palabras y dejan de preocuparse tanto por “si está bien o está mal” lo que escriben. Poco a poco, los poemas producidos por el grupo muestran un uso más amplio de vocabulario, intentos de metáforas, comparaciones y juegos de lenguaje que antes no aparecían.

En las conclusiones, el autor señala que la producción de poemas no solo mejora la expresión escrita, sino que también ayuda a los alumnos a reconocerse como sujetos creativos, capaces de decir algo propio a través del lenguaje poético. Este trabajo se relaciona de manera muy cercana con el proyecto actual, ya que ambos se desarrollan en secundaria y tienen como eje la escritura de textos poéticos. La diferencia principal es que, en la tesis de Martínez, las actividades no parten de un corpus de lectura definido, mientras que en la presente investigación se pretende que la creación de poemas surja a partir de la lectura y análisis de poesía mexicana contemporánea, de forma que las producciones de los estudiantes dialoguen con textos de autoras y autores actuales.

La segunda tesis revisada es la de José Augusto Valencia Galván, titulada *La enseñanza didáctica de la poesía en alumnos de tercer grado de secundaria (2018)*. En este caso, el interés del autor se centra en la forma en que se enseña la poesía en la escuela. A partir de su experiencia como estudiante y como docente en formación,

Valencia identifica que, en muchos casos, el trabajo con poesía se reduce a la memorización de definiciones, a la identificación de figuras retóricas o al comentario rápido de uno o dos poemas, sin profundizar en la experiencia estética ni en la expresión personal de los alumnos.

En su tesis, Valencia (2018) realiza una revisión del lugar que la poesía ha ocupado en los programas de estudio de secundaria y elabora un marco teórico sobre el género lírico y su importancia en la formación de los jóvenes. Señala que la poesía permite desarrollar la sensibilidad, la imaginación y la capacidad de simbolizar experiencias, y que, por lo tanto, debería tener un papel más relevante en las clases de Español. A partir de esta reflexión, propone una enseñanza de la poesía que integre tres dimensiones: la comprensión del poema (qué dice y cómo está construido), la apreciación estética (qué provoca en el lector, qué emociones despierta) y la posibilidad de que los alumnos también se expresen a partir de lo que leen.

Como parte de su propuesta, Valencia (2018) diseña una secuencia didáctica para trabajar poesía con un grupo de tercer grado de secundaria. En ella sugiere seleccionar poemas pertinentes para la edad, realizar lecturas en voz alta, propiciar el diálogo sobre los textos, hacer actividades de análisis guiado y, finalmente, abrir espacios para que los estudiantes elaboren comentarios, reescrituras o pequeñas producciones inspiradas en los poemas trabajados. Aunque la tesis no se centra exclusivamente en la producción de poemas, sí reconoce que la escritura puede ser una forma valiosa de apropiarse de la poesía y de conectar los textos con la vida de los adolescentes.

Este trabajo resulta relevante para la presente investigación porque insiste en la necesidad de una didáctica específica de la poesía, que no la convierta en un contenido meramente técnico. Coincide con el proyecto actual en entender la poesía como un espacio de exploración personal y social, y en la importancia de que los estudiantes no solo “analicen” poemas, sino que también puedan decir algo a partir de ellos. La diferencia es que la tesis de Valencia se mantiene más cerca de la reflexión y la propuesta general de actividades, mientras que el estudio que aquí se plantea se concentra en un tipo de texto concreto la poesía mexicana contemporánea y en el proceso de crear poemas propios a partir de esas lecturas.

La tercera tesis que se analiza es la de Rocío García García, titulada *Proyecto didáctico: estudiar las manifestaciones poéticas de tres movimientos literarios*

(*romanticismo, modernismo y vanguardias*) en educación secundaria (2022). Este trabajo fue realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y tiene como objetivo diseñar un proyecto didáctico para que los estudiantes de secundaria estudien las manifestaciones poéticas de tres movimientos literarios importantes: romanticismo, modernismo y vanguardias.

García parte de la práctica social del lenguaje que, en los programas de Español, propone “estudiar las manifestaciones poéticas en un movimiento literario”. A partir de ahí, construye una secuencia de trabajo de varias sesiones, en las que los alumnos se acercan a poemas representativos de cada movimiento, conocen las características más generales de cada uno (temas, tono, recursos de lenguaje) y realizan actividades para interpretar los textos y reconocer diferencias entre un movimiento y otro. Para ello, la autora elabora materiales didácticos, organiza lecturas en voz alta, preguntas para orientar el análisis y tareas en las que el grupo presenta sus conclusiones.

Un aspecto interesante de este proyecto es que no solo se queda en el estudio teórico de los movimientos, sino que integra momentos en los que los estudiantes experimentan con el lenguaje poético, por ejemplo, escribiendo pequeños textos inspirados en la poesía romántica o imitando las propuestas vanguardistas (como caligramas o juegos tipográficos). Además, García propone como producto final la elaboración de una revista literaria, donde los alumnos reúnen sus trabajos de análisis e incluso algunas de sus creaciones.

Esta tesis aporta al presente estudio la idea de que la poesía puede trabajarse en secundaria a través de un proyecto largo y organizado, que tenga un propósito claro y un producto final que dé sentido a las actividades. También muestra que la poesía es un buen punto de partida para conectar contenidos literarios, conocimientos históricos y expresión creativa. La diferencia principal con el proyecto actual es el enfoque del corpus: García trabaja con poemas de movimientos clásicos, mientras que la investigación que aquí se plantea pretende centrarse en poemas de autores mexicanos contemporáneos, con temas y lenguajes cercanos a la realidad actual de las y los adolescentes. Además, en este estudio el producto central no será una revista de análisis, sino la creación de textos poéticos escritos por los estudiantes.

La cuarta tesis revisada es la de Aymee Hernández Vázquez, titulada *Taller de literatura modernista para el desarrollo de la competencia lectora en alumnos de tercer*

grado de secundaria (2021). En este trabajo, elaborado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la autora parte de un diagnóstico preocupante: los resultados de evaluaciones nacionales muestran que muchos estudiantes de tercer grado de secundaria tienen bajos niveles de competencia lectora, especialmente cuando se trata de textos literarios.

Para responder a este problema, Hernández (2021) diseña un taller de literatura modernista dirigido a un grupo de tercer grado de secundaria. El taller se organiza a partir de una antología didáctica de textos modernistas, en la que se incluyen poemas y otros textos literarios representativos del movimiento. A lo largo de varias sesiones, los alumnos leen los textos seleccionados, realizan ejercicios de comprensión, identifican recursos literarios, comentan en grupo lo que entendieron y relacionan los poemas con el contexto histórico en el que fueron escritos.

El objetivo principal de la autora es que, mediante el trabajo sistemático con esta antología, los alumnos desarrollen habilidades como localizar información explícita, hacer inferencias, reconocer el lenguaje figurado y construir interpretaciones más profundas de los textos. En su tesis, Hernández reporta que, al finalizar el taller, los estudiantes muestran *mejoras en su comprensión lectora* y se sienten más confiados para enfrentarse a textos literarios que al inicio consideraban “difíciles”.

Aunque la tesis de Hernández (2021) se centra sobre todo en la lectura y comprensión de la poesía modernista, y no tanto en la producción de poemas, resulta muy útil para el presente estudio porque muestra que es posible organizar el trabajo con poesía en forma de taller y que una antología de textos puede ser el eje de las actividades en el aula. Esto se relaciona con el proyecto actual, donde también se pretende diseñar un taller, pero en lugar de utilizar únicamente textos modernistas, se trabajará con una selección de poesía mexicana contemporánea, y el énfasis no estará solamente en la comprensión, sino en que esa lectura motive la creación de textos poéticos propios.

La quinta tesis que se toma en cuenta en este estado de la cuestión pertenece a otro nivel educativo, pero se considera pertinente por la cercanía en la edad de los estudiantes y en el tipo de problemáticas que enfrentan. Se trata de la tesis de maestría de Reyna Estela Castro Martínez, titulada *La poesía en el aula: estrategia didáctica para acercar al alumno de bachillerato a la comprensión y apreciación de un poema (2023)*,

realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México dentro del programa de Docencia para la Educación Media Superior.

Castro parte de una situación muy similar a la que se observa en secundaria: muchos alumnos de bachillerato consideran la poesía como un género lejano, difícil o poco interesante. En su experiencia, cuando se aborda un poema en clase, los jóvenes suelen buscar “lo que el autor quiso decir” como una respuesta única, memorizan definiciones de figuras retóricas o cumplen con pequeñas tareas de análisis, pero pocas veces se da un espacio para que expresen lo que ellos piensan o sienten frente a los textos.

Frente a esto, la autora diseña una estrategia didáctica para trabajar la poesía en el aula de bachillerato, cuyo propósito es lograr que los estudiantes se acerquen tanto a la comprensión como a la apreciación de los poemas. Para ello, propone actividades de lectura en voz alta, interpretación guiada, discusión colectiva y reflexión sobre las emociones, recuerdos o ideas que los poemas despiertan en ellos. Más allá de llegar a una “respuesta correcta” sobre el significado del texto, Castro busca que los alumnos aprendan a escuchar otras interpretaciones, a justificar sus opiniones y a reconocer la poesía como una forma de expresión humana que tiene que ver con sus propias experiencias.

Aunque esta tesis no trabaja directamente con la producción de poemas y está situada en el nivel medio superior, ofrece elementos importantes para el presente estudio. Por un lado, confirma que la percepción de la poesía como algo lejano no desaparece con la edad, sino que muchas veces se mantiene desde secundaria hasta bachillerato si no se proponen experiencias distintas en el aula. Por otro lado, muestra que, cuando la poesía se trabaja de manera más dialogada, los alumnos cambian su actitud: participan más, se animan a hablar y se sienten capaces de comprender y disfrutar los poemas. Esto refuerza la idea de que, si en secundaria se promueven experiencias de lectura y creación poética, como la que aquí se plantea, se pueden sentar bases más sólidas para el trabajo con poesía en niveles posteriores.

A partir del análisis de estas cinco tesis, es posible señalar varias coincidencias y también algunos vacíos que justifican la necesidad de la investigación que se desarrollará. Como coincidencia principal, todos los trabajos revisados reconocen que la poesía puede desempeñar un papel importante en la formación de los estudiantes: ya

sea para mejorar la competencia lectora, para trabajar contenidos literarios del programa o para favorecer la expresión creativa y personal. Asimismo, coinciden en que la poesía requiere una forma de enseñanza diferente, donde haya lectura en voz alta, diálogo, tiempo para pensar y actividades que ayuden a los alumnos a acercarse a los textos “por dentro”.

Sin embargo, también se observan diferencias. Solo la tesis de Erick Martínez coloca como objetivo central la producción de poemas en secundaria; en las demás, la escritura de textos poéticos aparece de manera secundaria o como una sugerencia complementaria, pero no como el foco principal del estudio. Además, la mayoría de las propuestas que trabajan con poesía lo hacen a partir de movimientos literarios clásicos (como el modernismo, el romanticismo o las vanguardias) o de la poesía en general, sin delimitar un corpus específico de poesía mexicana contemporánea.

Otro aspecto importante es que varias de estas investigaciones se elaboraron con referencia a marcos curriculares anteriores. En cambio, el proyecto que aquí se plantea se inscribe en el contexto del Plan de Estudio 2022 y del campo formativo Lenguajes, que conciben la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, y que invitan a incluir textos literarios que dialoguen con la realidad de los estudiantes. Trabajar con poesía mexicana contemporánea permite responder a esta orientación, ya que se trata de textos escritos en el México actual, con temas, lenguajes y problemáticas cercanas a lo que viven las y los adolescentes.

En este sentido, el presente proyecto se propone aportar algo que todavía no se ha explorado del todo en las tesis revisadas: desarrollar la creación de textos poéticos en alumnos de secundaria a partir de la lectura de poesía mexicana contemporánea. Es decir, no solo se busca que los estudiantes entiendan los poemas, sino que, a partir de ellos, construyan sus propios textos, experimenten con el lenguaje y encuentren en la poesía una forma de contar lo que sienten, piensan y viven. De esta manera, se espera contribuir no solo al aprendizaje de contenidos de la asignatura de Español, sino también al desarrollo de la creatividad, la expresión personal y la relación que los adolescentes establecen con la literatura.

Con la finalidad de sistematizar la revisión de antecedentes y visualizar de manera comparativa las principales características de las investigaciones localizadas, en la siguiente tabla se sintetizan las tesis consultadas para el estado de la cuestión. Se

incluye el autor, la institución en la que se presentó el trabajo, el propósito de la investigación, el método de trabajo, el tipo de intervención realizada en el aula y los principales logros reportados. Esta organización permite identificar coincidencias, diferencias y aportes específicos de cada estudio en relación con la presente investigación.

Figura 1

Antecedentes y comparaciones de investigaciones para el estado de la cuestión.

Autor(a)/ Institución	Propósito	Método de trabajo	Intervención	Logros / aportes
Martínez Olvera, Erick Guillermo. (2024) Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE)	Desarrollar la creatividad de estudiantes de secundaria mediante la producción de poemas.	Investigación–acción con diagnóstico, diseño, aplicación y análisis de una secuencia didáctica.	Taller de escritura con actividades lúdicas (acordeón de versos, blackout, escritura a partir de imágenes).	Mayor disposición para escribir, uso más variado del lenguaje y reconocimiento de los alumnos como sujetos creativos.
Valencia Galván, José Augusto. (2018) Universidad Autónoma del Estado de México (UAMex)	Mejorar la forma de enseñar poesía en tercer grado de secundaria.	Estudio teórico–práctico: revisión documental y diseño de secuencia didáctica.	Secuencia con lectura en voz alta, análisis guiado de poemas y pequeñas producciones escritas.	Propone una didáctica de la poesía que integra comprensión, apreciación y expresión de los alumnos.
García García, Rocío. (2022) Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Diseñar un proyecto didáctico para estudiar romanticismo, modernismo y vanguardias en secundaria.	Proyecto didáctico aplicado en aula, con análisis de productos de los alumnos.	Secuencia de sesiones con lectura de poemas de cada movimiento y elaboración de una revista literaria.	Muestra que un proyecto largo permite conocer rasgos de movimientos poéticos y realizar algunas creaciones propias.
Hernández Vázquez, Aymee. (2021) Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Desarrollar la competencia lectora mediante un taller de literatura modernista en tercer grado.	Diseño e implementación de un taller apoyado en una antología de textos modernistas.	Taller de lectura con ejercicios de comprensión, comentarios en grupo y reflexión sobre el contexto.	Mejora en la comprensión de textos literarios y mayor confianza de los estudiantes al leer poesía.
Castro Martínez, Reyna Estela. (2023) Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Acercar a estudiantes de bachillerato a la comprensión y apreciación de la poesía.	Estrategia didáctica cualitativa aplicada en un grupo de bachillerato.	Secuencia con lectura en voz alta, interpretación guiada, discusión colectiva y expresión de emociones.	Cambio de actitud hacia la poesía: más participación, más interés y reconocimiento de la poesía como forma de expresión.

NOTA: elaboración propia.

En síntesis, aun cuando varias de las tesis revisadas no coinciden exactamente con el tema de esta investigación pues se enfocan en la comprensión lectora, en movimientos literarios clásicos o en otros niveles educativos, su análisis permite recuperar ideas y estrategias que serán de ayuda para el diseño de la propuesta, por ejemplo: el trabajo en formato de taller, la organización de proyectos de lectura, la importancia de la mediación docente y el papel de la poesía en la formación de los estudiantes.

Al mismo tiempo, la búsqueda de las tesis anteriores evidencia que existe un espacio poco explorado: la creación de textos poéticos en secundaria a partir de la lectura de poesía mexicana contemporánea, lo que refuerza la pertinencia y originalidad del presente proyecto y el área de oportunidad que representa.

Marco teórico

El Plan de Estudio 2022 y el Campo formativo Lenguajes

El Plan de Estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria constituye el marco normativo vigente que orienta las prácticas pedagógicas en las escuelas de educación básica en México. En dicho documento, la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala que uno de sus propósitos centrales es superar una visión fragmentada, enciclopedista e instrumental del currículo, para transitar hacia una propuesta que parta de los contextos reales de niñas, niños y adolescentes, reconociéndolos como sujetos de derecho y como participantes activos en la transformación social (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

El Plan 2022 organiza los contenidos en cuatro campos formativos que articulan los saberes escolares: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y De lo Humano y lo Comunitario. El Campo formativo Lenguajes reúne los contenidos relacionados con el español, las lenguas indígenas, las lenguas extranjeras, la Lengua de Señas Mexicana y diversas formas de lenguaje artístico. Se concibe el lenguaje como una herramienta para comprender, interpretar, expresar, imaginar y transformar la realidad de los estudiantes.

En los materiales explicativos del Campo Lenguajes se enfatiza que la lectura, la escritura, la oralidad y otros sistemas de representación deben abordarse como prácticas sociales, vinculadas con contextos reales, y no únicamente como ejercicios mecánicos

de decodificación o copia. Se sugiere que el alumnado participe en prácticas de lectura, interpretación, estudio, producción y socialización de textos de diverso tipo, entre ellos textos literarios (SEP, 2022).

En este campo, la literatura y particularmente la poesía se considera un medio privilegiado para:

- explorar emociones, conflictos e ideas desde un lenguaje simbólico
- conocer distintas voces, perspectivas y contextos culturales
- desarrollar la sensibilidad, la imaginación y el pensamiento crítico.

El programa sintético de Lenguajes para la fase 6 (secundaria) propone, entre otras cosas, que los estudiantes lean, comenten y recrean textos literarios, y que se involucren en proyectos donde la producción de textos propios tenga un lugar central, incluyendo aquellos con recursos literarios (SEP, 2022).

Desde esta perspectiva, una propuesta didáctica que se centre en la lectura de poesía mexicana contemporánea y en la creación de textos poéticos no solo es pertinente, sino coherente con el enfoque del Plan 2022. Trabajar con poemas de autores mexicanos actuales permite articular el Campo Lenguajes con las realidades socioculturales del alumnado, mientras que la producción de poemas por parte de los estudiantes los reconoce como sujetos de lenguaje, capaces de interpretar y de expresar su propia visión del mundo.

Educación literaria y formación del lector literario

La educación literaria surge como una alternativa a enfoques tradicionales de enseñanza de la literatura que han privilegiado la memorización de datos (fechas, biografías, movimientos literarios) y el análisis técnico aislado del contexto, relegando la experiencia de lectura de los estudiantes a un segundo plano.}

Según Mendoza Fillola (2008), el objetivo principal de la educación literaria es la formación del lector competente, entendido como aquel capaz de comprender, interpretar, disfrutar y valorar las obras literarias en distintos momentos y contextos. El autor propone un modelo didáctico centrado en el lector, de carácter interactivo y participativo, organizado según las necesidades formativas del alumnado.

Mendoza Fillola (2008), introduce el concepto de competencia lecto-literaria, que integra varias dimensiones:

- la comprensión literal e inferencial de los textos
- la interpretación y reflexión crítica
- el reconocimiento de convenciones genéricas y recursos literarios
- la capacidad de establecer relaciones intertextuales
- la vinculación de la lectura con la experiencia personal del lector.

Desde este enfoque, la labor de la investigadora no se reduce a “explicar” obras literarias, sino a orientar situaciones en las que los estudiantes puedan explorar, dialogar y negociar significados a partir de los textos, asumiendo un papel activo en la construcción de sentido.

Por su parte, Teresa Colomer, en *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela* (2005), sostiene que la institución escolar debe ofrecer itinerarios de lectura que permitan a los estudiantes moverse con soltura en el universo de la cultura escrita, especialmente en el ámbito literario. La autora explica que estos itinerarios implican los siguientes elementos:

- La selección intencional de textos literarios.
- El establecimiento de tiempos regulares para la lectura y el comentario en el aula.
- La habilitación de espacios donde el alumnado pueda expresar sus interpretaciones, emociones y juicios.

Desde esta perspectiva, no basta con abordar “algún poema” de manera aislada; se requiere diseñar secuencias donde la lectura literaria se convierta en una experiencia continua, planificada y significativa.

La decisión de trabajar con poesía mexicana contemporánea y de organizar una secuencia didáctica en la que los alumnos lean, comentan y finalmente crean sus propios poemas responde a esta concepción de la educación literaria. Por un lado, se ofrece un itinerario de lectura que aproxima a los estudiantes a textos literarios cercanos a su

realidad; por otro, se les reconoce como sujetos capaces no solo de interpretar, sino también de producir literatura.

En relación con el proyecto que se desarrollará en el grupo de tercer grado, la educación literaria aporta, así, el fundamento para comprender que la poesía no debe trabajarse únicamente como un contenido teórico centrado en definiciones y clasificación de figuras retóricas, sino como una experiencia de lectura y escritura en la que los estudiantes puedan ocupar el lugar de lectores y de autores.

Lectura literaria como experiencia: la teoría transaccional de Rosenblatt

La psicóloga y teórica Louise M. Rosenblatt desarrolló la teoría transaccional de la lectura, que ha tenido un fuerte impacto en la didáctica de la literatura. En *Literature as Exploration (La literatura como exploración)*, Rosenblatt sostiene que la lectura es un proceso de transacción dinámica entre un lector y un texto particulares, en una situación concreta. Es decir, el significado no reside de manera fija en el texto ni pertenece exclusivamente al lector, sino que se genera en la interacción entre ambos (Rosenblatt, 1938/1994).

La autora distingue dos grandes orientaciones de la lectura:

- la lectura eferente, orientada a obtener información, datos o instrucciones
- la lectura estética, centrada en la experiencia vivida durante el acto de leer: las emociones, imágenes, sensaciones, asociaciones e ideas que se ponen en juego.

En el caso de la poesía, la lectura estética resulta especialmente relevante. El lector no se limita a “extraer” un mensaje, sino que se deja afectar por el ritmo, la sonoridad, las metáforas, los silencios y las imágenes del texto. Desde la teoría transaccional, el poema es, en buena medida, aquello que ocurre entre el texto y el lector en el momento de lectura.

Aplicada a la educación secundaria, esta perspectiva implica que el trabajo con poesía debería dar lugar a múltiples respuestas de los estudiantes: qué les evoca el poema, qué les resulta extraño, qué recuerdan, qué sienten, qué preguntas les genera. En lugar de buscar una sola interpretación “correcta”, la teoría transaccional invita a que

las aulas se conviertan en espacios donde se compartan y negocien diversas interpretaciones.

Rosenblatt también establece un vínculo estrecho entre lectura y escritura: así como el lector construye significado al interactuar con el texto, el escritor organiza sus experiencias y conocimientos en un nuevo texto, que a su vez será objeto de futuras transacciones con otros lectores. Diversos estudios posteriores han retomado la propuesta de Rosenblatt para señalar la estrecha relación entre lectura y escritura, entendiendo que ambos procesos implican la construcción activa de significado por parte del sujeto (Cassany, 2006).

Desde esta perspectiva, la creación de textos poéticos por parte de los alumnos puede verse como una respuesta creativa a las experiencias estéticas vividas durante la lectura de poesía mexicana contemporánea. Es decir, los estudiantes pasan de ser solo lectores para convertirse en autores que toman la palabra, reorganizan el mundo en versos y construyen significados propios para compartirlos con otros.

La poesía como género literario y su potencial educativo

La poesía ha sido objeto de múltiples definiciones a lo largo de la historia. Tradicionalmente se la ha caracterizado por el uso de verso, la presencia de ritmo y musicalidad, la condensación del lenguaje y el empleo intensivo de recursos retóricos como la metáfora, la comparación, la anáfora, el paralelismo, entre otros. Para algunos teóricos, como Jakobson, la poesía se asocia con la función poética del lenguaje, presente cuando el mensaje llama la atención sobre sí mismo y sobre la forma de decir (Jakobson, 1960, citado en Todorov, 1991).

En la poesía contemporánea, estos rasgos se combinan con una fuerte tendencia a la experimentación formal, el uso de verso libre, la mezcla de registros (coloquial, culto, popular), la hibridación con otros géneros y la incorporación de recursos visuales o performáticos. La poesía se convierte así en un campo donde se exploran no solo emociones íntimas, sino también temas sociales, políticos y culturales.

Desde una perspectiva educativa, la poesía ofrece diversas posibilidades formativas:

- Permite trabajar la sensibilidad lingüística: los estudiantes aprenden a percibir matices de significado, juegos de palabras, ritmos y estructuras.

- Facilita la expresión de emociones y experiencias que a veces son difíciles de verbalizar en un lenguaje estrictamente referencial.
- Invita al pensamiento crítico cuando los poemas abordan cuestiones como la violencia, la desigualdad, el género o la memoria histórica.
- Fomenta la creatividad y el juego verbal, lo que puede contrarrestar visiones rígidas y normativas del lenguaje escolar.

En la práctica escolar, sin embargo, la poesía suele ser presentada de manera limitada: se piden definiciones de figuras retóricas, se exigen memorias de poemas o se plantean preguntas cerradas sobre “el tema”. Esta forma de trabajo puede reforzar la idea de que la poesía es un género difícil, aburrido o inaccesible. La educación literaria y la teoría transaccional ofrecen una alternativa: conciben la poesía como una experiencia de lectura y escritura, donde lo importante es el encuentro entre texto y lector, y la posibilidad de que los estudiantes también creen sus propios textos poéticos.

En este marco, la propuesta de trabajar con poemas y luego crear textos poéticos permite resignificar la presencia de la poesía en la escuela secundaria: de ser un contenido “para el examen”, pasa a convertirse en un espacio para explorar el lenguaje, la subjetividad y la realidad social.

Poesía mexicana contemporánea

Para esta investigación no basta con hablar de poesía en general; es necesario delimitar un corpus específico: la poesía mexicana contemporánea. Diversas antologías y estudios coinciden en que, bajo esta denominación, se agrupan las obras de poetas mexicanos y mexicanas de las últimas décadas, pertenecientes a diferentes generaciones, regiones y tradiciones, cuyas escrituras dialogan con las transformaciones políticas, sociales y culturales del México actual (Arellano & Cebrián, 2020).

Antologías recientes subrayan que la poesía mexicana contemporánea se caracteriza por:

- una marcada diversidad temática (violencia, narcotráfico, feminicidio, migración, desigualdad, vida urbana, ecología, precariedad laboral, memoria familiar, afectos, entre otros);

- la presencia de múltiples voces (mujeres, jóvenes, autores indígenas, voces disidentes, poetas LGBTQ+, etc.);
- y una fuerte experimentación formal, que incluye verso libre, prosa poética, uso de imágenes visuales, collage textual y escritura para performance.

Se ha señalado también la creciente visibilidad de la poesía escrita por mujeres y por autoras provenientes de contextos antes marginados, lo que contribuye a cuestionar la idea de un canon exclusivamente masculino y urbano. Asimismo, la poesía en lenguas originarias ha adquirido mayor presencia, ampliando la noción de “literatura mexicana” más allá del español.

En términos de circulación, la poesía mexicana contemporánea ya no se restringe al libro impreso y a los suplementos culturales: hoy se difunde a través de redes sociales, blogs, revistas digitales, videos, slams de poesía y recitales, lo que acerca la palabra poética a públicos jóvenes y permite formas de participación más horizontales.

En el contexto escolar, trabajar con poesía mexicana contemporánea ofrece varias ventajas:

- Al abordar temas vinculados con la realidad nacional reciente, los poemas pueden conectar con las preocupaciones de los estudiantes y favorecer la identificación.
- La pluralidad de voces permite visibilizar experiencias diversas, lo que es coherente con una educación que pretende ser inclusiva y crítica.
- La experimentación formal puede resultar atractiva para los adolescentes, acostumbrados a lenguajes híbridos (textual, visual, audiovisual) en su vida cotidiana.

En un grupo como 3.º “B”, donde se reconoce la diversidad de experiencias de vida (alumnos con distintas condiciones de salud, una estudiante de otro estado, etc.), la poesía mexicana contemporánea puede ofrecer un terreno fértil para que los estudiantes se vean reflejados o interpelados, y para que elaboren su propia visión de la realidad a través de la creación de textos poéticos.

Escritura como proceso y taller de escritura poética

En la didáctica de la lengua, autores como Daniel Cassany han insistido en que la escritura debe concebirse como un proceso más que como un producto acabado. En *Construir la escritura*, Cassany sintetiza teorías actuales sobre la composición escrita y plantea que escribir implica planificar, textualizar, revisar y reescribir, en una secuencia que no siempre es lineal, pero que sí puede ser orientada en el aula (Cassany, 1999).

La planificación supone generar ideas, seleccionar contenidos, definir el propósito comunicativo y considerar al destinatario del texto. La textualización consiste en poner por escrito esas ideas, tomando decisiones sobre el vocabulario, la sintaxis y la organización discursiva. La revisión y la reescritura implican releer el propio texto, contrastarlo con lo que se quería comunicar, detectar problemas de claridad, coherencia u organización, y realizar modificaciones para mejorarlo.

Aplicar este enfoque al trabajo con poesía implica entender que los poemas elaborados por los estudiantes no son un resultado mágico de la “inspiración”, sino textos que se pueden:

- pensar (decidir un tema, una emoción, una imagen central)
- escribir en borrador
- leer en voz alta para escuchar su ritmo y su efecto
- compartir con compañeros y docente
- revisar y reescribir, incorporando cambios que los hagan más claros, más expresivos o más coherentes con la intención del autor.

Este modo de trabajo se articula muy bien con la idea de taller de escritura, en el que leer y escribir son actividades complementarias: se leen textos de otros autores como modelos o detonadores, se escriben textos propios, se comparten y se revisan. Diversas experiencias reportan que el taller de escritura literaria en secundaria contribuye a la motivación, la creatividad y la apropiación del lenguaje escrito por parte de los estudiantes.

En el proyecto que aquí se plantea, el taller de escritura poética se organiza a partir de la lectura de poesía mexicana contemporánea. Los poemas funcionan como punto de partida para analizar recursos (metáforas, repeticiones, imágenes), discutir

significados y, posteriormente, crear textos propios. De esta manera, la escritura de poemas se inserta en un proceso pedagógico más amplio, en el que la lectura, la reflexión y la producción están estrechamente vinculadas.

Lectura y escritura como prácticas sociales: enfoque sociocultural

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky ofrece un marco para comprender por qué la lectura y la escritura incluida la escritura poética deben trabajarse en contextos de interacción social. Vygotsky plantea que el desarrollo cognitivo se produce primero en el plano social (interpsicológico) y luego se interioriza en el plano individual (intrapsicológico). El lenguaje y otras herramientas culturales son el medio a través del cual se realiza este proceso (Vygotsky, 1979).

Un concepto central de su teoría es la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que un sujeto puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con la ayuda de otros más competentes. En el aula, el docente y los compañeros pueden funcionar como andamios que permiten al estudiante realizar tareas que todavía no podría llevar a cabo de manera independiente.

Aplicado al trabajo con poesía, esto significa que:

- la lectura en voz alta de poemas, seguida de comentarios e interpretaciones múltiples, enriquece la comprensión de cada estudiante más allá de lo que lograría leyendo en solitario;
- el comentario colectivo de los textos poéticos producidos por los alumnos permite que se reconozcan fortalezas y áreas de mejora, aprendiendo unos de otros;
- la coescritura o escritura en pequeños grupos facilita la generación de ideas, la negociación de significados y la experimentación con el lenguaje.

En un grupo como 3.º “B”, caracterizado como trabajador, participativo y respetuoso, el enfoque sociocultural resulta especialmente adecuado. Las interacciones en el aula pueden transformarse en experiencias de aprendizaje compartido, donde se construyen conocimientos sobre la poesía y se fortalecen habilidades de expresión oral y escrita.

Asimismo, concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales abre la posibilidad de que los productos finales del proyecto por ejemplo, una antología de

poemas del grupo, un mural poético en el aula o una lectura pública circulen en la comunidad escolar, reforzando la idea de que la palabra de las y los estudiantes tiene valor y puede incidir en su entorno.

Adolescencia, subjetividad y voz poética

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano caracterizada por cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales profundos. Los jóvenes experimentan transformaciones en su cuerpo, redefinen su identidad, negocian su pertenencia a diversos grupos, enfrentan expectativas familiares y escolares, y comienzan a construir proyectos personales a futuro. En este contexto, la necesidad de nombrar lo que se siente y se piensa se vuelve especialmente intensa.

La literatura, y en particular la poesía, puede funcionar como un espacio simbólico privilegiado para elaborar estas experiencias. A través de la escritura poética, los adolescentes pueden:

- expresar emociones difíciles de comunicar en un lenguaje más directo
- explorar temas como la amistad, el amor, la familia, el miedo, la soledad, la rabia o la esperanza
- representar situaciones de conflicto o de injusticia que observan en su entorno
- y ensayar distintas voces y perspectivas, incluso aquellas que no se atreven a asumir en otros espacios.

En el grupo de 3.º “B”, se ha señalado que existen estudiantes con condiciones particulares como ansiedad, asma y dislexia, así como características físicas diversas (uso de lentes, brackets, estaturas y contexturas distintas) y una alumna proveniente de otro estado. Este contexto da cuenta de una diversidad de experiencias y modos de vivir la adolescencia. La creación de textos poéticos puede contribuir a que estas diferencias se vuelvan visibles y valoradas en el aula.

Escuchar y leer los poemas de los compañeros puede favorecer la empatía, el reconocimiento mutuo y la construcción de un clima de respeto. Además, la poesía permite que cada estudiante experimente con su propia voz, en un espacio relativamente protegido, donde el error no se percibe como fracaso escolar, sino como parte del proceso creativo.

La lectura en voz alta de poemas tanto de autores mexicanos contemporáneos como de los propios estudiantes también aporta al desarrollo de la expresión oral, la seguridad al hablar en público y la capacidad de escuchar a los demás, aspectos fundamentales para la formación integral del alumnado.

La escritura como práctica sociocognitiva

La escritura constituye una de las prácticas más relevantes dentro de la cultura escrita, ya que permite a los individuos comunicar ideas, registrar conocimientos y construir significados sobre la realidad. En el ámbito educativo, la escritura no solo se considera una habilidad instrumental, sino también una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la expresión personal.

Desde la didáctica de la lengua, Daniel Cassany sostiene que escribir implica un proceso complejo en el que intervienen múltiples habilidades cognitivas y lingüísticas. El autor señala que el acto de escribir requiere planificar lo que se desea comunicar, organizar las ideas de manera coherente, seleccionar los recursos lingüísticos adecuados y revisar el texto con el objetivo de mejorar su claridad y precisión (Cassany, 1999). En este sentido, la escritura no puede entenderse únicamente como una actividad mecánica centrada en la ortografía o la gramática, sino como un proceso de construcción de significado.

Asimismo, los estudios psicogenéticos realizados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky demostraron que el aprendizaje de la escritura es un proceso constructivo mediante el cual los estudiantes elaboran hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura. Estas investigaciones evidencian que los alumnos construyen progresivamente conocimientos acerca de cómo se representan las palabras y cómo se organizan los textos dentro de distintos contextos comunicativos (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Desde esta perspectiva sociocognitiva, la enseñanza de la escritura debe orientarse hacia la producción de textos significativos que permitan a los estudiantes expresar sus ideas, reflexionar sobre sus experiencias y desarrollar su competencia comunicativa.

Con el propósito de organizar de manera clara los referentes conceptuales que orientan este trabajo, en la siguiente tabla se presentan los autores y documentos clave

del marco teórico, junto con una breve descripción de su contribución al estudio de la poesía y a la propuesta de creación de textos poéticos en educación secundaria.

Modelos cognitivos del proceso de escritura

El estudio de la escritura como proceso cognitivo ha permitido comprender con mayor profundidad las operaciones mentales que intervienen durante la producción de textos. Durante mucho tiempo, la enseñanza de la escritura en la escuela se centró principalmente en el resultado final del texto, es decir, en aspectos como la ortografía, la gramática o la presentación formal. Sin embargo, las investigaciones en psicolingüística y didáctica de la lengua han demostrado que escribir implica un proceso mucho más complejo que involucra diversas etapas cognitivas relacionadas con la planificación, la organización y la revisión de las ideas.

Uno de los modelos más influyentes para explicar el proceso de escritura fue propuesto por Flower y Hayes (1980). Estos autores desarrollaron un modelo cognitivo de la composición escrita que describe el acto de escribir como un proceso dinámico y recursivo, en el que el escritor realiza constantemente diferentes operaciones mentales mientras produce un texto. De acuerdo con este planteamiento, la escritura no consiste únicamente en transcribir ideas ya formadas, sino en la construcción del propio pensamiento a través del proceso mismo de composición.

El modelo de Flower y Hayes identifica tres grandes procesos que intervienen en la producción escrita: la planificación, la textualización y la revisión. La planificación implica la generación de ideas, la definición del propósito comunicativo del texto y la organización de los contenidos que se desean transmitir. Durante esta etapa, el escritor reflexiona sobre lo que quiere decir, a quién va dirigido el texto y qué tipo de lenguaje utilizará para comunicar su mensaje.

La textualización corresponde al momento en el que las ideas previamente organizadas se transforman en lenguaje escrito. En esta fase, el escritor selecciona las palabras, las estructuras sintácticas y los recursos discursivos que le permiten expresar sus ideas de manera coherente. Este proceso requiere un constante equilibrio entre el contenido que se desea comunicar y las formas lingüísticas que se utilizan para hacerlo.

Por último, la revisión consiste en la evaluación del texto producido con el fin de identificar posibles mejoras. Durante esta etapa, el escritor relee su texto, analiza si las

ideas están claramente expresadas y realiza modificaciones que permitan mejorar la coherencia, la cohesión y la claridad del discurso. La revisión puede implicar cambios en el vocabulario, en la organización de las ideas o incluso en la estructura general del texto.

Uno de los aportes más importantes del modelo de Flower y Hayes es que plantea que estos procesos no ocurren de manera lineal, sino recursiva. Esto significa que el escritor puede volver constantemente a etapas anteriores del proceso, replantear ideas, reorganizar la información o modificar partes del texto mientras continúa escribiendo.

En el ámbito educativo, este modelo ha tenido una gran influencia en la didáctica de la escritura, ya que permite comprender que la producción textual es una habilidad que puede desarrollarse mediante la práctica, la reflexión y la retroalimentación. Autores como Daniel Cassany han retomado estas ideas para proponer enfoques pedagógicos que conciben la escritura como un proceso que debe trabajarse en el aula a través de actividades de planificación, redacción y revisión de textos.

Aplicado al contexto de esta investigación, el modelo cognitivo del proceso de escritura resulta especialmente pertinente para el trabajo con la creación de textos poéticos en educación secundaria. Al comprender la escritura como un proceso que implica generación de ideas, experimentación con el lenguaje y revisión constante, los estudiantes pueden desarrollar una mayor conciencia sobre la forma en que construyen sus textos. De esta manera, la producción de poemas deja de ser vista únicamente como un acto de inspiración espontánea y se convierte en una práctica que puede orientarse pedagógicamente mediante estrategias didácticas adecuadas.

Creatividad y escritura creativa en el ámbito educativo

La creatividad constituye una capacidad fundamental del ser humano que permite generar ideas nuevas, establecer relaciones originales entre conceptos y producir formas innovadoras de expresión. En el ámbito educativo, el desarrollo de la creatividad se considera un elemento clave para fomentar el pensamiento crítico, la imaginación y la capacidad de los estudiantes para interpretar y transformar la realidad que los rodea. Diversos estudios pedagógicos han señalado que la creatividad no debe entenderse como una cualidad exclusiva de ciertas personas, sino como una capacidad que puede desarrollarse mediante experiencias educativas que estimulen la exploración, la reflexión y la expresión personal.

Desde la perspectiva psicológica, la creatividad se encuentra estrechamente vinculada con la imaginación y con la capacidad de reorganizar experiencias previas para producir nuevas ideas. En este sentido, el psicólogo Lev Vygotsky sostiene que la imaginación se construye a partir de la experiencia social y cultural del individuo. Para este autor, los procesos creativos se desarrollan cuando las personas combinan elementos de su experiencia para elaborar nuevas representaciones de la realidad. Por ello, el entorno educativo desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la creatividad, ya que ofrece a los estudiantes oportunidades para interactuar con diversos estímulos culturales, lingüísticos y artísticos (Vygotsky, 1979).

Por otra parte, el investigador Mihaly Csikszentmihalyi propone que la creatividad surge de la interacción entre tres elementos: el individuo, el ámbito cultural en el que se produce una idea y la comunidad que reconoce el valor de dicha producción. Desde esta perspectiva, la creatividad no depende únicamente del talento individual, sino también de los contextos sociales que permiten la generación y valoración de nuevas ideas (Csikszentmihalyi, 1998). En el contexto educativo, esto implica que la escuela debe crear ambientes de aprendizaje que promuevan la curiosidad intelectual, la exploración del conocimiento y la expresión libre de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el aula puede entenderse como un espacio donde se articulan estos tres elementos: el estudiante como sujeto creativo, el lenguaje literario como campo cultural y la comunidad escolar como espacio que reconoce y valora las producciones de los alumnos.

En el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, la creatividad se vincula directamente con el uso expresivo del lenguaje. La escritura creativa se define como una forma de producción textual en la que el lenguaje se utiliza con fines estéticos y expresivos, permitiendo a los autores explorar emociones, ideas y experiencias a través de recursos literarios como la metáfora, la imagen poética, la repetición o el ritmo del lenguaje. Este tipo de escritura favorece el desarrollo de la sensibilidad lingüística y permite a los estudiantes experimentar con distintas formas de representación simbólica.

El escritor y pedagogo Gianni Rodari plantea que la creatividad verbal puede desarrollarse mediante actividades que estimulen el juego con las palabras, la imaginación y la exploración del lenguaje. En su obra *Gramática de la fantasía*, Rodari afirma que la escuela debe ofrecer espacios donde los estudiantes puedan experimentar

con el lenguaje de manera libre y creativa, ya que estas experiencias contribuyen al desarrollo del pensamiento y de la capacidad de expresión (Rodari, 1973).

Asimismo, la escritura creativa permite que los estudiantes comprendan que el lenguaje no solo sirve para transmitir información, sino también para construir significados, expresar emociones y representar la realidad desde diferentes perspectivas. A través de la producción de textos creativos, los alumnos desarrollan habilidades relacionadas con la organización de ideas, la selección de vocabulario y el uso consciente de recursos expresivos, lo que contribuye al fortalecimiento de su competencia comunicativa.

En el ámbito escolar, fomentar la escritura creativa implica diseñar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes explorar el lenguaje y desarrollar su capacidad de expresión personal. Actividades como la lectura literaria, la interpretación de textos poéticos y la producción de escritos originales favorecen el desarrollo de la imaginación y la sensibilidad estética.

En relación con la presente investigación, la creatividad y la escritura creativa se conciben como elementos fundamentales para el desarrollo de la expresión literaria en los estudiantes de educación secundaria. El trabajo con poesía mexicana contemporánea y la elaboración de textos poéticos propios por parte del alumnado buscan precisamente estimular la imaginación, el pensamiento divergente y la exploración del lenguaje como medio de expresión artística.

Estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura creativa

La enseñanza de la escritura creativa en el ámbito escolar implica la implementación de estrategias didácticas que permitan a los estudiantes desarrollar su capacidad de expresión, imaginación y uso estético del lenguaje. A diferencia de otros tipos de producción escrita centrados en la transmisión de información, la escritura creativa busca que los alumnos exploren el lenguaje como un medio de expresión personal, en el que puedan comunicar emociones, ideas y experiencias a través de recursos literarios.

En el campo de la didáctica de la lengua, diversos autores han señalado la importancia de diseñar situaciones de aprendizaje que promuevan la participación activa del alumnado en procesos de producción textual. En este sentido, la investigadora Anna

Camps plantea que la enseñanza de la escritura debe organizarse mediante secuencias didácticas que permitan a los estudiantes participar en actividades progresivas de planificación, redacción y revisión de textos (Camps, 2003). Este enfoque reconoce que escribir es un proceso que requiere tiempo, reflexión y acompañamiento pedagógico.

Asimismo, la enseñanza de la escritura creativa se beneficia del trabajo mediante talleres literarios, en los cuales los estudiantes tienen la oportunidad de leer textos de distintos autores, analizar sus características y posteriormente producir sus propios escritos. Según Daniel Cassany, la escritura debe abordarse como una práctica social en la que los estudiantes puedan compartir sus textos, recibir retroalimentación y participar en procesos de revisión que les permitan mejorar sus producciones (Cassany, 2006). De esta manera, el aula se convierte en un espacio de interacción donde la escritura se desarrolla a través del diálogo y la colaboración.

Las estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura creativa también pueden incluir actividades que estimulen la imaginación y el juego con el lenguaje. Ejercicios como la creación de metáforas, la escritura a partir de imágenes, la elaboración de poemas colectivos o la transformación de textos literarios permiten que los estudiantes experimenten con diferentes formas de expresión y desarrollen su creatividad lingüística.

Además, la lectura de obras literarias desempeña un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza de la escritura creativa. Cuando los estudiantes leen textos literarios, entran en contacto con diversos estilos, estructuras narrativas y recursos expresivos que pueden servir como modelos para sus propias producciones. En este sentido, la lectura y la escritura se convierten en actividades complementarias que se fortalecen mutuamente dentro del proceso educativo.

En el caso específico de la poesía, las estrategias didácticas deben orientarse a que los estudiantes comprendan el funcionamiento del lenguaje poético y experimenten con sus posibilidades expresivas. Actividades como la lectura en voz alta de poemas, el análisis de imágenes poéticas o la creación de versos a partir de experiencias personales permiten que los alumnos se acerquen al género de una manera significativa.

En relación con la presente investigación, las estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura creativa se centran en el uso de materiales pedagógicos y en

la lectura de poesía mexicana contemporánea como detonante para la producción de textos poéticos por parte de los estudiantes. A través de estas estrategias, se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de expresión literaria y que reconozcan la poesía como una forma accesible y significativa de comunicación.

El material didáctico como mediador del aprendizaje literario

El material didáctico constituye un elemento fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que facilita la comprensión de los contenidos y favorece la participación activa de los estudiantes en las actividades escolares. En el ámbito educativo, los materiales didácticos se entienden como recursos pedagógicos diseñados con la finalidad de apoyar la labor docente y promover la construcción del conocimiento por parte del alumnado.

Estos materiales pueden adoptar diversas formas, como libros, fichas de trabajo, antologías literarias, guías de lectura, recursos visuales o actividades estructuradas que orienten el proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva pedagógica, el uso de materiales didácticos no se limita únicamente a la transmisión de información, sino que cumple una función mediadora entre el conocimiento y el estudiante. El pedagogo César Coll señala que los materiales didácticos actúan como instrumentos que facilitan la interacción entre los contenidos curriculares, el docente y el alumnado, permitiendo organizar situaciones de enseñanza que favorezcan la construcción significativa del conocimiento (Coll, 1990). En este sentido, los materiales didácticos contribuyen a estructurar experiencias de aprendizaje que permiten a los estudiantes comprender los contenidos de manera más clara y participativa.

En el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura, los materiales didácticos desempeñan un papel importante en el acercamiento de los estudiantes a los textos literarios. A través de estos recursos, el docente puede diseñar actividades que promuevan la lectura, la interpretación y la producción de textos, favoreciendo así el desarrollo de habilidades comunicativas y literarias. El uso de materiales adecuados permite que los estudiantes interactúen con el lenguaje de manera más dinámica, lo que contribuye a fortalecer su comprensión lectora y su capacidad de expresión escrita.

Asimismo, el investigador César Coll y otros especialistas en didáctica han señalado que los materiales didácticos deben diseñarse considerando las características del contexto educativo, los intereses del alumnado y los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar. Cuando los materiales se elaboran tomando en cuenta la realidad sociocultural de los estudiantes, estos pueden generar mayor motivación y facilitar una participación más activa dentro del aula.

En el ámbito de la educación literaria, el material didáctico puede incluir recursos que orienten la lectura y el análisis de textos literarios, así como actividades que estimulen la producción de escritos creativos. Por ejemplo, fichas de análisis de poemas, guías de interpretación, ejercicios de escritura o propuestas de creación literaria pueden funcionar como herramientas pedagógicas que acompañen el proceso de aprendizaje. Estos recursos permiten que los estudiantes comprendan de manera más clara las características del lenguaje literario y desarrollen su capacidad para utilizarlo en sus propias producciones.

En relación con la presente investigación, el uso de material didáctico adquiere especial relevancia, ya que la propuesta pedagógica se basa en la elaboración de recursos diseñados para fomentar la creación de textos poéticos en estudiantes de educación secundaria. Dichos materiales buscan orientar la lectura de poesía mexicana contemporánea y proporcionar actividades que permitan a los alumnos explorar diferentes recursos del lenguaje poético. De esta manera, el material didáctico funciona como una herramienta que facilita la comprensión del género poético y estimula la producción de textos creativos por parte de los estudiantes.

En este sentido, el diseño y la utilización de materiales pedagógicos orientados a la escritura creativa permiten transformar el aula en un espacio de exploración lingüística y literaria, donde los estudiantes no solo se aproximan a la poesía como lectores, sino también como autores capaces de crear sus propios textos.

Figura 2

Principales referentes que sustentan la investigación.

Autor / documento	Propuesta que hizo
Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) – <i>Plan de Estudio 2022 y Programas sintéticos. Campo formativo Lenguajes</i>	Propone organizar el currículo por campos formativos y trabajar la lectura y la escritura como prácticas sociales del lenguaje, incorporando textos literarios (incluida la poesía) en proyectos significativos para los estudiantes.
Mendoza Fillola, A. – <i>La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria</i>	Propone la educación literaria como objetivo central de la escuela y la formación de la competencia lecto-literaria, es decir, formar lectores capaces de comprender, interpretar y disfrutar textos literarios, entre ellos los poéticos.
Colomer, T. – <i>Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela</i>	Propone organizar la lectura en la escuela mediante itinerarios literarios, seleccionando obras significativas para los alumnos y generando espacios de lectura y comentario que acerquen la literatura (como la poesía) a su realidad.
Rosenblatt, L. M. – <i>La literatura como exploración</i>	Propone la teoría transaccional de la lectura y la distinción entre lectura estética y eferente, planteando que el sentido del texto se construye en la interacción lector-texto y que la lectura de poesía debe vivirse como experiencia personal.
Cassany, D. – <i>Construir la escritura</i>	Propone concebir la escritura como un proceso (planificación, redacción, revisión y reescritura) y sugiere trabajar en el aula mediante talleres donde los estudiantes producen, leen en voz alta y revisan sus propios textos, incluidos los poéticos.
Vygotsky, L. S. – enfoque sociocultural	Propone que el aprendizaje se construye en interacción con otros y formula la noción de zona de desarrollo próximo; plantea la importancia de la mediación y del trabajo colaborativo en las actividades de lectura y escritura.
Antologías y estudios de poesía mexicana contemporánea (Arellano & Cebrián, 2020; Palma et al., 2019, entre otros)	Proponen visibilizar la diversidad de voces, temas y formas de la poesía mexicana contemporánea, mostrando que es un corpus plural y vigente que puede utilizarse en la escuela para acercar la poesía a la realidad actual de las y los adolescentes.

NOTA: elaboración propia.

La información presentada en la tabla permite identificar los principales referentes conceptuales que sustentan la presente investigación. Cada uno de los autores aporta elementos teóricos que permiten comprender la lectura literaria, la escritura creativa y el uso de materiales didácticos en el aula. En conjunto, estas perspectivas ofrecen un marco de referencia sólido para fundamentar la propuesta pedagógica centrada en la lectura de poesía mexicana contemporánea y en la creación de textos poéticos por parte de estudiantes de educación secundaria.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

La presente investigación, titulada La creación de textos poéticos a través de la lectura de poesía mexicana contemporánea, describe el enfoque, el diseño, los participantes, los instrumentos, las técnicas de recolección y análisis y el procedimiento de intervención que la sustentan. La metodología responde a la intención de intervenir directamente en el aula, sistematizar la práctica docente y reflexionar con rigor sobre los efectos que producen, en la escritura poética del alumnado, estrategias basadas en lectura guiada, análisis puntual y creación a partir de poesía mexicana contemporánea.

En esta fase de propuesta, asumiré de forma decidida la investigación-acción como camino para producir conocimiento pedagógico situado, reformar mi práctica en tiempo real y documentar con minuciosidad la cadena completa de decisiones didácticas, resultados y ajustes sucesivos; no se tratará solo de “aplicar” actividades, sino de interrogar la práctica hasta hacer visibles sus supuestos, límites y posibilidades (Latorre, 2004). Concibo la intervención como un laboratorio deliberado de lectura y escritura poética donde cada movimiento quede rigurosamente trazado y pedagógicamente justificado para favorecer aprendizajes auténticos.

Se asume la investigación-acción como marco principal, entendida como un proceso cíclico y reflexivo en el que la docente planifica, actúa, observa y vuelve sobre su práctica para mejorarla (Kemmis & McTaggart, 1988). Este enfoque facilita trabajar en el contexto real del grupo, recoger evidencias mientras ocurre la intervención y ajustar decisiones pedagógicas conforme avanza, de modo que docencia e indagación formen un solo movimiento.

Como justificación metodológica, situaré la investigación-acción en una lógica práctico-reflexiva: el conocimiento que me interesa no será solo “sobre” la clase, sino para la clase, orientado a decidir mejor en el momento y a transformar la práctica con fundamento. Asumiré la tesis de que la comprensión surge de la indagación sistemática sobre la propia acción, donde planear, actuar, observar y reflexionar conforman un continuo inseparable (Elliott, 2000).

Siguiendo a Latorre (2005), asumo la investigación como un ciclo articulado en cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión. En la fase de

observación me corresponde recoger y analizar datos de manera sistemática y rigurosa, porque solo así el proceso adquiere el rango de investigación. Con esto claro, mi proceso necesita indicadores y una metodología que guíen el análisis y la reflexión sobre las estrategias que implementaré. Para interpretar los resultados que se obtengan después de aplicar cada estrategia, adopto el ciclo reflexivo de Smyth (2001), tal como lo sitúan Domingo y Fernández (2010).

Desde esta perspectiva, la investigación-acción se concibe como una forma de indagación que el profesorado realiza sobre su propia práctica para comprenderla mejor y transformarla en el mismo proceso. Latorre (2003, 2005) la define como una estrategia que integra la función docente y la función investigadora: el profesorado no solo aplica técnicas, sino que analiza con rigor sus decisiones, contrasta evidencias y se reconoce como “práctico reflexivo” capaz de revisar críticamente lo que hace en el aula.

Este enfoque se caracteriza por ser cíclico, participativo y contextualizado. Cíclico, porque avanza en espiral a través de fases sucesivas de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión; participativo, porque involucra a quienes viven el problema educativo (en este caso, docente y alumnado) en la búsqueda de soluciones; y contextualizado, porque las preguntas se formulan desde situaciones reales de aula y las respuestas se ajustan a las condiciones concretas del grupo.

En coherencia con esta tradición, la investigación-acción que sustenta este estudio se orienta a la mejora de la escritura poética del grupo, pero también al desarrollo profesional de la docente-investigadora. La intervención no pretende “comprobar” una receta didáctica universal, sino documentar cómo ciertas estrategias de lectura guiada, análisis puntual y creación poética funcionan en un contexto específico, qué ajustes requieren y qué comprensiones nuevas generan sobre la enseñanza de la poesía en secundaria.

En continuidad con este planteamiento, se explicitan los fundamentos que sostienen la intervención. La investigación-acción entiende la enseñanza como indagación sistemática de la propia práctica: la docente cuestiona sus decisiones, examina sus efectos y ajusta el rumbo cuando la evidencia lo exige (Latorre, 2005). Esta idea dialoga con la tradición del profesorado reflexivo: Dewey (1933) vincula educación y experiencia investigada; Schön (1983) describe el aprendizaje en y sobre la acción, articulando juicio práctico y mejora continua.

En este marco, la investigación-acción no deja sin análisis lo ocurrido en clase avances, dificultades, distracciones y motivaciones para verificar si realmente se alcanzan los objetivos propuestos. Como sintetiza Latorre (2005), “para cambiar la escuela es necesario que cambien las prácticas docentes” (p. 11). En coherencia, el profesorado investigador revisa fines y métodos, regula su trabajo didáctico y evalúa procesos y resultados (Latorre, 2005, p. 12). En este estudio, la indagación se sitúa en la creación de textos poéticos a partir de poesía mexicana contemporánea: interesa qué sucede cuando el grupo lee, analiza y escribe, y cómo se fortalece ese proceso con ajustes oportunos.

La vertiente orientada a la práctica de la investigación educativa, consolidada en las décadas de los setenta y ochenta, sostiene que investigar implica tomar decisiones para el cambio en contextos reales (Stringer, 2014). En esa línea, el modelo de espiral de la investigación-acción aporta el andamiaje necesario para documentar y justificar los ajustes a través de un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis & McTaggart, 1988).

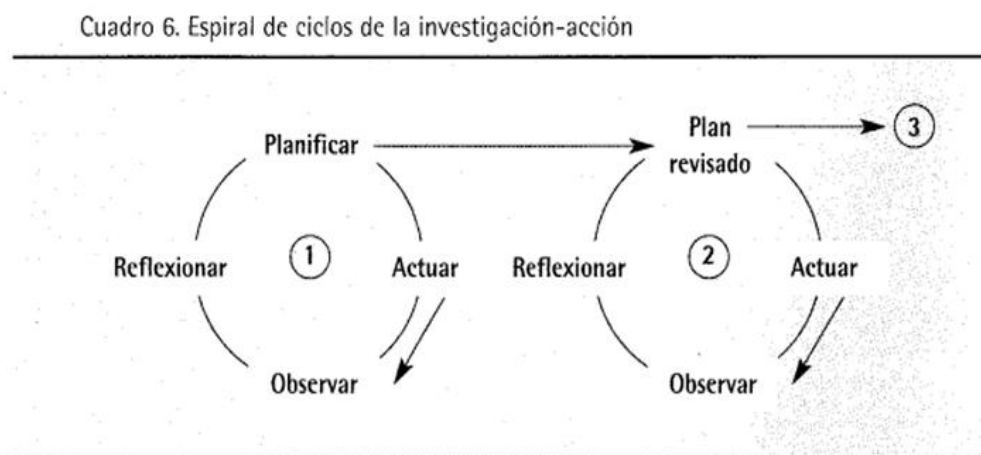
En el plano conceptual, la síntesis de Latorre (2004) reúne definiciones que convergen en el núcleo reflexión-acción-mejora: Kemmis (1984) concibe la investigación-acción como indagación autorreflexiva para mejorar práctica y comprensión; Bartolomé (1986) subraya el vínculo dinámico entre investigación, acción y formación sobre la propia práctica; Lomax (1990) la entiende como intervención orientada a la mejora; y Elliott (1993) la presenta como estudio de una situación social que eleva la calidad de la acción mediante diagnósticos y modificaciones pertinentes.

De ello se desprenden tres ejes operativos para esta tesis: (1) reflexión rigurosa sobre qué, cómo y por qué se enseña poesía; (2) mejora con evidencia (textos del alumnado en dos momentos y sus revisiones); y (3) centralidad del contexto (análisis de voz poética, figuras retóricas y léxico).

Retomando una característica de Kemmis y McTaggart, estos autores señalan que “la investigación-acción implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones”.

Figura 3

Proceso de investigación-acción.



NOTA: proceso de investigación-acción tomado de Latorre (2005).

De acuerdo con Chong (2007), la investigación documental busca optimizar tiempo y esfuerzo; facilitar la localización y selección de datos; apoyar la sistematización, asimilación, comparación, organización y clasificación del conocimiento; fortalecer la apropiación de saberes ya generados; y lograr que las afirmaciones o conclusiones puedan ser verificables.

La investigación documental cumple en este estudio una doble función. Por un lado, permite construir el marco teórico y metodológico sobre investigación-acción, planeación didáctica, secuencias y didáctica de la escritura poética; por otro, posibilita la selección fundada de poemas y materiales de poesía mexicana contemporánea que se emplean como textos modelo en el aula. Siguiendo a Chong (2007), se asume la investigación documental como un proceso sistemático de localización, selección, análisis y organización de documentos científicos y académicos que evita la dispersión de la información y favorece la recuperación crítica de saberes ya producidos.

Figura 4

Proceso de Investigación documental.

La investigación documental

En la figura 3 se ilustra el proceso de investigación documental:



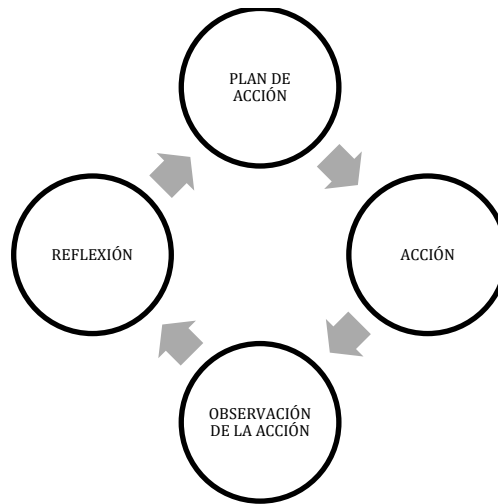
Figura 3. El proceso de investigación documental.

NOTA: obtenida de Chong De La Cruz, I. 1(2007)

En este sentido, la revisión de fuentes especializadas sobre didáctica de la escritura (por ejemplo, Cassany, 1999; Camps, 2003) y sobre poesía y enseñanza de la literatura sustenta teóricamente las decisiones que se toman en la intervención. La selección de poemas no responde únicamente al gusto personal, sino a criterios documentados: pertinencia para el nivel educativo, riqueza de recursos retóricos, diversidad de voces y posibilidades de vinculación con la experiencia de las y los estudiantes.

Figura 5

Ciclo de la investigación.



NOTA: Domingo, J. y Fernández, M. (2010)

En mi práctica despliego las cuatro fases descritas por Smyth (2001), citadas en Domingo y Fernández (2010), de este modo:

1. Descripción: es una fase que pretende recoger relatos de la vida profesional, momentos críticos, experiencias, como elemento crucial para identificar y escuchar la propia voz. En esta etapa se responde a la pregunta: ¿qué y cómo lo hago?
2. Información/explicación: búsqueda de las teorías que guían las prácticas relacionadas, considerándose como muy significativas para explicarlas. Se pretende contestar a la siguiente cuestión: ¿qué significa esto y por qué y para qué lo hago?
3. Confrontación: es una fase de cuestionamiento de prácticas y teorías implícitas. El conocimiento por sí solo no implica cambios de actitud ni asegura la mejora. En cambio, al enfrentarse dialécticamente a sí mismo o con otros y verse incluidos a buscar soluciones, se propone un mayor compromiso ético y social.

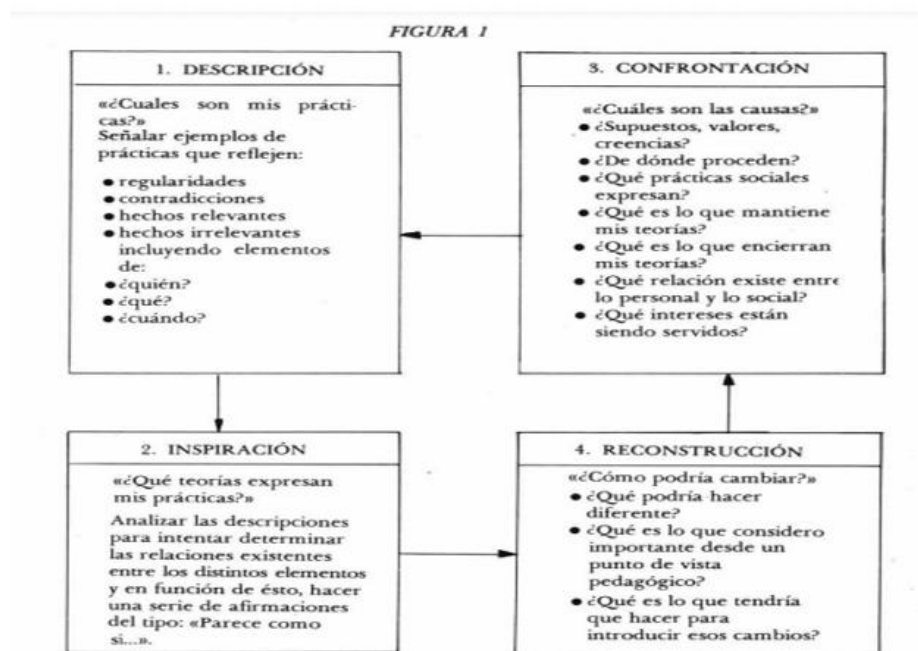
4. Reconstrucción: parte de la construcción de un acuerdo sobre cómo se podría cambiar, qué se podría hacer diferente, qué es lo importante para mantener y, con todo ello, reconstruir prácticas, enfoques y conceptualizaciones.

Este posicionamiento se enlaza con la tradición del profesorado reflexivo: apoyaré cada ajuste en evidencias cercanas (textos del alumnado, coevaluaciones y notas de campo) y en juicios deliberados sobre su pertinencia (Schön, 1983).

A escala de sesión, la edición y la coevaluación se organizan con el ciclo reflexivo de Smyth describir, iluminar, confrontar y reconstruir, que visibiliza las decisiones de autor y sus efectos en las versiones sucesivas (Smyth, 1991).

Figura 6

Ciclo de Smyth.



NOTA: (Smyth, 1991, p.280)

El estudio adopta un enfoque mixto para obtener una lectura amplia y sólida de los resultados (Creswell, 2014). En términos metodológicos, el estudio se inscribe en la ruta de los métodos mixtos, entendidos como la integración intencional de

aproximaciones cuantitativas y cualitativas en un mismo proyecto para obtener una comprensión más completa del problema investigado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Desde esta perspectiva, los datos numéricos y los textos poéticos no se consideran fuentes de información separadas, sino componentes que se contrastan, se complementan y, en ocasiones, se tensionan entre sí para afinar las interpretaciones.

El diseño se organiza como un estudio de intervención educativa con medición inicial y final en un solo grupo, en el que se compara el desempeño del mismo grupo antes y después del proceso de intervención didáctica. En la dimensión cuantitativa, esta estructura permite describir cambios en el reconocimiento y uso de recursos retóricos; en la dimensión cualitativa, el seguimiento de borradores y versiones finales hace posible reconstruir procesos de escritura, decisiones de autor, dudas y desplazamientos en la voz poética del alumnado. La integración de ambas rutas se realiza en la discusión de resultados, donde se triangulan puntajes, ejemplos de poemas y registros de coevaluación para valorar la pertinencia de las decisiones didácticas adoptadas.

El diseño se organiza como estudio de caso en el grupo 3.º B de la Escuela Secundaria Dionisio Zavala Almendárez. Se evaluará dos veces (antes y después) y se observará el proceso intermedio, con decisiones formativas sesión a sesión. El trabajo de campo se realizará con 25 estudiantes y la docente-investigadora; ello garantiza unidad de criterio en la conducción de las sesiones y en la lectura de evidencias. En coherencia con la perspectiva adoptada, las evidencias principales serán los textos del alumnado antes y después.

En términos curriculares, planeación y evaluación forman un único proceso: los objetivos se traducen en indicadores observables, las tareas generan evidencias pertinentes y los criterios permiten retroalimentación formativa y comparación entre el punto de partida y el de llegada (SEP, 2022). Así, la mejora en voz, figuras retóricas y léxico queda demostrada en los propios textos, no solo afirmada.

La planeación didáctica, lejos de reducirse a un formato administrativo, constituye un proceso intelectual y ético mediante el cual la docente anticipa, con fundamento, los posibles rumbos del trabajo en el aula. En la tradición latinoamericana, autores como Díaz Barriga subrayan que planear significa prever escenarios futuros del proceso educativo, explicitar fines y metas, seleccionar contenidos relevantes y determinar

acciones, recursos y estrategias que hagan posible aprendizajes significativos y socialmente valiosos.

En esta misma línea, Monroy (1998) concibe la planeación como una expresión situada de una teoría educativa: toda decisión de aula está atravesada por opciones éticas, políticas, científicas y tecnológicas. Planear implica, por tanto, anticipar las actuaciones docentes de manera flexible y responsable, respondiendo a las necesidades del estudiantado, a los propósitos institucionales y a las expectativas de la sociedad. Desde este enfoque, la propuesta que aquí se presenta asume la planeación como herramienta para crear experiencias de lectura y escritura poética que sean estéticamente significativas y pedagógicamente defendibles.

El Plan de Estudios 2022 para la educación básica mexicana refuerza esta concepción al entender la planeación como un ejercicio profesional que se articula con el contexto, con las prácticas sociales del lenguaje y con las problemáticas de la comunidad. No se trata solo de cumplir contenidos, sino de organizar situaciones de aprendizaje en las que niñas, niños y adolescentes puedan reflexionar sobre el lenguaje, apropiarse de la lectura y la escritura y participar en prácticas comunicativas que den sentido a su experiencia escolar. En este marco, la planificación de secuencias centradas en la poesía mexicana contemporánea responde tanto a los propósitos curriculares como a los intereses expresivos y culturales del grupo de 3.º B.

La selección de contenidos parte del diagnóstico inicial y de las necesidades reales del grupo: que el alumnado conozca qué son las figuras retóricas, aprenda a identificarlas en canciones y poemas contemporáneos, analice cómo operan dentro del texto (relación con voz poética, imágenes y ritmo) y, finalmente, cree un poema propio que movilice de forma intencional esos recursos. Este trayecto reconocer, analizar, producir corresponde con los propósitos del Plan de Estudios 2022 y con el Programa sintético de Lengua Materna. Español (secundaria), que vinculan la lectura y la producción con prácticas sociales del lenguaje, la reflexión sobre recursos y el desarrollo de competencias expresivas (SEP, 2023).

Para garantizar la validez y confiabilidad de la investigación, el proceso se divide en tres momentos clave. Cada instrumento ha sido diseñado para capturar evidencias específicas de la evolución del alumnado, permitiendo un análisis tanto cuantitativo como cualitativo.

Momento	Instrumento	Propósito	Forma de análisis
Diagnóstico	Examen diagnóstico y producción poética inicial.	Identificar conocimientos previos sobre figuras retóricas y establecer la "línea base" de la competencia expresiva.	Cuantitativo: Análisis estadístico de aciertos en la identificación de recursos. Cualitativo: Categorización de la voz poética y riqueza léxica inicial.
Seguimiento	Notas de campo, borradores intermedios y fichas de coevaluación.	Documentar el proceso de escritura, los ajustes didácticos y las interacciones durante las sesiones.	Cualitativo (Ciclo de Smyth): Análisis reflexivo centrado en la toma de decisiones del autor y la confrontación de teorías implícitas durante la edición.
Evaluación Final	Examen final y producción poética final (versión editada).	Medir la progresión en el reconocimiento de recursos retóricos y la calidad de la creación literaria.	Triangulación: Comparativa entre los resultados del diagnóstico y el final, contrastando puntajes, borradores y rúbricas analíticas para valorar la mejora.

El análisis de los datos se realiza bajo un enfoque mixto. Mientras que la matriz de cotejo y los exámenes proporcionan indicadores de logro sobre el reconocimiento técnico de los recursos literarios, la rúbrica analítica permite valorar la profundidad de la creación poética. Esta rúbrica evalúa tres dimensiones: voz poética, uso intencional de figuras retóricas y precisión léxica.

La sistematización de estos hallazgos, apoyada por las notas de campo, permite no solo verificar el alcance de los objetivos, sino también comprender *cómo* las estrategias de lectura guiada facilitan el tránsito del estudiantado hacia una escritura más consciente y fundamentada. En este sentido, la evaluación no se limita a calificar el producto final, sino que funciona como un proceso continuo de retroalimentación (evaluación formativa) que sustenta las decisiones de la docente-investigadora a lo largo de la espiral reflexiva.

Planear, en este marco, significa formular una hipótesis de intervención que se contrasta con lo que efectivamente ocurre en el aula: orienta el trabajo, pero no predetermina sus resultados. Su sentido es servir de guía para volver sobre las decisiones docentes y ajustarlas con fundamento cuando sea necesario (SEP, 2022). En la misma línea, la planeación se concibe como una actividad profesional que valora y transforma la actuación a partir de la reflexión sobre experiencias previas; lo planeado dialoga con lo observado y se reconstruye para potenciar el aprendizaje (Monroy, 2014).

Siguiendo la lógica de la espiral planificación, acción, observación y reflexión, la propuesta mantiene una alineación explícita entre objetivos de aprendizaje (lo que se espera lograr), tareas y recursos (lo que se hace y con qué) y evaluación (cómo se valida el avance). Esta coherencia evita la disociación entre enseñar y evaluar: si el foco es el

lenguaje poético, los indicadores han de corresponder con la voz, el uso intencional de figuras, la calidad de imágenes y ritmo y la precisión léxica (SEP, 2022).

Con ese criterio, se trabajará con los textos del alumnado en dos momentos comparables (antes/después), apoyados por una rúbrica analítica acorde al objeto de estudio voz, figuras retóricas y léxico y una matriz breve de cotejo aplicada solo en diagnóstico y cierre para verificar el reconocimiento de recursos retóricos.

Para recoger información cuantitativa se utilizarán dos momentos de evaluación: un examen diagnóstico inicial y un examen final, ambos centrados en el reconocimiento de recursos retóricos, la identificación de la voz poética y la valoración del léxico utilizado en poemas breves. Estos instrumentos se complementan con una rúbrica analítica aplicada a las producciones escritas del alumnado, que permite valorar, con distintos niveles de logro, la presencia y el uso intencional de la voz poética, las figuras retóricas y la riqueza léxica en los textos producidos al inicio y al cierre de la intervención.

Junto con la rúbrica analítica se utilizará una matriz de cotejo sencilla para registrar, en diagnóstico y cierre, si el estudiantado reconoce o no determinados recursos retóricos en poemas y canciones. Además, se consideran como fuentes de información los borradores intermedios de los poemas, los productos finales, las fichas de coevaluación entre pares y las notas de campo elaboradas por la docente-investigadora durante las sesiones, en las que se consignan observaciones sobre participación, dudas frecuentes, estrategias espontáneas de los estudiantes y ajustes realizados a las actividades.

Además de constatar productos, interesa comprender la progresión: cada sesión incorpora momentos de edición guiados por el ciclo de Smyth describir, iluminar, confrontar y reconstruir, de modo que las decisiones de escritura y sus efectos queden explícitos y permitan mejoras concretas antes de avanzar (Smyth, 1991).

Las actividades de la intervención se organizan en secuencias didácticas, entendidas como un conjunto de acciones de enseñanza-aprendizaje articuladas, ordenadas y orientadas hacia objetivos específicos de formación. En la literatura didáctica se reconoce que la noción de secuencia surge de los trabajos de Hilda Taba (1974) y se desarrolla ampliamente en las propuestas de Díaz Barriga, quien las describe

como la organización de actividades que, articuladas en el tiempo, generan situaciones que favorecen aprendizajes significativos.

Zabala (1995) profundiza en esta idea al considerar que la práctica educativa requiere una estructuración coherente de contenidos, actividades y evaluación, y que la secuencia permite dar continuidad y progresión a las experiencias de aula, en lugar de proponer tareas aisladas o fragmentadas. En este sentido, cada secuencia define con claridad qué se pretende lograr, qué contenidos se movilizan, qué tipo de participación se espera del alumnado y qué evidencias permiten valorar el avance.

En el campo específico de la didáctica de la lengua y la literatura, Camps (2003) y el colectivo de autores de *Secuencias didácticas para aprender a escribir* muestran que estas secuencias resultan especialmente potentes cuando se estructuran en torno a proyectos de escritura con sentido (por ejemplo, preparar una exposición de poesía, elaborar un cuadernillo de poemas o montar una lectura en voz alta). Estos proyectos integran lectura de textos modelo, análisis de recursos discursivos, producción de borradores, revisión entre pares y edición final, articulando actividades de lectura, escritura y oralidad. La propuesta de esta tesis se alinea con este enfoque: cada secuencia de trabajo en el aula se orienta a que el estudiantado lea, analice y escriba poesía, con acompañamiento sistemático en todas las fases del proceso escritor.

La intervención se planifica para doce semanas: la semana uno se destina al diagnóstico (aplicación del examen diagnóstico y una producción poética breve como línea base); la semana dos se dedica a validar y ajustar el material didáctico y a programar detalladamente las sesiones; entre las semanas tres y diez se desarrollan secuencias temáticas con lectura guiada silenciosa y análisis puntual de poemas, exploración de recursos sonoros e imaginativos, ejercicios de escritura con acompañamiento, coevaluación entre pares y momentos de edición; la semana once se orienta al examen final y a la integración de evidencias de escritura; la semana 12 se reserva para organizar y analizar la información y compartir resultados con la comunidad escolar.

Desde la lógica de la investigación-acción, cada secuencia didáctica funciona como un micromomento de la espiral planificación, acción, observación y reflexión: se planifica a partir del diagnóstico, se implementa con actividades de lectura y escritura poética, se observa mediante la recogida sistemática de productos, coevaluaciones y

notas de campo, y se reflexiona para ajustar los pasos siguientes. Así, la planeación no es un documento cerrado, sino un instrumento vivo que se reescribe a la luz de lo que ocurre en el aula y de las evidencias que aporta el propio alumnado.

En coherencia con el ciclo reflexivo de Smyth, las fases de descripción, información, confrontación y reconstrucción se materializan en los momentos de edición y coevaluación de los poemas: primero, el estudiantado describe lo que hizo al escribir; luego, explica por qué eligió ciertos recursos retóricos; después, confronta sus decisiones con las observaciones de la docente y de sus pares; finalmente, reconstruye su texto incorporando los cambios considerados pertinentes. De este modo, las secuencias didácticas dejan de ser una lista de actividades y se convierten en un dispositivo para pensar críticamente la propia escritura.

Con este encuadre, objetivos, actividades y evidencias quedan articulados en un mismo movimiento: reconocer y analizar recursos en poesía mexicana contemporánea para que, al producir, el estudiantado los active de manera deliberada y verificable en sus propios textos.

CONTEXTO EXTERNO

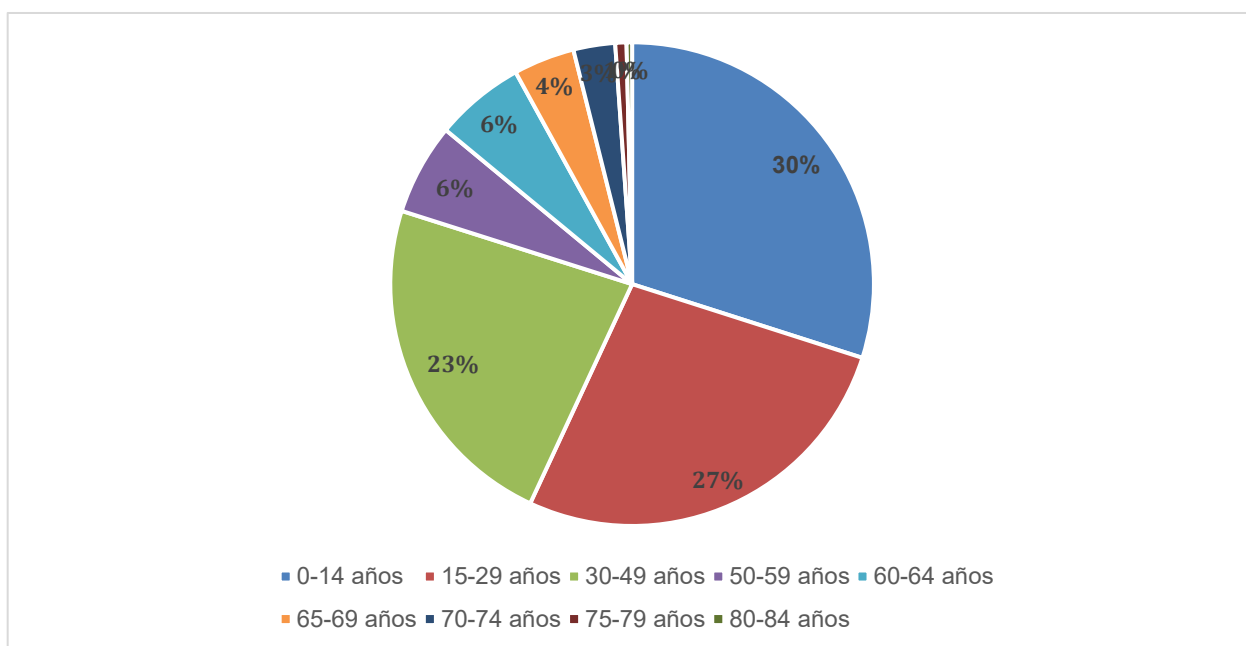
La escuela secundaria general Dionisio Zavala Almendárez está ubicada en la calle Fernando de Magallanes #239, Industrial Aviación 2da Sección, C.P. 78170, San Luis Potosí, S.L.P. correspondiendo a la zona urbana del Estado. Con clave de centro de trabajo es 24DES0018Z, corresponde a la zona escolar 03, la escuela trabaja con dos turnos el matutino con un horario de 7:30 am a 1:40 pm y el vespertino de 2:00 pm a 8:20 pm.

La zona cuenta con los servicios básicos como son: Agua potable, luz, drenaje, transporte público, pavimentación, viviendas y servicios de salud. Debido a su ubicación y cercanía a unas principales avenidas de la ciudad, como es, Pedro Moreno y Hernán Cortés. Esta zona es caracterizada por su cercanía a distintos servicios como lo son centros educativos como el colegio Presidente Kennedy, Jardín de niños La venadita, parque Tangamanga II y oficinas de la secretaria del Bienestar, H. Cuerpo de Bomberos Voluntarios de SLP estación 6, Panteón Municipal el Saucito, al igual que comercios locales como lo son farmacias, gasolineras, veterinarias, tiendas de abarrotes, ciber, fruterías, dulcerías, carnicerías, oftalmólogos, Oxxo, iglesias, entre otros negocios pequeños.

es de 12 a 14 años, según estos datos encontramos un total de 217 de los cuales 100 son mujeres y 117 hombres.

Figura 8

Edades de la población de la zona.



NOTA: datos obtenidos por INEGI (2020)

Actualmente en la escuela secundaria se encuentran matriculados en el turno matutino la cantidad de 462, siendo 215 alumnas y 247 alumnos. Mientras tanto en el turno vespertino se encuentran matriculados 267, siendo 118 alumnas y 149 alumnos. Dentro de la población estudiantil no todos pertenecen a la zona ya que algunos estudiantes vienen desde otras colonias de la ciudad, municipios y estados.

En años anteriores, la lista de matrícula era mucho más alta que la actual, considerándose un alumnado de 500 a 600 alumnos en el turno matutino mientras tanto que en el vespertino la cantidad de 400. La baja demanda de las inscripciones suele ser por factores como la infraestructura, por la falta de la plantilla docente, por ello optan distintas secundarias que están a sus alrededores o los colegios

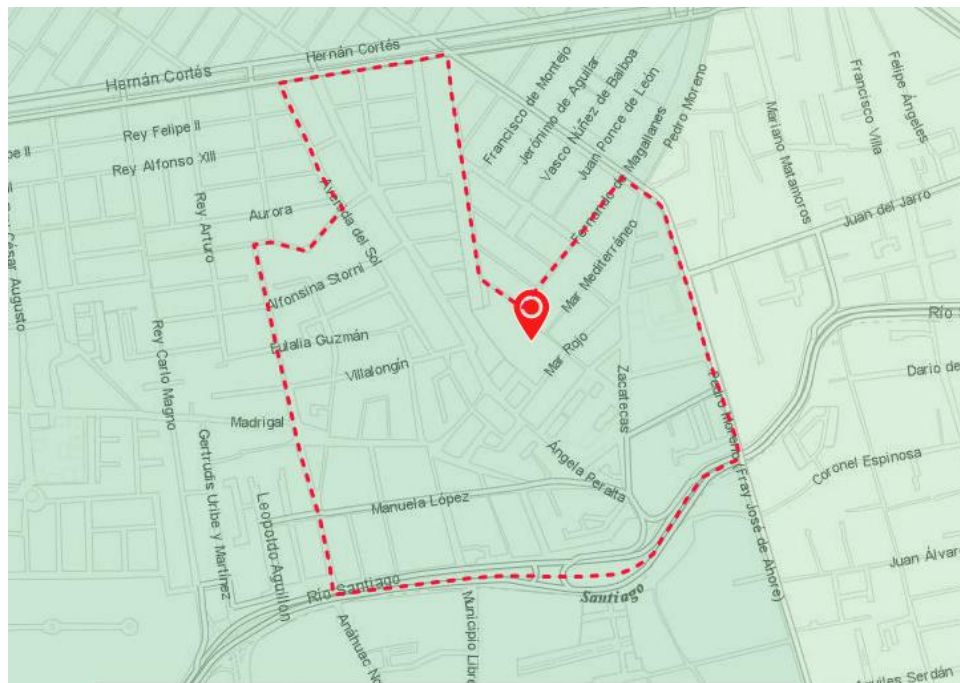
El INEGI (2020) también nos arroja el grado promedio de la escolaridad de la población, en un promedio de 12.7, mientras tanto las mujeres tienen un promedio de 12.4 y los hombres del 12.9 es interesante el saber porque la mujer tiene menor rango

de estudios, existen varias razones podrían ser por embarazos, falta de recursos, tiempo, etc., aun así, nos percatamos que la zona tiene un nivel bueno, la mayoría teniendo bachillerato y carrera universitaria.

En el grupo de 3-B el total de alumnos es 25, siendo 13 niñas y 12 niños. De acuerdo al promedio de escolaridad, se podría decir que en los niveles básicos la cantidad de niñas y niños ya no es equitativo, y menos en niveles superiores ya que la mujer se encuentra un poco menos debajo del promedio de los hombres.

Figura 9

AGEB donde se encuentra la escuela secundaria general “Dionisio Zavala Almendárez”.



NOTA: AGEB de la Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendárez” INEGI (2020) septiembre 2025.

Características económicas

Los padres de familia de la secundaria general tienen un nivel socioeconómico medio de acuerdo con las encuestas aplicadas por el titular del grupo de 3-B, en el mes de septiembre del 2025. En todas las casas de los alumnos cuentan con los servicios básicos como son: agua potable, electricidad, drenaje, internet y telefonía.

Durante mi primera jornada de observación en la secundaria, me puede percatar que los alumnos tenían una buena higiene y cumplían con sus materiales escolares. Mayormente los alumnos llevaban lonche para el momento de receso escolar y otra pequeña parte compraba en la cooperativa de la institución. Debido a las nuevas normas de salud, (poner cual es) la única venta de comida en la institución es comida saludable, como fruta, ensaladas, elote, tortas de jamón o bistec, molletes y aguas naturales. Al igual al momento de salida ellos contaban con dinero para comprar alguna nieve o frituras.

En la página de INEGI del AGEB 1541 donde pertenece la Escuela Secundaria, lo cual el 63.7%, de los habitantes se encuentran económicamente activos. Este porcentaje del 2020 aún se puede reflejar en 2025, ya que se puede observar a sus alrededores negocios como, tiendas de abarrotes, papelerías, panaderías, tortillerías, fruterías, talleres mecánicos, lavanderías, entre otros negocios pequeños por la zona.

Existe una ventaja en la zona económicamente, por el mercado mayormente conocido como “las vías” ubicado en Av. Hernán Cortés los días domingos, mucho de los habitantes de la zona, son comerciantes de dicho mercado, vendiendo ropa, comida u objetos de valor. Otros habitantes venden dentro de su vivienda como desayunos, cenadurías o rentan un espacio para adaptarlo como local. Esto ayuda a tener un ingreso extra a las familias de la zona y así tener un mejor estilo de vida. Esto también ayuda a que los alumnos tengan mejores oportunidades en sus estudios, teniendo acceso a una educación.

De acuerdo al INEGI “la población económicamente activa la integran todas las personas de 12 y más años que realizan algún tipo de actividad económica (población ocupada)

Figura 10

Características económicas de la población.

POBLACIÓN ABSOLUTA DE 12 AÑOS Y MÁS	CANTIDAD DE PERSONAS
Económicamente activa	3010
Ocupada	2954
Ocupada sin escolaridad	19

Ocupada con al menos un grado aprobado en primaria	237
Ocupada con secundaria o equivalente incompleta	71
Ocupada con secundaria o equivalente completa	382
Ocupada con al menos un grado aprobado en educación media superior	601
Ocupada con al menos un grado aprobado en educación superior o posgrado	1637

NOTA: elaboración propia, datos obtenidos INEGI (2020).

La figura 10 nos muestra que la zona tiene una economía mayormente activa, las personas ocupadas sin escolaridad es una cifra muy baja, en cambio la ocupación de la población que cuenta con un grado de educación superior o posgrados es buena. Podemos decir que es una zona donde no hay cifras alarmantes de rezago de educación o alfabetismo.

Datos históricos

En el año 2022 la Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendárez” celebró sus 50 aniversario, por parte de la sección 26 SNTE, se llevó a cabo un acto cívico y revelación de una placa, asimismo, conmemoraron a los alumnos más destacados de dicha institución.

La institución ha sido formadora de grandes estudiantes, pero principalmente destaca en médicos, políticos e ingenieros. Ha tenido la visita oportunamente del gobernador del estado Lic. José Ricardo Gallardo Cardona, y con ello, la renovación de varios espacios de la institución y con espera de respuesta de otras áreas.

La escuela secundaria general Dionisio Zavala Almendárez fue fundada como respuesta a la creciente demanda de educación media en el estado de San Luis Potosí durante la década de los setenta. En ese periodo, el gobernador Antonio Rocha Cordero otorgó un fondo destinado a la creación de instituciones públicas de educación, dentro de las cuales se incluyó a esta secundaria. El fondo fue recibido y administrado por Carlos Jesús González Ramírez, la profesora Rosa María Rodríguez Saldívar y el licenciado Carlos Serna Chávez

La institución se inauguró el 1 de septiembre de 1972 en el Edificio Ipiña, ubicado en la avenida Venustiano Carranza del centro histórico de la capital. Comenzó con cinco

grupos de primer grado, cada uno con 55 alumnos, en un turno matutino. En ese primer año, la población estudiantil estuvo conformada por 120 hombres y 155 mujeres. El primer director fue el profesor J. Jesús Mayorga Campos, y el primer presidente de la sociedad de padres de familia fue Guillermo Narváez Leyva.

El personal inicial estuvo integrado por 10 maestros, entre los que destacan Arturo Herbert Maldonado, Rubén Sandoval Rodríguez, Silvia Alfaro Rivera, Esperanza Gómez Mendoza y Hugo del Moral. Además, contaban con 2 responsables del área administrativa, 2 prefectos, 2 auxiliares de mantenimiento y el director

Un año después, el 12 de septiembre de 1973, se inauguró el edificio escolar actual, construido por la empresa Urbanizadora Industrial, la cual había sido responsable de la edificación de las secciones primera y segunda de la colonia Industrial Aviación. Posteriormente, en 1974, se incorporó la primera generación del turno vespertino, con 4 grupos de 50 alumnos cada uno

En el ámbito directivo, se sucedieron varios cambios importantes. En 1984, el profesor J. Jesús Mayorga Campos dejó el cargo de director y fue reemplazado por el profesor Jovito Márquez Rodríguez, quien ocupó el puesto hasta 1990, cuando asumió el profesor Federico Soria Cardoso. Posteriormente, en 1996, se integró el profesor Javier Nicolás Cruz. Entre 1997 y 2009, la dirección estuvo a cargo de tres docentes: Jorge Vidales, Proceso Oliva Olguín y Manuel Medina López. Finalmente, en 2009 se incorporó como director el profesor Enrique Árevalo, quien continúa al frente de la institución.

Figura 11

Placa y monumento de aniversario de la Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendárez”.



NOTA: elaboración propia. Fotografía tomada en la Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendárez”.

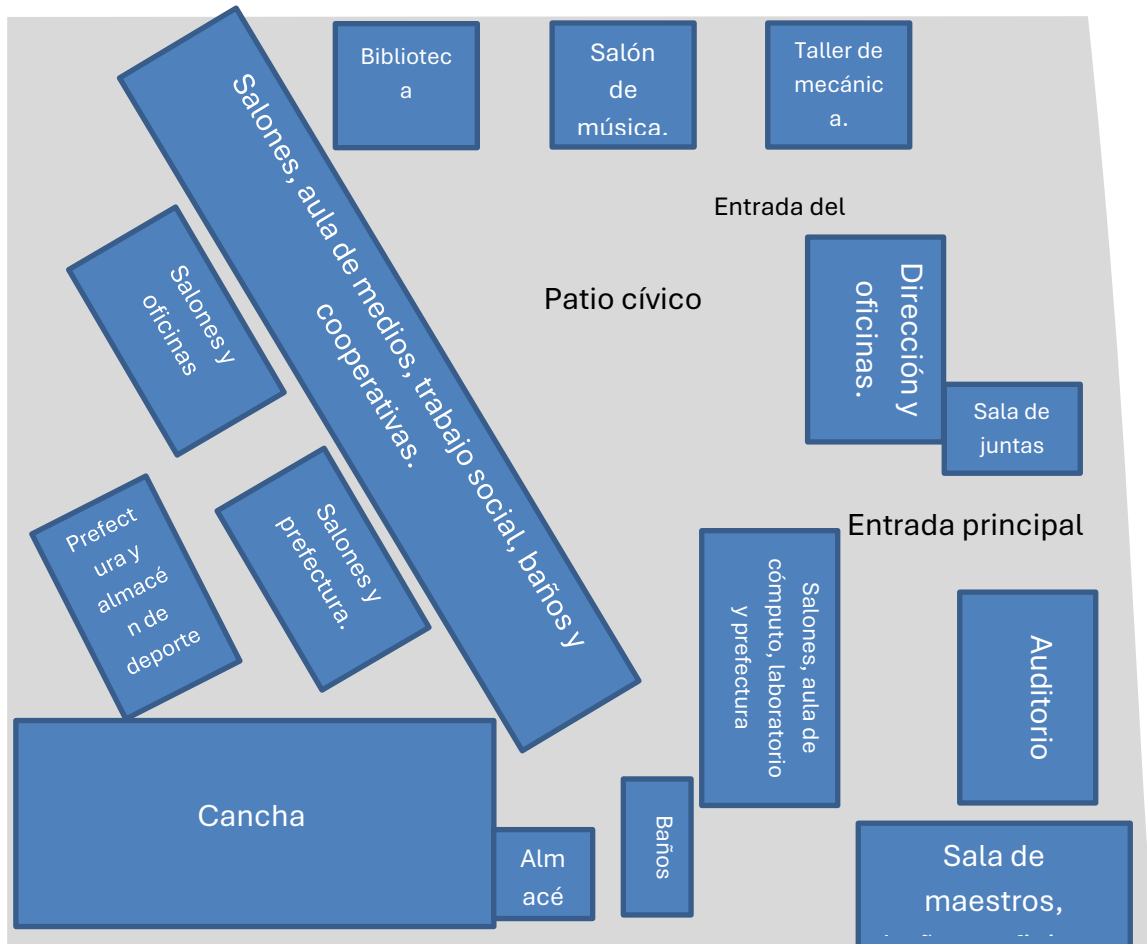
Contexto interno

Infraestructura

La entrada principal de la escuela secundaria es por la calle Fernando de Magallanes y Vasco de gama, este es el acceso tanto de entrada como de salida del personal y de alumnos de la institución. Cuanta con un acceso de rampa para personas con discapacidad. La entra y el pórtico es grande, y al momento de entrada y salida los alumnos deben de formarse por grados con una división de filas de mujeres y otra de hombres.

Figura 12

Croquis de la Escuela Secundaria General Dionisio Zavala Almendárez.



NOTA: elaboración propia: hay una chacha de futbol rápido, una de basquetbol techada y otras sin techo, existen áreas verdes tanto en patio cívico como entrada principal y canchas.

En la figura 12 se muestra la entrada principal de la escuela secundaria, de lado derecho se encuentra un pequeño espacio donde se encuentran árboles y arbustos, en seguida de lado izquierdo se encuentra el monumento a “Dionisio Zavala Almendárez” y dos placas de aniversarios de la institución. El piso es de cemento pulido, nos da acceso a la secundaria un barandal e metal que se abre en su totalidad para el momento de entrada y salida de los alumnos.

Figura 13

Entrada principal de la Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendárez”.



NOTA: obtenida Facebook Esc. SEC. No.2 “Dionisio Zavala Almendárez” (2022)

Como primero está un recibidor, de lado derecho se encuentran las oficinas de la institución, la dirección y subdirección de ambo turno, la sala de reuniones y las oficinas de supervisión; detrás de estas oficinas se encuentra una entrada que es la del estacionamiento y de lado izquierdo se encuentra el auditorio, detrás de en la sala de maestros, dos oficinas y los daños de maestros, atrás de dicho edificio se encuentra la prefectura de terceros grados.

En seguida se encuentra el segundo edificio, que podríamos llamarlo el edificio central, donde se encuentran de lado izquierdo ubicados todos los terceros y el taller de estructuras, en ambas plantas en la parte del medio los divide un pasillo para dar acceso a la otra sesión de la secundaria y se encuentran las cooperativas de ambos turnos, de lado derecho se encuentra trabajos sociales, asistencia educativa, baño de mujeres, y en la planta alta el aula de medios y taller de costura.

Figura 14

Patio central de la institución.



NOTA: obtenida de Heraldo de San Luis Potosí (2023).

Los siguientes edificios son los de segundo grado y frente a ellos está la prefectura de dicho grado. El primer edificio tiene 3 salones y el taller de cocina, el segundo edificio está confirmado por 3 salones y oficinas, frente a ellos se encuentran los bebederos lo cual están inhabilitados por falta de mantenimiento y agua potable.

Figura 15

Bebederos de la Escuela Secundaria.



NOTA: Obtenida Pulso (2021)

De ambos lados, al final se encuentran mesas de desayuno, echas de concreto, de lado izquierdo se encuentran los baños de los hombres y una bodega en estado de abandono.

El ultimo edificio de primeros años, que de igual manera se encuentra dividido en dos, 3 en grupos en un edificio y 3 en otro, la prefectura en medio de ambos edificios, de lado izquierdo de se encuentran el almacén del material de educación física y las canchas de basquetbol techadas que es donde se hacen los honores a la bandera, una cancha de futbol rápido equipada, y unas canchas de básquet sin techo, el piso es de cemento pulido, con áreas verdes, arboles muy grandes y arbustos. En su totalidad la secundaria está conformada por 18 grupos del A al F, y desde primero a tercer grado.

Figura 16

Canchas renovadas de la Escuela Secundaria.



NOTA: obtenida El Imparcial de Matehuala (2022).

La Escuela Secundaria cuenta con los servicios básicos, electricidad, teléfono, internet, y con dificultades con el servicio de agua; por lo que usualmente tienen que pagar pipas de agua para contar con agua en los baños de los niños. Todos los edificios están hechos de concreto, cada salón tiene piso de cerámica, ventanales, pizarrón blanco o de vidrio, algunos salones tienen mesa bancos y otros sillas y mesas, cuenta con escritorio y silla para los profesores, la puerta es de metal y tienen bote de basura.

Debajo de cada escalera hay un almacén de intendencia, donde se guardan distintos materiales, como detergentes, tinas, productos químicos, escobas, recogedores, trapeadores, motosierras, entre materiales.

En el almacén de educación física, se guardan materiales como, raquetas, balones de futbol, basquetbol, cuerdas, conos etc. Al inicio de ciclo escolar los maestros de educación física deben de tener un análisis del peso y estatura de los alumnos y en dicho almacén tienen una pesa, para llevar ese control correspondiente.

Organización escolar

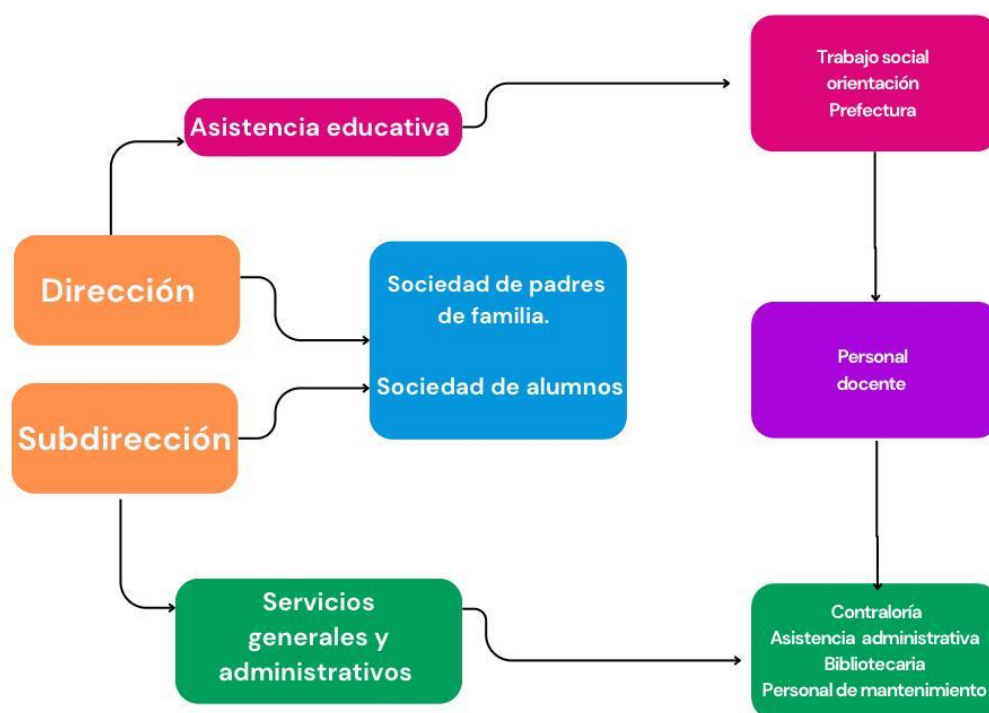
La organización escolar de la Escuela Secundaria es de gran importancia para el funcionamiento de ella y lograr su misión que es: Somos una institución educativa comprometida con formar alumnos críticos, bajo las premisas de humanismo, inclusión

y equidad, siempre responsables del cuidado del medio ambiente y su comunidad. Y su visión: Ser una institución que propicie una educación de calidad, que cuente con una infraestructura adecuada, personal comprometido con la formación integral de los alumnos y el desarrollo de aprendizajes que les permita tener pensamiento crítico, analítico, reflexivo, desarrollando competencias, enmarcado en una cultura de paz, así como relacionarse sanamente con su medio ambiente y aplicar los aprendizajes en su vida cotidiana y lograr su propia autonomía.

Más adelante de encuentra en la figura # el organigrama del personal de la Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendárez”. Al frente de la plantilla está el director Enrique Arévalo y la subsecretaria Natividad Hernández. La plantilla escolar está conformada por 125 personas incluyendo docentes, trabajo social, prefecturas, administrativos, contraloría y de mantenimiento.

Figura 17

Organigrama del personal de la Secundaria Dionisio Zavala Almendárez.



NOTA: elaboración propia.

Siendo en total de 462 alumnos inscritos, 247 niños y 215 niñas, distribuidos en los 18 salones en los 3 grados diferentes. Además, la institución tiene asociación de padres de familia y de alumnos que con año se renueva dicho comité.

Además, la Escuela Secundaria ha sido participativa en diversos concursos que son organizados por SEGE en ellos siempre destacan en primeros lugares como son: oratoria, declamación, escolta, coro, banda de guerra, instrumental, futbol y basquetbol.

Contexto áulico

El grupo de 3°B está conformado por 25 estudiantes, de los cuales 14 son mujeres y 14 hombres. Es un grupo trabajador, participativo y respetuoso. La mayoría de los alumnos muestran buena disposición para realizar actividades escolares sin necesidad de constantes recordatorios, lo que refleja motivación por aprender. Las mujeres suelen ser más extrovertidas que los hombres, aunque en general todos mantienen una convivencia armónica. Un aspecto particular es la presencia de una alumna originaria del estado de Zacatecas, lo que enriquece la diversidad cultural del grupo.

En cuanto la dinámica social, el grupo se organiza en pequeños subgrupos de 4 o 5 integrantes; sin embargo, se perciben unidos en la mayoría de las actividades, aun cuando no cuentan con un líder definido. En los físicos, los estudiantes tienen una estatura promedio entre 1.50 y 1.60 metros y un peso aproximado de 45 a 60 kilogramos. Cabe mencionar que 7 alumnos utilizan lentes por problemas visuales y 4 cuentan con Brackets debido a tratamientos de ortodoncia, existen 3 alumnos con diferentes problemas de salud como: ansiedad, asma y dislexia.

Además, todos los integrantes del grupo son beneficiarios de la Beca Rita Cetina, gestionada de manera institucional por la escuela.

El salón de clases tiene forma cuadrada y se encuentra equipado por 22 mesabancos, 3 mesas y 3 sillas adicionales para uso de los alumnos. Para el maestro, dispone un escritorio y una silla, además de un pizarrón de vidrio como principal recurso didáctico. El aula cuenta con 12 ventanales que permiten una adecuada ventilación e iluminación natural, reforzada por 6 focos eléctricos distribuidos en el techo. También dispone de un bote de basura y una puerta metálica como acceso principal.

En términos de dimensiones, el espacio mide 7.67 metros de largo, 6.89 metros de ancho y 3.6 metros de altura, lo cual brinda amplitud suficiente para el desplazamiento

de los estudiantes y el desarrollo de actividades grupales. Es importante señalar que el aula no cuenta con ventiladores, aire acondicionado, cortinas ni equipo tecnológico como computadoras, proyectores o conexiones a internet, lo que limita el uso de recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 18

Aula de 3°B.



NOTA: elaboración propia.

El salón suele decorarse de acuerdo con las fechas festivas, siguiendo las indicaciones de la tutora y la jefa de grupo. Esto forma la creatividad, el sentido de pertenencia y la participación de los alumnos en la vida escolar.

La participación académica es buena: los alumnos intervienen de manera espontánea en las actividades sin necesidades de que se les insista. Son responsables en el cumplimiento de sus tareas y muestran interés en aprender. En cuanto a la disciplina, el grupo se caracteriza por mantener un ambiente tranquilo y ordenado, lo que favorece la concentración y el trabajo colaborativo.

Al realizar la aplicación del cuestionario de estilos de aprendizaje, se identificó que la mayoría de los estudiantes presentan una tendencia clara hacia el estilo kinestésico, con un total de 15 alumnos que destacan en este ámbito. En segundo lugar, se

encuentran quienes tienen un predominio en el estilo auditivo, representados por 4 estudiantes, mientras que el estilo visual aparece como dominante en 3 estudiantes. Es importante señalar que tres participantes no registraron resultados completos, lo cual se considera como un dato faltante en la muestra.

Este hallazgo permite inferir que el estilo kinestésico es el predominante en el grupo, lo que significa que la mayor parte de los estudiantes aprenden con mayor efectividad a través de la práctica, la manipulación de objetos, el movimiento y la experiencia directa. Dichos alumnos suelen mostrar mejores desempeños cuando se involucran en actividades dinámicas, donde pueden experimentar y aplicar los conocimientos de manera tangible.

Por otra parte, el grupo minoritario con predominio auditivo sugiere la existencia de estudiantes que logran consolidar sus aprendizajes a través de la escucha, la exposición oral y el intercambio verbal. Para estos alumnos, las explicaciones del docente, los debates o el uso de material sonoros resultan particularmente útiles. Aunque representan una proporción menor, su presencia en el grupo señala la necesidad de diversificar para entender adecuadamente su manera de aprender.

En cuanto al estilo visual, con solo tres estudiantes en este grupo, se observa que constituye el porcentaje más reducido. Indica que pocos estudiantes aprenden mejor mediante imágenes, gráficos, esquemas o recursos visuales. Sin embargo, no debe minimizarse su importancia, ya que incluir este tipo de recursos puede beneficiar tanto a quienes lo requiere directamente como al resto del grupo, dado que la información visual contribuye a la claridad y a la organización del conocimiento.

El análisis del contexto familiar de los estudiantes permite comprender cómo las condiciones en que viven influyen directamente en su desempeño académico y en su desarrollo personal. Los datos recopilados muestran que, en su mayoría, los alumnos se desenvuelven en un nivel económico estable o bueno, lo que representa una ventaja frente a contextos de mayor vulnerabilidad, ya que favorece el acceso a recursos educativos como transporte, internet, computadora, celular o tablet.

Sin embargo, también se identifican algunos casos en los que estas condiciones no están garantizadas, lo que puede generar desigualdades en el aprendizaje y en la participación en actividades escolares. En cuanto a la composición familiar, gran parte

de los estudiantes vive con ambos padres, lo cual suele aportar estabilidad emocional y acompañamiento en la formación académica, aunque también se cuentan alumnos que viven únicamente con su madre o con su padre, lo que puede implicar retos adicionales en términos de apoyo escolar y contención afectiva.

Respecto a los recursos tecnológicos, la mayoría cuenta con computadora, internet, elementos fundamentales en el contexto educativo actual, aunque no todos disponen de un espacio de estudio individual, ya que algunos deben compartir habitación, situación que puede afectar su concentración y organización. En relación con la movilidad, la mayor parte de los alumnos llegan en carro o camioneta, lo que reduce tiempos de traslado y facilita la puntualidad, mientras que otros dependen del transporte público o incluso de caminar, lo que puede representar mayores esfuerzos y desgastes.

Diagnóstico del grupo de 3°B

La primera jornada de observación tuvo una duración de dos semanas, del 1 al 12 de octubre de 2025, periodo durante el cual participé activamente en la dinámica escolar para comprender el contexto áulico. Como parte fundamental de este acercamiento, apliqué un diagnóstico de tipo mixto, diseñado para evaluar tanto los conocimientos previos como las actitudes de los estudiantes.

El instrumento, enfocado en el estudio de la literatura, integró una estructura diversificada:

- Sección cuantitativa: Constituida por reactivos de opción múltiple, los cuales permitieron obtener indicadores precisos sobre los conocimientos teóricos básicos de los estudiantes.
- Sección cualitativa: Conformada por preguntas abiertas que facilitaron la exploración de las percepciones y valoraciones personales de los alumnos hacia el género.
- Evaluación procedimental: Mediante el ejercicio de identificación de figuras retóricas, se pudo valorar la competencia lectora y la capacidad analítica del alumnado frente a un fragmento literario real.

Este diseño permitió obtener una visión integral del grupo, identificando no solo sus brechas de conocimiento, sino también sus procesos de interpretación ante el texto.

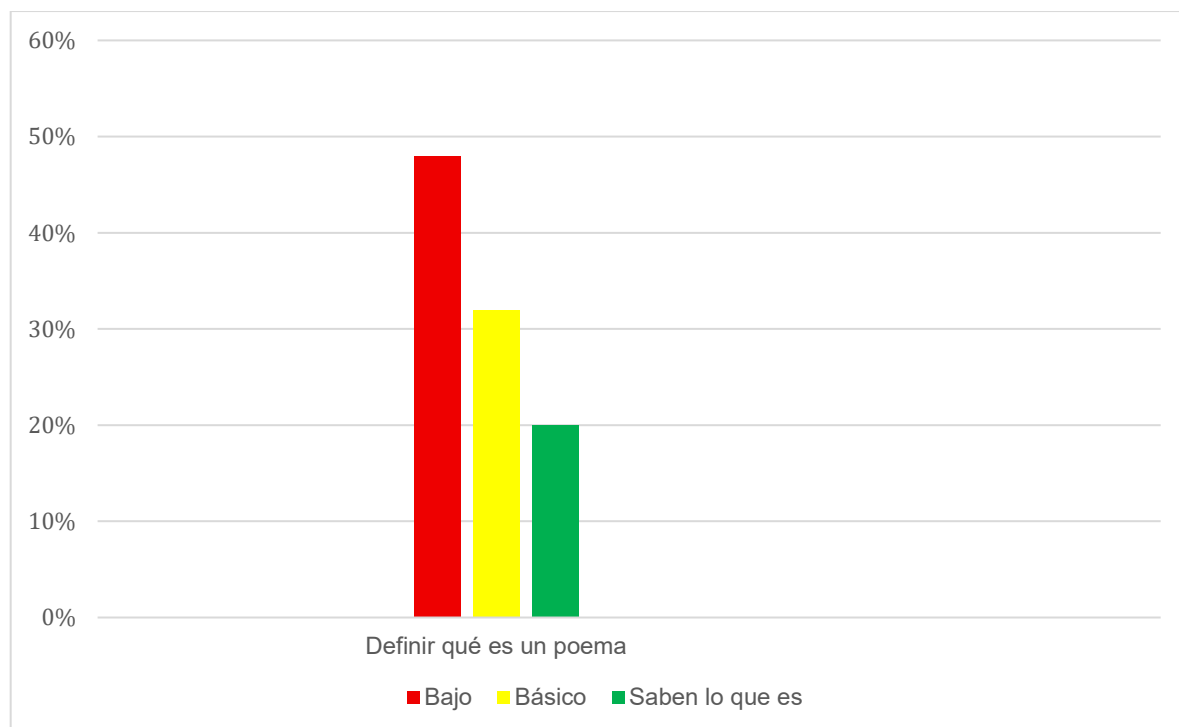
En las gráficas se muestra la cantidad de alumnos que respondieron de manera correcta y evidenciaron conocimientos sobre el tema. Posteriormente, se analiza cada pregunta con el fin de elaborar un diagnóstico más detallado.

Definir qué es un poema

- El 48% de los alumnos se encuentran en un nivel bajo, ya que no logran definir con claridad qué es un poema. Algunos lo confundieron con un cuento o una leyenda.
- El 32% considera que un poema expresa emociones, rima y que es un texto escrito.
- Mientras tanto solo el 20% logró concretar una idea central, definiendo con mayor coherencia y creatividad qué es un poema.

Figura 19

Definición qué es un poema.



NOTA: elaboración propia.

¿Cuál es su propósito principal?

Esta pregunta es qué opción múltiple, hubo muy buenos resultados, podremos rescatar lo siguiente.

- El 96% de los alumnos reconocen cuál es el propósito principal de la creación de un poema.
- Mientras tanto el 4% de los alumnos respondieron erróneamente, esto quiere decir que hay áreas que trabajar

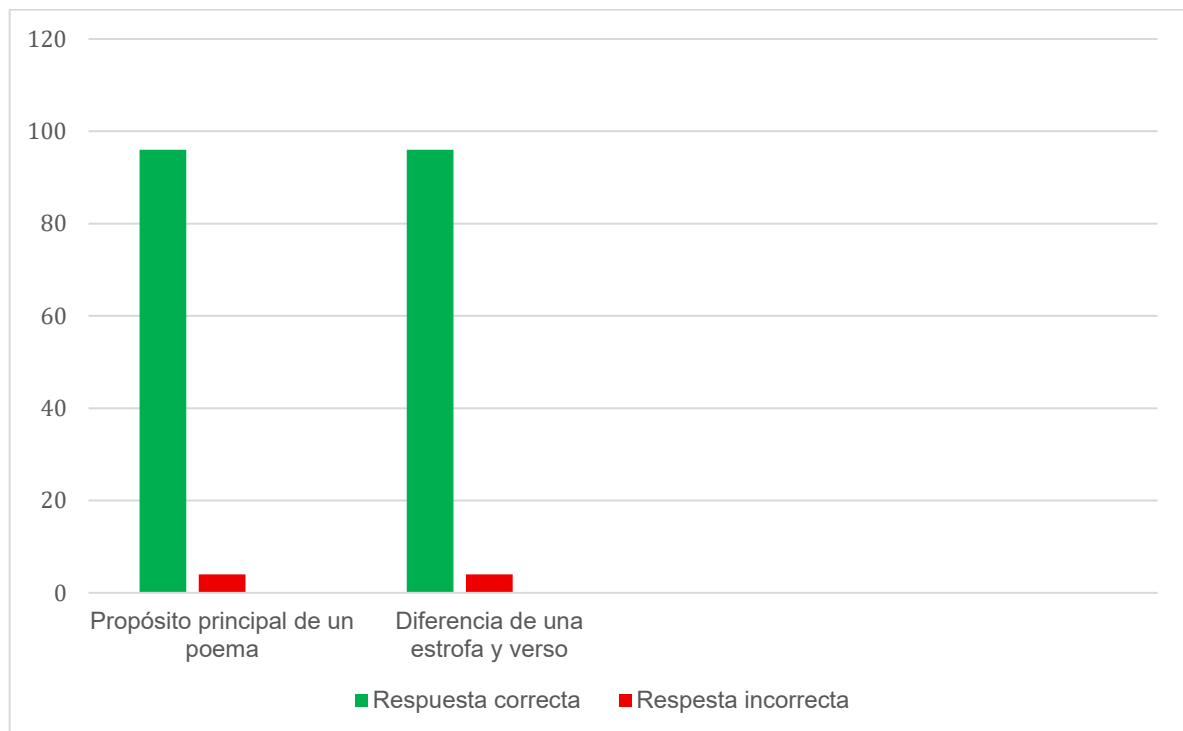
¿Qué es un verso y una estrofa?

De igual manera, esta pregunta fue de opción múltiple, pero siguen existiendo áreas de oportunidades para mejorar.

- El 96% de los alumnos distingue y diferencia que es una estrofa y un verso.
- El 4% aún no distingue con facilidad que es un verso y una estrofa.

Figura 20

Propósito de un poema y diferencia entre verso y estrofa.



NOTA: elaboración propia.

¿Qué es una rima?

- El 68% de los alumnos define bien que es una rima, mientras que el 32% restante no responde correctamente, esto nos ayuda a saber desde donde partir y tener mejores resultados.

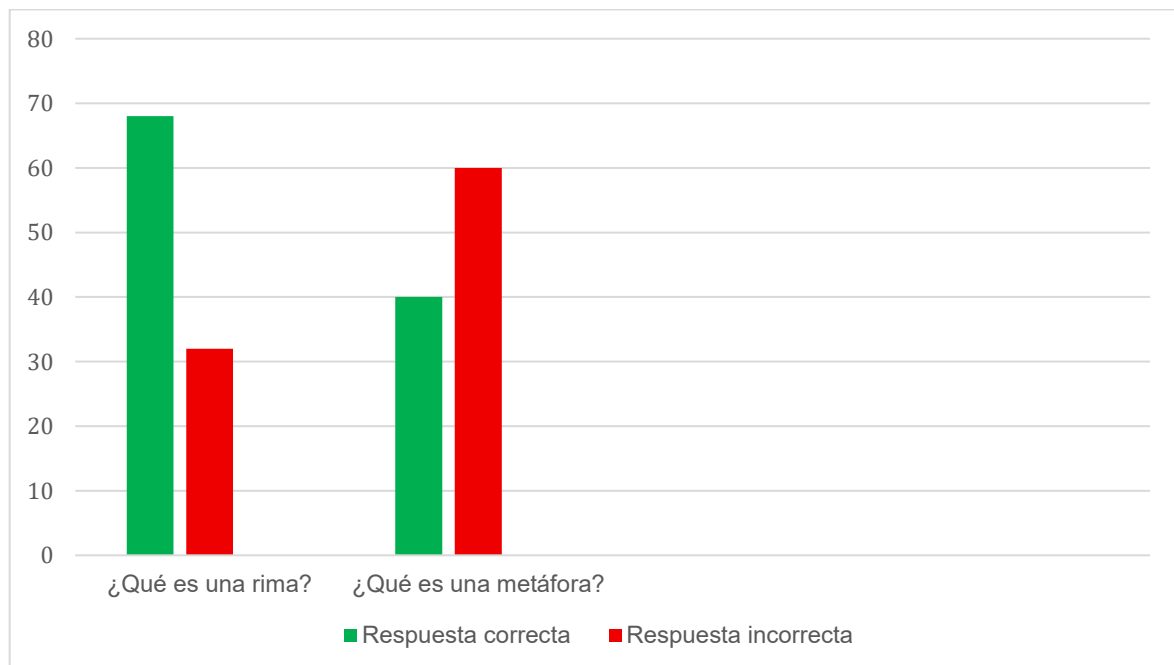
¿Qué es una metáfora?

Los resultados fueron más variados en esta pregunta, el número de respuestas incorrectas fue más alto que las correctas.

- El 40% de aciertos indica que menos de la mitad de los estudiantes domina el concepto de metáfora, lo que sugiere una dificultad general en comprender el tema.
- Por otro lado, el 60% de los alumnos no logró dar una respuesta adecuada, algunos confundían metáfora con otra figura retórica.

Figura 21

Identificación de rima y metáfora.



NOTA: elaboración propia.

¿Qué figuras retóricas conoces?

- El 32% muestra una comprensión mínima, recuerdan de una a dos figuras retóricas, mencionando mayormente, metáfora e hipérbole.
- Mientras tanto el 68% de los estudiantes, predomina la ausencia de conceptualización o respuestas fuera del tema, lo que significa que no reconocen o identifican el concepto general de figuras retóricas ni pueden ejemplificarlo.

Figura 22

Reconocimiento de figuras retóricas.



NOTA: elaboración propia

Fragmento de un poema e identificar figuras retóricas

Este ejercicio, se basó en identificar figuras retóricas subrayándolas con colores distintos.

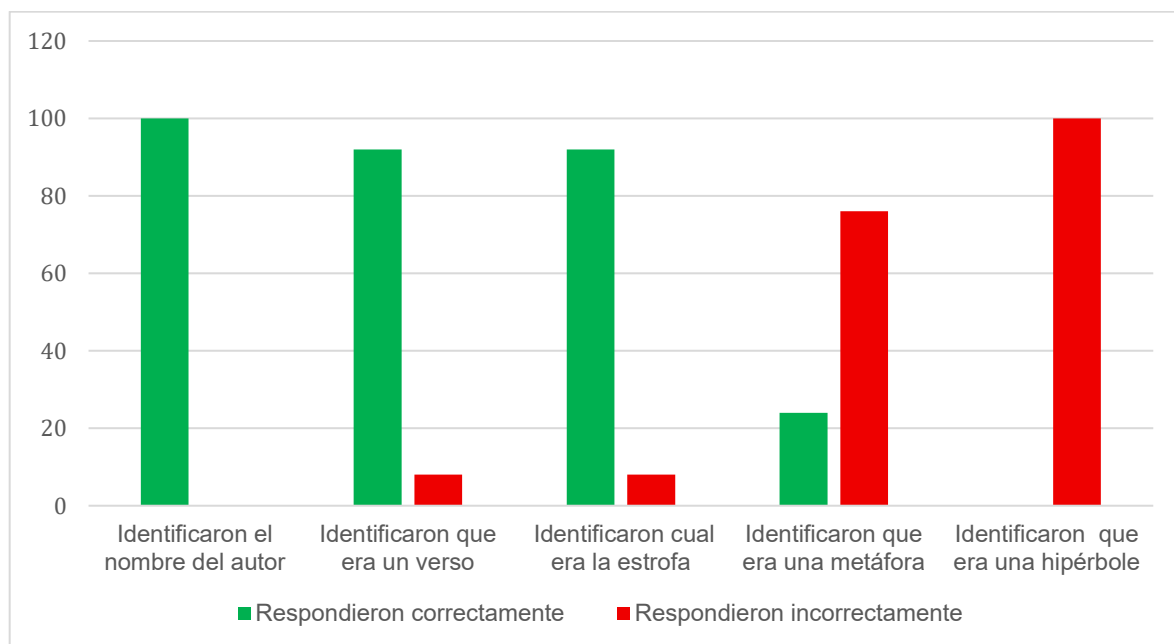
- El 100% de los alumnos identifican cuál es el nombre del autor del poema(fragmento) no hubo dificultad al identificarlo.
- La identificación del verso fue algo confuso y despertó muchas dudas en algunos alumnos al momento de realizar el ejercicio, pero aun así los recuestados fueron

algo favorables, el 92% de los alumnos sabe identificar lo que es un verso, mientras tanto el otro 8% aún no identifica cual es un verso. Lo que da decir que debemos trabajar con cosas que, aunque parezcan sencillas aun no predomina en todo el grupo.

- La identificación de una estrofa también causo confusión en los alumnos y de la misma manera el 92% de los alumnos logra identificar lo que es una estrofa mientras que el otro 8% de los alumnos aun no identifica correctamente lo que es una estrofa, usualmente confundieron la estrofa con un verso.
- El 24% de los alumnos identifican lo que es una metáfora, aunque en una pregunta pasada el 32% la conoce, pero nos percatamos que no saben cómo identificarla, mientras que el 76% no sabe que es una figura retórica, la confunden o simplemente no respondieron. Me percató que tengo muchas áreas de trabajo con los alumnos.
- En el último punto para encontrar la hipérbole, el 100% de los alumnos no identificó, muchos respondían, que no sabían, no recordaban o subrayaban lo primero que se les facilitaba.
- Como último, era escribir un pequeño verso creativo, donde los alumnos podrían cambiar el final de la estrofa. El 24% de los alumnos realizaron un verso creativo, con coherencia y con un final agradable, mientras que el otro 20% de los alumnos su respuesta fue no saber qué poner o dejaron en blanco el espacio y por último el 56% de los alumnos pusieron ideas muy vagas, lo primero que se le vino a la mente, sin tener sentido al verso anterior.

Figura 23

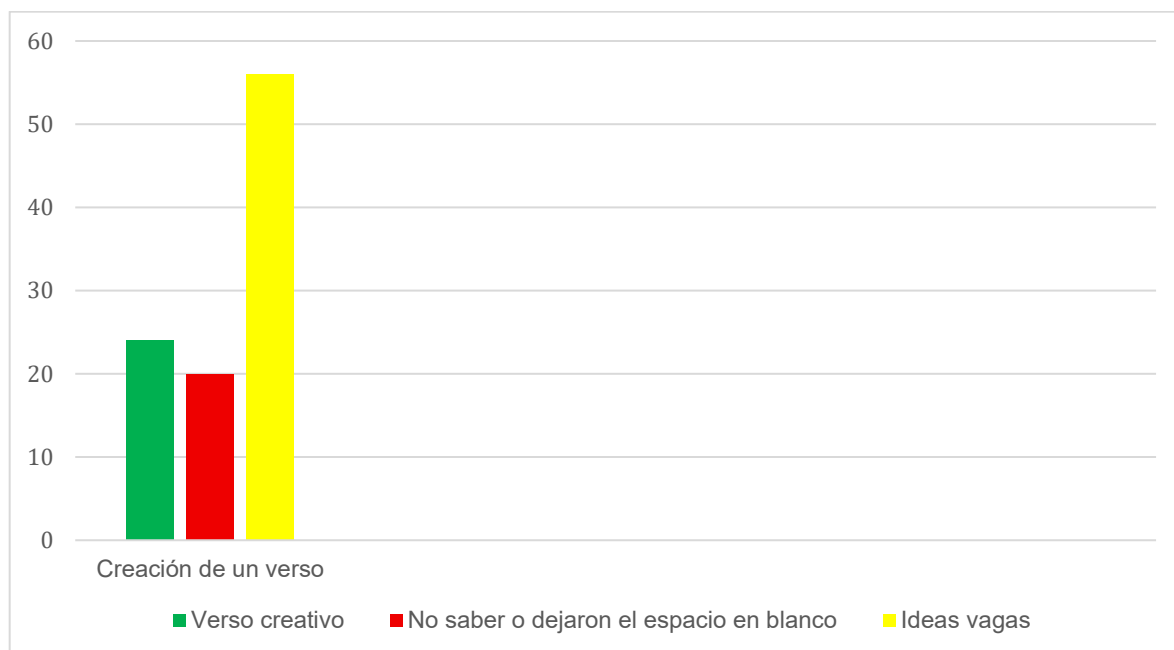
Comparación de respuestas.



NOTA: elaboración propia

Figura 24

Creación de un verso.



NOTA: elaboración propia.

Figura 25

Diagnóstico de la poesía 3ºB

Evaluación poética												
Aspectos	Comprensión poética				Reconocimiento estructural				Expresión creativa			
Niveles	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
16.												
17.												
18.												
19.												
20.												
21.												
22.												
23.												
24.												
25.												

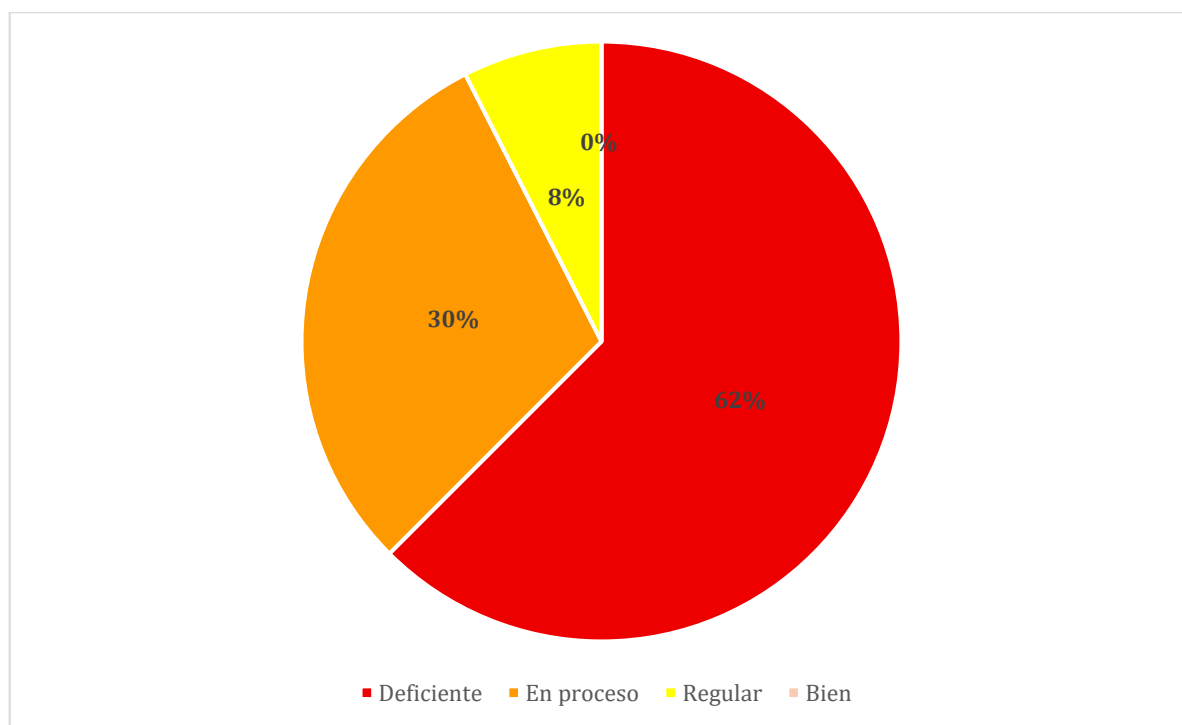
Valoración:

1. Bien
2. Regular
3. En proceso
4. Deficiente

NOTA: elaboración propia.

Figura 26

Análisis de resultados.



NOTA: elaboración propia

El diagnóstico poético del grupo 3°B revela que, aunque existen algunos avances, predominan las dificultades en la comprensión, conceptualización y expresión poética. Una de las principales debilidades detectadas es la falta de claridad al definir qué es un poema: casi la mitad de los alumnos no logran distinguirlos de otros géneros narrativos, lo que refleja una comprensión superficial del texto poético y de su función expresiva.

Otro aspecto preocupante es la limitada apropiación del lenguaje literario y de las figuras retóricas. La mayoría del grupo no logra identificar correctamente conceptos básicos como la metáfora o la hipérbole, y confunden unas figuras con otras. Este resultado evidencia que no solo hay desconocimiento teórico, sino también una ausencia de análisis y reflexión sobre el sentido estético del lenguaje poético. Aunque algunos alumnos reconocen la rima, su uso y comprensión no se consolidan como parte de un proceso creativo.

En cuanto a la expresión, se observa poca profundidad en la escritura. Un número considerable de alumnos presenta ideas vagas, sin coherencia ni relación con la consigna, mientras que otro porcentaje significativo deja respuestas en blanco, lo que sugiere falta de motivación, inseguridad o escaso desarrollo de la competencia escritora.

De igual manera, la identificación de elementos estructurales como el verso o la estrofa sigue siendo un área para reforzar. Aunque una parte del grupo distingue ambos conceptos, aún hay quienes los confunden, lo que limita su comprensión del funcionamiento interno del poema.

CAPÍTULO IV. INTERVENCIONES

En el presente capítulo se describen y analizan las intervenciones didácticas implementadas con el grupo de 3.º “B”, así como los resultados obtenidos a partir de la participación del alumnado, los productos elaborados y las diversas evidencias recuperadas durante el proceso de investigación. Para garantizar la fidelidad y el rigor en la sistematización de la experiencia, se implementó un diario de campo en el que se consignaron observaciones detalladas de manera cotidiana; este instrumento se robusteció mediante el registro sistemático de audios capturados a través de dispositivos móviles, técnica que permitió preservar con inmediatez y precisión los testimonios, dudas y argumentaciones del estudiantado en su entorno natural de aprendizaje.

Esta combinación de herramientas favoreció una triangulación efectiva de los datos, otorgando mayor solidez a la interpretación de los fenómenos educativos observados. Cada intervención se presenta a partir de su propósito, desarrollo, resultados y una reflexión crítica sobre la práctica, con la finalidad de identificar los avances, las dificultades y los ajustes necesarios para fortalecer la enseñanza de la poesía y el uso de recursos literarios en el aula. Asimismo, el análisis se sustenta en una perspectiva de evaluación formativa y en el ciclo reflexivo de Smyth (1991), marco que permite describir exhaustivamente lo ocurrido, interpretarlo, confrontarlo con la planeación original y, finalmente, reconstruir la praxis docente a partir de la experiencia vivida y documentada.

Intervención 1. Explicación de poema y figuras retóricas.

La primera intervención se llevó a cabo el miércoles 8 de octubre de 2025 con una asistencia de 22 alumnos del grupo 3º “B”; la planeación correspondiente se encuentra en el Anexo 1. Esta sesión se diseñó como un punto de partida para introducir dos preguntas que se retomarán durante el desarrollo del trabajo: ¿qué es un poema? y ¿qué son las figuras retóricas o literarias? El propósito de iniciar con preguntas abiertas fue recuperar conocimientos previos del grupo y generar un espacio de participación oral que permitiera observar cómo construyen sus definiciones y ejemplos.

Esta decisión se vincula con la idea de que, para comprender un contenido textual, es importante activar lo que el alumno ya sabe y guiar la comprensión mediante

preguntas antes, durante y después del trabajo con el tema (Solé, 1992). Asimismo, el tratamiento de poesía en secundaria se entiende como parte de una enseñanza literaria que busca formar lectores capaces de construir sentido, interpretar y relacionar la literatura con experiencias humanas y culturales, por lo que la explicación no se limita a “definir conceptos”, sino a abrir posibilidades de interpretación (Colomer, 1996).

La sesión comenzó con la pregunta: “¿Qué es un poema para ustedes?”. En esta primera intervención participaron cuatro alumnos; algunos respondieron con pena y otros con mayor seguridad. Las respuestas fueron:

A1: “donde riman las palabras”

A2: “tiene rima, es corto”

A3: “tiene rima, es corto y puede ser triste”

A4: “tiene una rima, puede ser corto, expresa emociones del autor, y puede ser del tema que sea”.

Estas respuestas permitieron identificar una tendencia inicial del grupo a asociar “poema” con rima y brevedad, lo cual resulta frecuente cuando el concepto se aprende desde rasgos visibles. No obstante, la respuesta del A4 permitió ampliar la explicación hacia componentes de intención y sentido, al mencionar emociones y diversidad temática. Con base en esa respuesta se explicó al grupo que el poema es una obra poética normalmente escrita en verso, aunque también puede existir poesía en prosa, y que su finalidad se relaciona con expresar ideas, emociones o una mirada del mundo mediante un uso intencional del lenguaje; esta caracterización se apoya en la definición institucional del Diccionario de la lengua española (RAE, 2024). A partir de esa explicación, se invitó al alumnado a recordar algún poema que hayan leído en primaria o secundaria, con el propósito de que conectaran el contenido con experiencias previas.

Este momento fue relevante porque incrementó la disposición del grupo a participar, al disminuir la presión de “responder correcto” y permitir que hablaran desde recuerdos y referencias personales; además, funcionó como puente para señalar que en poesía el lenguaje suele trabajar con imágenes, comparaciones y sentidos no literales.

Posteriormente se planteó la segunda pregunta: “¿Qué son las figuras retóricas o literarias?”. Aquí se observó mayor confusión porque varios alumnos no conocían el

término. A partir de ello se explicó que las figuras retóricas son recursos del lenguaje que ayudan a expresar con mayor fuerza, creatividad o intención estética, y que aparecen con frecuencia en textos literarios y, especialmente, en la poesía.

Para sostener la explicación en una fuente académica en español, se retoma que la retórica y la poética describen recursos y figuras que operan en el lenguaje literario y permiten comprender “cómo funciona” una expresión más allá del sentido literal; este enfoque se encuentra sistematizado en obras de referencia como el Diccionario de retórica y poética de Helena Beristáin (1995), donde se describen figuras y su modo de operación. Para que el concepto fuera más accesible al grupo, se trabajó con ejemplos cotidianos y de participación estudiantil:

A1: propuso “eres un sol”

A2: dijo “el tiempo es oro”

A3: mencionó “eres tan dulce como la miel”.

En este punto se observó interés porque los alumnos identificaron que esas frases no se interpretan literalmente, sino que buscan comunicar un significado figurado. Además, se introdujo una distinción inicial entre metáfora y comparación, utilizando pistas sencillas: en la comparación suele aparecer un conector explícito como “como” o “tan... como...”, mientras que en la metáfora se plantea una equivalencia directa (“eres un sol”). Para respaldar la presencia de estos recursos en la lengua y la literatura, se recurrió a definiciones institucionales como las de la RAE para metáfora (RAE, 2024) y a materiales académicos en español elaborados por instituciones universitarias (UNAM, s. f.) que explican el uso de figuras retóricas en el texto literario.

Al finalizar la presentación del tema, se realizó una retroalimentación oral mediante preguntas dirigidas a conocer la experiencia de aprendizaje del alumnado: qué fue lo que más les gustó, qué se les complicó y qué consideraron más difícil de comprender. La mayoría expresó que lo más complicado era identificar las figuras retóricas, porque “eran muchas” y no sabían cómo memorizarlas. También hubo alumnos que señalaron que ya habían visto anteriormente alrededor de tres figuras en otra clase, pero que únicamente recordaban con claridad la metáfora.

Este momento fue importante porque permitió delimitar con precisión la dificultad principal: no se trata solo de memorizar nombres, sino de reconocer el recurso dentro de un enunciado y diferenciarlo de otros. Esta información resultó útil para orientar las decisiones posteriores de enseñanza, pues indica que será necesario trabajar con ejercicios graduales de reconocimiento, con ejemplos repetidos y con criterios sencillos que ayuden a distinguir figuras sin saturar al alumnado.

FIGURA 26

Presentación digital.



NOTA: Elaboración propia en canva

Como actividad de cierre y reforzamiento se dejó la elaboración de un mapa conceptual en el que los alumnos explicaran cada figura revisada. Esta actividad se eligió porque permite que el estudiante organice información, jerarquice ideas y establezca relaciones claras entre conceptos, lo cual coincide con la utilidad de los organizadores gráficos para integrar y sistematizar información en tareas escolares; este enfoque aparece en recursos institucionales de la SEP sobre organizadores gráficos y mapas conceptuales, donde se plantea su uso para organizar, clasificar y conservar información de aprendizaje.

Al revisar los mapas conceptuales, se observó una variación evidente: algunos trabajos fueron completos, bien estructurados, con información suficiente y presentación cuidada, mientras que otros carecían de información, mostraban definiciones incompletas o confundían características de las figuras, además de presentar poca elaboración. Este contraste permitió identificar que el aprendizaje no fue homogéneo en el grupo y que, aunque hubo interés, aún se requiere reforzar el reconocimiento e identificación de figuras con práctica guiada.

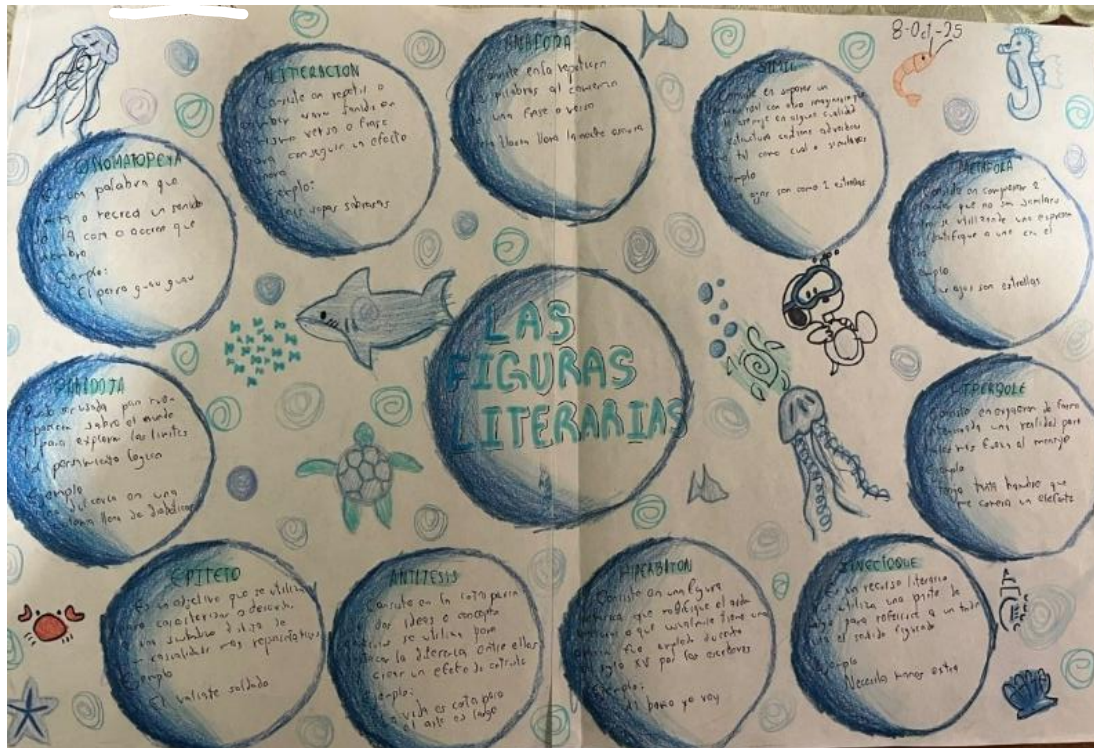
En relación con la evaluación, el momento de preguntas abiertas y retroalimentación final tuvo un carácter principalmente diagnóstico, ya que permitió recuperar percepciones y dificultades sin convertirlas en calificación numérica inmediata. Sin embargo, la intervención sí generó un producto susceptible de evaluación formativa: el mapa conceptual. La evaluación formativa se comprende como un proceso que articula aprendizaje y evaluación en distintos momentos, permitiendo realizar ajustes y retroalimentar para mejorar (SEP, 2024).

En este sentido, el mapa conceptual permitió valorar el nivel de comprensión alcanzado mediante criterios observables (por ejemplo, si incluye definición, si incluye ejemplos, si la información es clara y si distingue figuras), lo cual coincide con la idea de construir instrumentos y criterios para valorar aprendizajes más allá del examen, integrando dimensiones como manejo conceptual, claridad del lenguaje y presentación del producto (Díaz Barriga, 2024.). Además, esta orientación se vincula con la perspectiva de que la evaluación debe servir para conocer y mejorar, y no limitarse a confirmar saberes mediante el examen; esta idea es desarrollada ampliamente por Álvarez Méndez, quien distingue la evaluación con sentido formativo frente a prácticas centradas solo en el examen (Álvarez Méndez, 2001).

Del mismo modo, Santos Guerra plantea la evaluación como aprendizaje y como vía para comprender y mejorar la práctica educativa, más que como mecanismo de clasificación (Santos Guerra, 2014). Con base en esta evaluación del mapa conceptual, a continuación, se presentan las gráficas correspondientes, ya que permiten visualizar la distribución de resultados del grupo y describir con mayor claridad el nivel de comprensión evidenciado en esta primera aproximación.

FIGURA 27

Elaboración de mapa conceptual de las figuras retóricas.



NOTA: Creación propia.

Finalmente, esta intervención permitió identificar conocimientos previos y dificultades iniciales del grupo. Por un lado, se observó que el alumnado definía el poema principalmente desde rasgos formales como rima y brevedad, pero pudo ampliar su comprensión al considerar la expresión de emociones y la diversidad temática. Por otro lado, se detectó que el concepto de figuras retóricas era confuso al inicio, aunque la comprensión aumentó cuando se trabajó con ejemplos cercanos y se permitió la participación estudiantil.

Asimismo, la retroalimentación final confirmó que la principal dificultad se centra en identificar figuras por su cantidad y por la confusión al diferenciarlas, lo cual orienta la necesidad de continuar con actividades graduales, criterios claros de identificación y ejercicios que lleven al alumnado a justificar por qué una expresión corresponde a una figura determinada. Todo lo anterior permitirá fortalecer las siguientes intervenciones con base en evidencia real (participación, retroalimentación y productos), evitando que el

trabajo se reduzca a memorización y favoreciendo un aprendizaje comprensivo y aplicable.

Desde una mirada reflexiva, en esta primera intervención se puede describir que la estrategia inicial consistió en recuperar conocimientos previos mediante preguntas abiertas y posteriormente introducir las figuras retóricas con ejemplos cotidianos, para finalmente solicitar un producto de cierre (mapa conceptual) como evidencia. Esta secuencia permitió observar el punto de partida del grupo: por un lado, el poema fue definido mayormente desde rasgos formales como la rima y la brevedad; por otro lado, el concepto de figuras retóricas resultó desconocido como término escolar, aunque los alumnos mostraron mayor comprensión cuando se trabajó con ejemplos cercanos. En ese sentido, la intervención no solo buscó “explicar”, sino generar participación, identificar dificultades reales y producir evidencias que permitieran orientar las siguientes sesiones.

El sentido de la enseñanza en esta sesión fue introducir bases para el análisis del lenguaje literario y, al mismo tiempo, abrir un espacio de oralidad que permitiera a los alumnos expresar lo que saben, lo que creen y lo que recuerdan. La elección de preguntas detonadoras tuvo la intención de que el aprendizaje partiera de lo que el grupo ya trae y no de definiciones impuestas, y que la explicación funcionara como acompañamiento para ampliar ideas. Además, el uso de ejemplos cotidianos se planteó como un puente entre el lenguaje de la vida diaria y el lenguaje de la poesía, con el propósito de que el alumnado percibiera que las figuras no son “algo ajeno”, sino recursos que ayudan a comunicar con mayor expresividad.

Sin embargo, al confrontar lo planeado con lo que ocurrió en el aula, se identifican tensiones importantes que explican por qué el aprendizaje fue desigual. La primera contradicción apareció al inicio: aunque se pretendía que la pregunta “¿qué es un poema?” generara participación amplia, solo cuatro alumnos respondieron, lo que sugiere que el grupo no siempre se siente seguro de intervenir en plenaria, ya sea por timidez, miedo a equivocarse o porque esperan una respuesta “correcta” antes de hablar. La segunda contradicción se observó en el tema de figuras retóricas: se esperaba que, al explicar y ejemplificar, el grupo pudiera reconocerlas con facilidad; sin embargo, en la retroalimentación final muchos alumnos expresaron que lo más difícil era identificarlas porque “eran muchas” y no sabían cómo memorizarlas.

Esto muestra que el obstáculo no fue únicamente conceptual, sino también estratégico: los alumnos tienden a creer que aprender figuras es memorizar nombres, cuando en realidad la habilidad que se busca es reconocerlas en enunciados y justificar por qué una expresión corresponde a cierta figura. La tercera confrontación apareció al revisar los mapas conceptuales: aunque se encargaron como actividad de reforzamiento, los resultados fueron dispares; algunos trabajos fueron completos y bien elaborados, mientras que otros mostraron falta de información o confusión.

Esta diferencia evidencia que una misma explicación no garantiza el mismo nivel de comprensión en todos, y que es probable que algunos alumnos hayan comprendido por ejemplos, mientras otros requieren más apoyo, más práctica guiada o una dosificación menor de figuras por sesión.

A partir de esta confrontación, la reconstrucción para las siguientes intervenciones consiste en ajustar la estrategia para que el aprendizaje no dependa de la memorización, sino del reconocimiento progresivo y de la práctica constante. En primer lugar, conviene modificar la dinámica de participación inicial: antes de contestar en plenaria, los alumnos pueden responder primero de manera individual o en parejas (por ejemplo, “piensa–comparte–expón”), de modo que la participación aumente y disminuya el temor a equivocarse.

En segundo lugar, para atender la dificultad expresada por el grupo, resulta necesario trabajar menos figuras por sesión y establecer criterios simples de identificación; por ejemplo, iniciar solo con metáfora y comparación, reforzando pistas claras (presencia de “como” en comparación, equivalencia directa en metáfora) y practicar con frases cortas antes de pasar a textos poéticos. En tercer lugar, el mapa conceptual puede mantenerse, pero acompañado de una guía mínima (qué debe incluir: definición, ejemplo propio y rasgo distintivo), para que el producto refleje comprensión y no solo copia de información.

FIGURA 28

Resultados de la actividad.

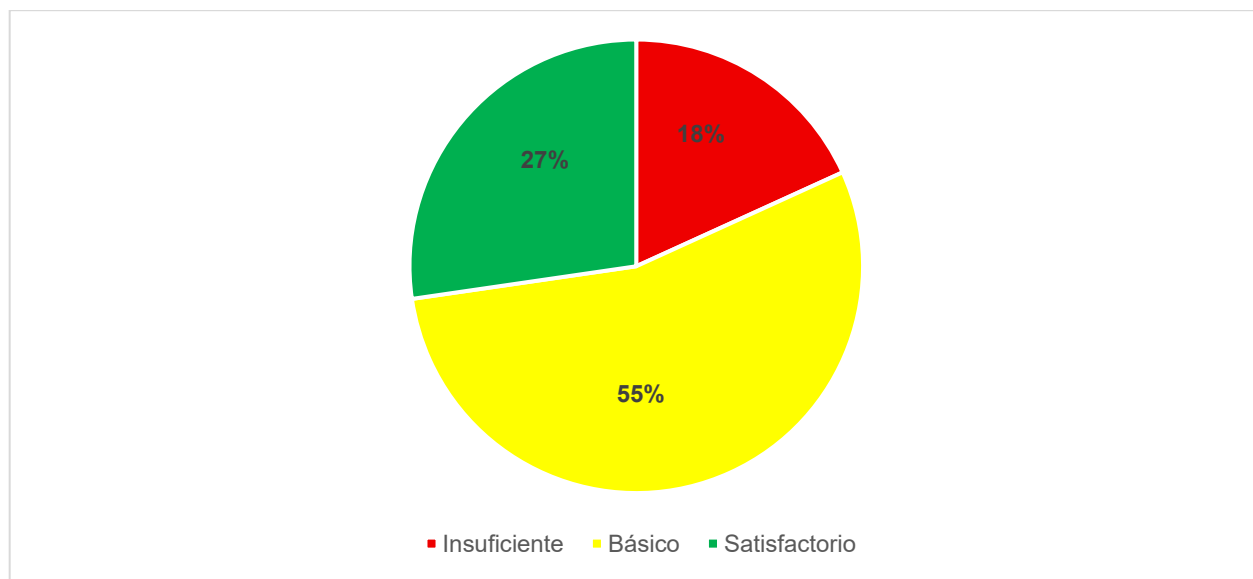
Información mapa conceptual			
Indicador: El alumno identifica las características de cada figura literaria y usa ejemplos claros.	Valoración		
	Insuficiente:	Básico:	Satisfactorio:
Número de alumnos (total 22):	4	12	6

NOTA: Creación propia.

Finalmente, la evaluación del mapa conceptual permitirá mostrar con claridad los avances y necesidades del grupo; por ello, se justifica que a continuación se presenten las gráficas derivadas de los criterios aplicados, ya que facilitarán visualizar el nivel de comprensión en esta primera aproximación y fundamentar los ajustes de la siguiente intervención.

FIGURA 29

Gráfica de resultados.



NOTA: Creación propia.

Los datos muestran que la mayor parte del grupo se ubicó en el nivel Básico con 12 alumnos (54.5%), lo que sugiere que existe un reconocimiento inicial de las figuras, aunque todavía con limitaciones en la claridad o precisión de los ejemplos y en la identificación completa de características. En segundo lugar, 6 alumnos (27.3%) alcanzaron el nivel Satisfactorio, evidenciando un mejor dominio para distinguir las figuras y ejemplificarlas de manera clara.

Finalmente, 4 alumnos (18.2%) se ubicaron en el nivel Insuficiente, lo cual indica que aún presentan dificultades para identificar las figuras literarias y utilizar ejemplos adecuados. Con base en estos resultados, se observa la necesidad de reforzar actividades de reconocimiento y diferenciación de figuras, así como ejercicios guiados de ejemplificación, por lo que a continuación los datos se representan en una gráfica para facilitar su interpretación.

Intervención 2. Explicación y ejercicios de relación.

La segunda intervención se llevó a cabo con el mismo grupo de 3° “B”, con una asistencia de 23 alumnos (se registraron 2 inasistencias). Esta sesión se planteó como continuidad de la intervención anterior, ya que en la retroalimentación los alumnos expresaron que lo más complicado no era únicamente saber qué eran las figuras retóricas, sino identificarlas dentro de frases o textos, debido a que percibían que “eran muchas” y les resultaba difícil recordarlas. Por lo tanto, el propósito de esta intervención fue reforzar la comprensión del tema con estrategias más accesibles y cercanas para el alumnado, y avanzar hacia el reconocimiento y la identificación de figuras en ejemplos concretos, evitando que el aprendizaje se quedara únicamente en definiciones.

Para esta sesión se incorporó un recurso audiovisual como apoyo didáctico. Esta decisión se sustenta en que el uso de materiales audiovisuales puede favorecer el aprendizaje cuando se integra con una intención clara y se acompaña de actividades posteriores de práctica y aplicación; es decir, el video no se utiliza como “relleno”, sino como mediador que facilita la comprensión y permite ejemplificar contenidos de manera más concreta (de Pablos Pons & Cabero Almenara, 1990).

Además, al considerar el contexto cultural del alumnado, trabajar con ejemplos provenientes de medios cercanos (canciones, cine, publicidad) puede contribuir a que los estudiantes comprendan mejor y participen con mayor confianza, pues se parte de referentes que ya conocen y consumen (Ferrés Prats, 2007). Asimismo, se retoma que

las figuras retóricas forman parte de los recursos expresivos del lenguaje y pueden analizarse tanto en textos literarios como en otros discursos, lo cual se explica en recursos académicos de apoyo para el estudio del texto lírico (UNAM, s. f.).

La sesión inició con la proyección de un video educativo que explicaba diversas figuras retóricas utilizando ejemplos de películas, canciones, comerciales y frases comunes. El video resultó significativo porque presentó el tema de forma dinámica y contextualizada, lo cual favoreció que el grupo mostrara atención, interés y mejor disposición para participar. En comparación con la primera intervención, se observó que el recurso audiovisual facilitó el acceso al contenido: los estudiantes comprendían mejor cuando veían el ejemplo aplicado y no solo cuando escuchaban la definición. En este sentido, el video ayudó a clarificar el contenido y a disminuir la sensación de que el tema era “difícil” o “muy teórico”.

Al terminar el video se realizó una actividad grupal en la que se retomaron ejemplos y se permitió que los alumnos comentaran qué recursos habían identificado. En este momento, más que repetir la explicación de la intervención anterior, se hizo un repaso breve para activar lo aprendido previamente y, a partir de ahí, se avanzó a ejemplos nuevos presentados en el video. Se observó una mejora en la participación: los alumnos propusieron más ejemplos y con mayor seguridad que en la intervención 1.

Para sostener el trabajo desde un enfoque académico en español, se retoma que las figuras retóricas se comprenden como recursos del lenguaje que producen efectos expresivos y estéticos, y que su descripción y funcionamiento se encuentran sistematizados en obras de referencia de retórica y poética (Beristáin, 1995). De manera complementaria, cuando fue necesario precisar términos, se consideraron definiciones institucionales de consulta general, con el fin de mantener claridad conceptual (RAE, 2024).

Posteriormente se entregó una hoja de trabajo en la que los alumnos debían relacionar definiciones con la figura literaria correspondiente. Esta actividad se aplicó a los 23 alumnos presentes y permitió observar una respuesta mejor que en la sesión anterior, ya que el alumnado mostró mayor coherencia al asociar características con el nombre de la figura. Este ejercicio fue relevante porque obligó a los estudiantes a tomar decisiones basadas en criterios, pasando de la comprensión guiada a una identificación más autónoma. Además, la hoja permitió reunir evidencia concreta del desempeño del

grupo (aciertos y errores), lo cual resulta útil para organizar resultados en tablas y posteriormente en gráficas, con el propósito de describir avances y necesidades de reforzamiento.

Después del ejercicio escrito, se trabajó con la canción “Hasta la raíz”. Primero se escuchó de manera completa y después se retomaron fragmentos para identificar figuras retóricas presentes en la letra. Esta actividad resultó más accesible y motivante, ya que el texto musical fue percibido como cercano, y el grupo mostró mayor interés al analizar un material que forma parte de su entorno cultural. La identificación de figuras se vivió como un proceso más dinámico y participativo, lo que facilitó el diálogo y el intercambio de interpretaciones.

Desde una perspectiva didáctica en español, se reconoce que el uso de canciones puede apoyar procesos de comprensión e interpretación al conectar con la experiencia emocional y cultural del alumnado, siempre que se utilice con intención pedagógica y no solo como actividad recreativa (García Llamas, 2006). En este caso, la canción se utilizó como un texto para aplicar lo aprendido, favoreciendo que los estudiantes identificaran recursos expresivos en contexto y no solo en enunciados aislados.

Con base en las actividades desarrolladas, esta intervención generó evidencia suficiente para organizar resultados de manera clara y convertirlos en representaciones visuales. Por un lado, la hoja de relación ofrece datos directos que pueden clasificarse por niveles de logro o por número de aciertos; por otro lado, el análisis de la canción permite registrar qué figuras fueron identificadas con mayor facilidad y cuáles continúan siendo confusas. Por ello, a continuación, se integran las gráficas y algunas imágenes como evidencia, con el fin de mostrar de manera visual los avances del grupo y las áreas que requieren reforzamiento.

FIGURA 30

Ejercicio de relación.

 **BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**
Docente en formación: Ivanna Rodríguez Loreda.
Las figuras retóricas.



Nombre del alumno: _____ Grado y grupo: _____

Lee cuidadosamente la información que se presenta a continuación. Posteriormente, relaciona el nombre de la figura retórica con la definición y el ejemplo que le corresponda a cada una de ellas, colocando el número del nombre entre el paréntesis de la definición.

✓ (2) Unión de ideas aparentemente irreconciliables que invitan a reflexionar.
Ejemplo: "Un silencio atronador llenó la sala."

✓ (4) Designar el todo por la parte o la parte por el todo.
Ejemplo: "Cien cabezas de ganado."

✓ (3) Exageración intencional de cualidades, acciones o cantidades para enfatizar una idea.
Ejemplo: "Tengo mil cosas que hacer."

✓ (9) Imitación lingüística de un sonido natural o artificial.
Ejemplo: "El reloj hacía tic-tac sin parar."

✓ (6) Contraposición de ideas o palabras de significado contrario.
Ejemplo: "Es un dulce dolor."

X (8) Adjetivo que resalta una cualidad obvia o inherente del sustantivo.
Ejemplo: "La blanca nieve cubrió el valle."

✓ (10) Repetición de uno o varios sonidos semejantes para crear un efecto expresivo.
Ejemplo: "Mi mamá me mima mientras me mira."

✓ (5) Alteración del orden lógico o habitual de las palabras en la oración.
Ejemplo: "A la tienda, temprano, fui."

✓ (1) Comparación explícita entre dos elementos usando 'como', 'parece', 'se asemeja a', etc.
Ejemplo: "Sus ojos brillan como estrellas."

✓ (2) Identificación de un término real con uno imaginario por semejanza; la comparación es implícita.
Ejemplo: "Tus cabellos de oro."

✓ (11) Repetición de una o varias palabras al inicio de versos o frases consecutivas.
Ejemplo: "Sueño con verte, sueño con hablarte, sueño con abrazarte."

1 Símil.
2 Metáfora.
3 Hipérbole.
4 Sinécdoque.
5 Hipérbaton.
6 Antítesis.
7 Epíteto.
8 Paradoja.
9 Onomatopeya.
10 Aliteración.
11 Anáfora.

 Mira Ivanna Loreda
REVISADO

NOTA: Creación propia.

En esta hoja de trabajo se observa cómo el alumno relacionó las definiciones con las figuras retóricas correspondientes, lo que permitió identificar el nivel de comprensión alcanzado después de la explicación y del repaso apoyado en el video. Este ejercicio hizo visible que, en comparación con la intervención anterior, el alumnado mostró mayor seguridad para distinguir algunas figuras, especialmente aquellas que resultaban más accesibles por sus ejemplos cotidianos. Asimismo, la hoja permitió registrar errores y aciertos concretos, los cuales funcionaron como evidencia diagnóstica para reconocer cuáles figuras continuaban generando confusión y cuáles comenzaban a consolidarse en el aprendizaje del grupo.

Figura 31

Resultados de la actividad.

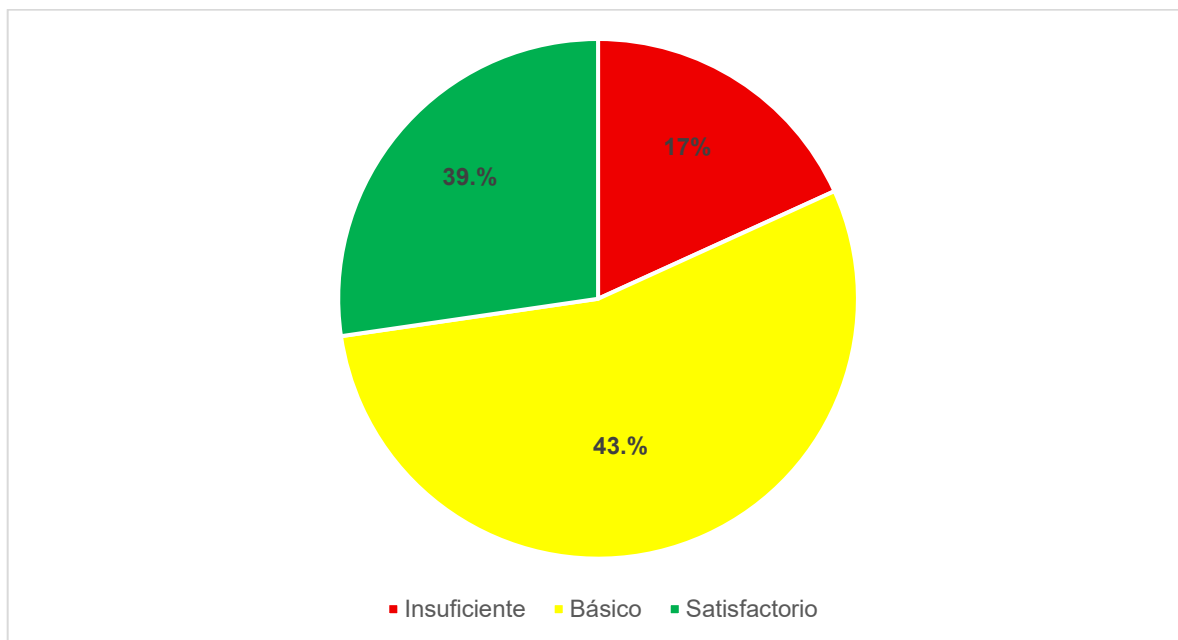
Información ejercicio de relación.			
Indicador: El alumno identifica cada figura literaria.	Valoración		
	Insuficiente:	Básico:	Satisfactorio:
Número de alumnos (total 23):	4	10	9

NOTA: Creación propia.

La tabla de comparación del ejercicio de relación presenta los resultados obtenidos por el grupo en el indicador “*El alumno identifica cada figura literaria*”. De los 23 estudiantes participantes, 4 se ubicaron en el nivel insuficiente, 10 en básico y 9 en satisfactorio. En términos generales, estos datos muestran que la mayoría del alumnado logró identificar las figuras literarias al menos en un nivel básico, aunque todavía persisten algunas dificultades que requieren reforzamiento. Estos resultados sirven como base para su representación gráfica y para un análisis más puntual del desempeño del grupo.

FIGURA 32

Gráfica de resultados.

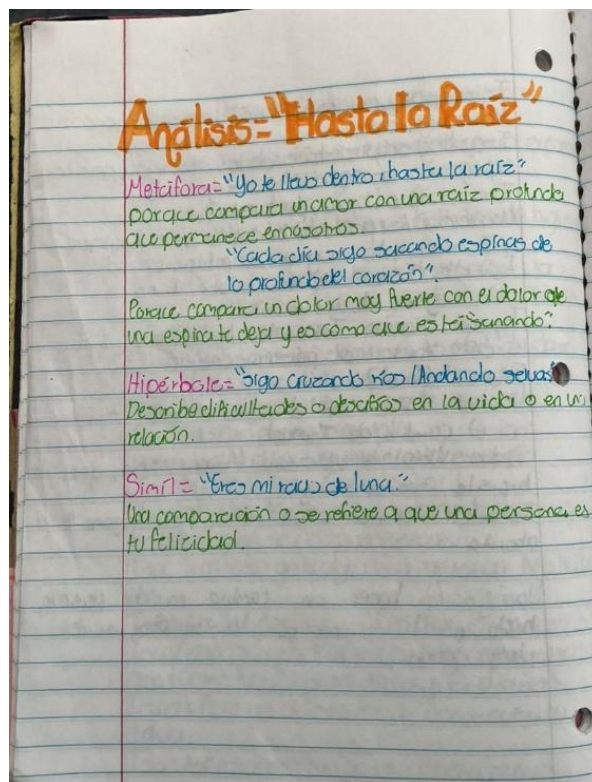


NOTA: Creación propia.

La gráfica permite visualizar con mayor claridad la distribución de los resultados obtenidos en el ejercicio de relación. Como se observa, el nivel básico concentra al mayor número de alumnos, seguido del nivel satisfactorio, mientras que una minoría se ubica en el nivel insuficiente. Esta representación facilita identificar que, aunque existen avances en la identificación de figuras literarias, aún es necesario reforzar el aprendizaje para que más estudiantes alcancen un dominio satisfactorio.

FIGURA 33

Análisis de canción.



NOTA: Creación propia.

Análisis realizado a partir de la canción *Hasta la raíz*, actividad con la que se buscó trasladar el reconocimiento de figuras retóricas a un texto cercano al contexto cultural del alumnado. En el cuaderno se observan ejemplos identificados por el estudiante, así como una breve explicación de por qué ciertos fragmentos podían considerarse metáfora, hipérbole o símil. Esta producción permite notar que el trabajo con la canción favoreció una participación más activa e interpretativa, ya que los alumnos no solo intentaron nombrar la figura, sino también justificar su respuesta a partir del sentido del verso. De esta manera, la actividad evidenció un avance respecto a la simple memorización de definiciones, pues promovió que el alumnado aplicara lo aprendido en un texto real y significativo.

Finalmente, desde una mirada reflexiva basada en el ciclo de Smyth, esta intervención permite describir que el ajuste principal fue cambiar el modo de trabajo: se

pasó de una explicación predominantemente verbal a una secuencia con apoyo audiovisual, práctica grupal, ejercicio escrito y aplicación en un texto musical. Al interpretar lo ocurrido, se identificó que el video y la canción aumentaron el interés y facilitaron la comprensión, ya que los ejemplos cercanos hicieron más accesible el tema. Sin embargo, al confrontar lo realizado con lo que se buscaba lograr, se reconoce que, aunque la estrategia funcionó, me hubiera funcionado mejor si antes del video se hubiera planteado una consigna breve de observación (por ejemplo, registrar por escrito dos figuras y un ejemplo), ya que esto habría orientado la atención del alumnado y habría permitido recuperar evidencias más claras desde ese momento.

Asimismo, habría sido útil cerrar con una síntesis breve en el pizarrón con “pistas” o criterios mínimos para identificar las figuras abordadas en la sesión, especialmente porque el alumnado expresó que se confunde cuando son varias.

En cuanto a lo que habría omitido o ajustado, evitaría extender explicaciones sin pausas de práctica, y también evitaría trabajar demasiadas figuras en una sola sesión, pues esto puede reforzar la idea de que aprender figuras es memorizarlas.

En la reconstrucción para siguientes intervenciones se propone mantener los recursos que funcionaron (video y canción), pero incorporando ajustes concretos: consignas previas de observación, momentos breves de sistematización, práctica gradual y solicitudes de justificación sencilla (“por qué es esa figura”), con el fin de consolidar un aprendizaje más estable y observable. Estas acciones responden a la lógica de describir, interpretar, confrontar y reconstruir la práctica docente para mejorarla, tal como plantea Smyth (1991).

Intervención 3. Análisis de poema.

La presente intervención se llevó a cabo con una asistencia de 24 alumnos. El propósito principal de la sesión fue que el alumnado conociera, en un primer momento, algunos aspectos relevantes de la vida del autor del poema seleccionado y, posteriormente, analizara la estructura del texto poético mediante la identificación de elementos formales como el verso, la estrofa, la rima, la medida silábica y la sinalefa. Este propósito partió de la idea de que la enseñanza de la poesía no debe limitarse únicamente a la lectura superficial del texto o a la recuperación de impresiones generales, sino que debe abrir espacios para que los estudiantes se aproximen de manera más consciente a la forma en que el lenguaje poético está construido.

En este sentido, Munita y Torres (2024) señalan que la educación poética exige mediaciones específicas que favorezcan la lectura, el análisis y la interpretación del poema, de tal manera que el alumnado pueda comprenderlo no solo como un texto para leer, sino también como una construcción verbal con rasgos propios.

Para el desarrollo de la sesión se eligió el poema *Cotidiana 5* de Mario Benedetti. La selección de este texto respondió, principalmente, a una razón didáctica, ya que permitía trabajar con claridad la rima, la separación silábica y la identificación de versos que resultaban funcionales para explicar el conteo métrico. De acuerdo con la Fundación Mario Benedetti (s. f.), el autor nació en Paso de los Toros, Uruguay, en 1920, y fue una de las figuras más representativas de la literatura hispanoamericana del siglo XX. Asimismo, la misma fuente lo ubica como parte de la llamada Generación del 45, lo cual permite reconocer la relevancia literaria de su obra.

Desde el punto de vista de la intervención, el poema fue considerado apropiado porque ofrecía una estructura accesible para un primer acercamiento del grupo a contenidos como heptasílabos, octosílabos, rima y sinalefa, elementos que, como explica la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (s. f.), forman parte de la organización formal y rítmica del texto poético.

La sesión inició con la presentación de algunos datos biográficos del autor, ya que se consideró importante no comenzar directamente con el análisis técnico del poema, sino ofrecer primero una referencia que permitiera contextualizar al escritor. Esta decisión didáctica se relaciona con la importancia de generar condiciones de comprensión previas antes de entrar al estudio más puntual del texto. En la medida en que el alumnado conoce quién escribe, desde qué contexto y dentro de qué tradición puede ubicarse una obra, se amplían sus posibilidades de acercarse a ella con mayor interés y con un horizonte de lectura menos limitado.

Desde la perspectiva de Munita y Torres (2024), la educación poética requiere precisamente mediaciones que acerquen al estudiante al fenómeno literario de forma significativa, lo cual incluye no solo el contenido del poema, sino también las condiciones que favorecen su recepción e interpretación en el aula.

No obstante, fue precisamente en este momento inicial donde surgió uno de los elementos más relevantes de la intervención desde el punto de vista reflexivo. Al exponer

la biografía de Benedetti, se hizo evidente que el poema no correspondía a un autor mexicano, sino a un autor uruguayo, aun cuando la orientación general del trabajo contemplaba el análisis de poemas contemporáneos de autores mexicanos. Esta situación implicó una tensión entre lo planeado y lo realizado, ya que el texto seleccionado no respondía con exactitud al criterio de nacionalidad previsto en la planeación.

Aun así, se decidió continuar con la actividad debido a que el poema seguía siendo funcional para el propósito inmediato de la sesión, centrado en el análisis de la estructura poética. Esta situación puede leerse desde el enfoque reflexivo de Smyth (1991), quien plantea que la práctica docente no solo debe describirse, sino también confrontarse críticamente a partir de los desajustes que emergen entre lo pensado y lo efectivamente realizado en el aula.

Después de la contextualización del autor, se pidió a los alumnos que realizaran una lectura individual del poema. Posteriormente, se llevó a cabo una lectura grupal, con el propósito de que el grupo no solo se enfrentara al texto de manera silenciosa e individual, sino que también pudiera escucharlo, reconocer su ritmo y compartir una experiencia común de lectura. Esta doble entrada al poema resultó relevante, ya que permitió observar que la recepción del texto fue diversa. Al concluir la lectura, se les preguntó si les había gustado, qué les parecía, qué no les había gustado y si se les había hecho complicado.

Las respuestas del grupo mostraron distintos niveles de acercamiento al poema: algunos alumnos mencionaron que les había parecido interesante, otros expresaron que no lo entendían por completo y otros señalaron que comparaban las situaciones del poema con experiencias o ideas cercanas a ellos. Este momento evidenció que la lectura poética no se resuelve de manera homogénea para todos los estudiantes y que, como afirman Munita y Torres (2024), la comprensión del poema requiere acompañamiento, diálogo y mediación para que el alumnado pueda pasar de una reacción inicial a una interpretación más elaborada.

Una vez recuperadas las primeras impresiones del grupo, se avanzó hacia el análisis de la estructura externa del poema. En esta parte de la sesión se explicaron conceptos como verso, estrofa y cuarteto, pues se consideró necesario que el alumnado contara con un vocabulario básico para referirse al texto con mayor precisión.

La UNAM (s. f.) explica que el verso es cada una de las líneas que constituyen el poema y que la estrofa es el conjunto de versos que forman una unidad dentro de este. Retomar estas nociones permitió dotar de mayor claridad el análisis, ya que evitó que los estudiantes se quedaran únicamente en comentarios generales sobre el texto y les proporcionó herramientas conceptuales para observar cómo estaba organizado. Además, presentar estos elementos antes del conteo silábico ayudó a construir una secuencia más gradual, en la que primero se atendió a la estructura visible del poema y después a sus rasgos métricos.

Posteriormente, se comenzó a trabajar la medida del verso. Se explicó al grupo que el análisis métrico consiste en contar las sílabas poéticas de cada verso y reconocer que este aspecto contribuye al ritmo del poema. En este sentido, la UNAM (s. f.) señala que la métrica se relaciona con la medida de los versos y con el conjunto de reglas que permiten describir la organización formal del poema. A partir de esta base, se introdujeron las nociones de heptasílabo y octosílabo, explicando que estos nombres corresponden al número de sílabas que presenta cada verso.

El poema seleccionado permitió mostrar ejemplos concretos de estas medidas, por lo que el contenido se volvió más accesible para los alumnos cuando el conteo se hacía de forma guiada y visible. Este momento fue importante porque el alumnado comenzó a advertir que el poema no solo comunica ideas o emociones, sino que también está construido a partir de una estructura rítmica que puede observarse y analizarse.

Sin embargo, la parte de la sesión que generó mayores dificultades fue la explicación de la sinalefa. Fue precisamente en este contenido donde surgieron más dudas y donde se hizo visible la complejidad del análisis métrico para los estudiantes. Al introducir la sinalefa, se explicó que esta se presenta cuando la vocal final de una palabra y la vocal inicial de la siguiente se unen en una sola emisión de voz dentro del verso, lo que modifica el conteo silábico esperado. La UNAM (s. f.) considera la sinalefa como una de las licencias o fenómenos métricos más importantes dentro del estudio del verso, por lo que su enseñanza resulta fundamental cuando se pretende trabajar con la medida poética.

Durante esta explicación, uno de los alumnos mencionó que entonces la manera en que su maestra de primaria le había enseñado a separar sílabas estaba “mal”. Este comentario resultó especialmente significativo porque evidenció que la dificultad del

grupo no se debía solamente a que el contenido fuera nuevo, sino a que los alumnos intentaban relacionarlo con conocimientos previos que ya consideraban correctos y estables. En ese momento fue necesario aclarar que la separación silábica aprendida anteriormente no era incorrecta, sino que correspondía a la segmentación convencional de las palabras, mientras que el conteo métrico del poema atiende a otros criterios propios del lenguaje poético.

Esta distinción fue importante porque permitió evitar que el alumnado interpretara el nuevo aprendizaje como una negación absoluta de lo ya aprendido. Más bien, se trató de mostrar que la poesía introduce un tratamiento particular de la lengua y que por ello requiere formas específicas de observación y análisis (UNAM, s. f.).

Con el fin de hacer más comprensible este contenido, primero se modeló en grupo la separación silábica de la primera estrofa, identificando también la sinalefa. Después, se pidió a los alumnos que replicaran el procedimiento en su copia del poema y que marcaran la sinalefa con otro color, de manera que el elemento pudiera distinguirse visualmente del resto de la separación silábica. Esta estrategia buscó que el contenido dejara de percibirse como una explicación puramente abstracta y pudiera verse aplicado en un ejemplo concreto. Posteriormente, el poema se escribió en el pizarrón y varios estudiantes pasaron voluntariamente a separar algunos versos.

En este momento, tanto sus compañeros como la docente en formación apoyaban cuando surgían errores, de modo que el análisis dejó de ser una actividad exclusivamente expositiva y se convirtió en una práctica colaborativa. Desde la mirada de Munita y Torres (2024), este tipo de mediación es importante porque la educación poética se fortalece cuando el alumno participa activamente en la observación del texto y no permanece solo como receptor pasivo de definiciones.

Además del conteo silábico y la sinalefa, también se retomó el análisis de la rima. Se pidió a los alumnos observar qué semejanzas sonoras encontraban entre los versos, con el propósito de que advirtieran que el poema no solo se organiza visualmente en líneas y estrofas, sino también a partir de apoyos sonoros que contribuyen a su musicalidad. La UNAM (s. f.) explica que la rima es uno de los elementos que intervienen en el ritmo del poema, por lo que su reconocimiento forma parte del análisis formal del texto poético. Trabajar este aspecto resultó útil porque permitió que la sesión no se redujera únicamente al conteo mecánico de sílabas, sino que ampliara la atención del

grupo hacia la dimensión sonora del poema. En ese sentido, la actividad ayudó a mostrar que forma y sentido no aparecen separados en la poesía, sino que se encuentran estrechamente vinculados.

Una vez trabajados estos elementos, se propuso como producto final la elaboración de un poema breve de cuatro versos heptasílabos. Esta actividad representó un reto importante para el grupo, ya que no se trataba solamente de escribir, sino de hacerlo atendiendo a una restricción formal concreta. A pesar de la dificultad, la actividad resultó atractiva para los alumnos, ya que los llevó a pensar cómo organizar sus ideas y cómo ajustar las palabras para cumplir con la medida solicitada. Este punto fue especialmente valioso porque permitió pasar del análisis de un texto ajeno a la experimentación con la propia escritura.

En este sentido, Munita y Torres (2024) sostienen que la educación poética no debería restringirse a la interpretación de obras ya dadas, sino abrir también oportunidades para que el alumnado se apropie del lenguaje poético a través de experiencias de producción y exploración personal.

En términos generales, la intervención permitió observar avances en la identificación de versos, estrofas y en el conteo silábico cuando este se realizaba con acompañamiento. También se hizo evidente que la sinalefa seguía siendo el contenido más complejo, ya que exigía una comprensión más detallada del funcionamiento sonoro del verso y una diferenciación clara respecto de la separación silábica convencional. A pesar de ello, la participación del grupo fue positiva y mostró disposición para intentar resolver las actividades propuestas, tanto en el análisis como en la producción escrita.

Esto coincide con lo planteado por Munita y Torres (2024), quienes advierten que la enseñanza de la poesía requiere mediaciones cuidadosas precisamente porque se trata de un género que con frecuencia se percibe como difícil o lejano, pero que puede resultar más accesible cuando se trabaja con estrategias guiadas y contextualizadas.

Desde la perspectiva del ciclo reflexivo de Smyth (1991), esta intervención puede analizarse en términos de descripción, interpretación, confrontación y reconstrucción. En la fase de descripción, puede señalarse que la sesión siguió una secuencia organizada: presentación del autor, lectura individual, lectura grupal, recuperación de impresiones, explicación de conceptos básicos, conteo silábico, trabajo con la sinalefa, participación

en el pizarrón y producción escrita final. Esta estructura permitió que la clase transitara de una aproximación general al poema hacia un análisis más puntual de sus aspectos formales. A su vez, hizo posible que el alumnado pasara de observar el poema como lector a trabajar con él como objeto de estudio.

En la fase de interpretación, se identifica que el grupo mostró interés por el poema y por las actividades propuestas, especialmente cuando pudo participar de manera oral y cuando se le pidió producir un texto propio. No obstante, también se observó que ciertos contenidos, como la sinalefa, requieren más tiempo, más ejemplos y una mediación más gradual. Desde esta lectura, la experiencia permite reconocer que el aprendizaje de los elementos formales de la poesía no ocurre de manera automática, sino que necesita apoyos concretos que faciliten la comprensión. En este caso, la explicación directa no fue suficiente por sí sola, y fue necesario recurrir al modelado, al trabajo colaborativo y a la visualización en el pizarrón, estrategias que favorecieron el avance del grupo (Munita & Torres, 2024; UNAM, s. f.).

La fase de confrontación es, quizá, la más significativa en esta intervención. Al contrastar lo ocurrido en el aula con la planeación inicial, se reconoce una inconsistencia importante: el contenido estaba pensado para trabajar con poemas contemporáneos de autores mexicanos, pero el texto seleccionado correspondía a un autor uruguayo.

Desde la perspectiva de Smyth (1991), confrontar la práctica implica precisamente problematizar estas decisiones y analizar sus implicaciones, no con el fin de invalidar la experiencia, sino de comprender críticamente qué sucedió y por qué. En este caso, el poema de Benedetti resultó didácticamente pertinente, pues facilitó el trabajo con el verso, la estrofa, la rima, la métrica y la sinalefa; sin embargo, no fue completamente congruente con el criterio curricular de nacionalidad previsto en la secuencia.

Aun así, también es importante reconocer que esta discrepancia no afectó de manera negativa el propósito inmediato de la sesión. El grupo logró trabajar los contenidos previstos y el poema funcionó como un material accesible para introducir nociones complejas del análisis poético. La confrontación, entonces, no lleva a descalificar la intervención, sino a reconocer que en la práctica docente pueden surgir tensiones entre la pertinencia didáctica y la coherencia con la planeación, y que ambas dimensiones deben valorarse críticamente. En este sentido, la experiencia muestra que la selección de materiales no solo debe atender a su utilidad para explicar un contenido,

sino también a su correspondencia con el marco curricular desde el que se está trabajando (Smyth, 1991).

En la fase de reconstrucción, esta experiencia permite proponer varios ajustes concretos para futuras intervenciones. En primer lugar, conviene revisar con mayor cuidado la selección de los textos, de manera que, además de ser funcionales para el análisis, también respondan con precisión al criterio establecido en la planeación. En segundo lugar, sería pertinente introducir más ejercicios breves y progresivos antes de abordar la sinalefa en un poema completo, ya que este contenido requiere una apropiación más lenta y más acompañada. En tercer lugar, resultaría útil conservar actividades de producción escrita como la elaboración de versos medidos, pero ofreciendo mayor andamiaje previo, por ejemplo, a través de ejemplos adicionales o ejercicios de práctica parcial.

Estas propuestas de ajuste se alinean con la idea de Smyth (1991) de que la reflexión docente debe conducir a la transformación de la práctica y no limitarse únicamente a su descripción.

En síntesis, la intervención resultó significativa porque permitió que el alumnado se acercara al análisis formal de la poesía y experimentara, aunque con dificultad, la construcción de versos propios bajo una consigna métrica específica. El trabajo con *Cotidiana 5* favoreció la observación de elementos como verso, estrofa, rima, heptasílabos, octosílabos y sinalefa, al tiempo que permitió reconocer las dificultades particulares que el grupo enfrenta al abordar contenidos métricos.

Asimismo, la experiencia hizo visible la necesidad de fortalecer la mediación docente y de afinar la coherencia entre la planeación y los materiales seleccionados. En concordancia con Munita y Torres (2024), la educación poética requiere experiencias mediadas, reflexivas y significativas; y, de acuerdo con Smyth (1991), el valor de una intervención no radica únicamente en lo que sucede durante su aplicación, sino también en la capacidad del docente para analizarla críticamente y reconstruirla con miras a mejorar su práctica.

Como evidencia del trabajo desarrollado durante esta intervención, a continuación, se presenta una imagen en la que se observa al alumnado realizando la localización de

sílabas y la identificación de la sinalefa en su hoja de trabajo. Esta actividad formó parte del análisis formal del poema *Cotidiana 5* y permitió que los estudiantes pusieran en práctica, de manera escrita, los contenidos revisados previamente en clase. Además, esta evidencia resulta relevante porque muestra de manera concreta el proceso seguido por el grupo para reconocer la medida del verso y distinguir uno de los fenómenos métricos que generó mayor dificultad durante la sesión.

FIGURA 34

Análisis del poema “cotidiana 5”, Mario Benedetti.

BENEFICERIO Y CENTENARIO ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL.
DOCENTE EN FORMACIÓN: IVANNA RODRÍGUEZ LOREDO.
CICLO ESCOLAR 2025-2026.

Nombre del alumno: [redacted] Grado y grupo: [redacted]

COTIDIANA 5
Autor: Mario Benedetti

Estrofa Cuarteto

Hay un día en que se nace a la gloria y a la suerte a la suerte y a la muerte hay un día en que se nace	y en la siesta y resacas ponen lágrimas y besos los convicciones y confesos de la vida cotidiana
y en penumbra tan temprana que no duele ni se nombra la luz muere con la sombra de la vida cotidiana	hay crepúsculos que invocan a la gloria y a la suerte a la suerte y a la muerte hay crepúsculos que invocan
hay un sol que da sentido a la gloria y a la suerte a la suerte y a la muerte hay un sol que da sentido	y en la cumbre más lejana el sol muere como un toro con la sangre y con el oro de la vida cotidiana
y en mitad de la mañana abre rumbos y salidas en las ilas y venidas de la vida cotidiana	siempre hay una causa digna de la gloria y de la suerte de la suerte y de la muerte siempre hay una causa digna
hay un cielo que responde a la gloria y a la suerte a la suerte y a la muerte hay un cielo que responde	pero no es la lucha vana de quien busca salanases en las quercas y en las paces de la vida cotidiana
y en la calma soberana de un solemne mediodía junta penas y alegrías de la vida cotidiana	hay por última vez un tango de la gloria y de la suerte de la suerte y de la muerte hay todo eso y sin embargo
hay un sueño que se acerca a la gloria y a la suerte a la suerte y a la muerte hay un sueño que se acerca	en la noche veterana de amor que es buena gente va dejando la simiente de otra vida cotidiana

y h⁸ - Sinalefa
8 sílabas = octosílabo.
7 sílabas = heptasílabo.

NOTA: Creación propia.

La imagen anterior permite observar que el alumnado llevó a la práctica el procedimiento de separación silábica y reconocimiento de la sinalefa explicado durante la sesión. Asimismo, da cuenta de que la actividad no se limitó a una explicación oral, sino que implicó un ejercicio de aplicación directa, mediante el cual fue posible identificar avances y dificultades en la comprensión del contenido.

Con el fin de organizar de manera más precisa los resultados obtenidos durante esta actividad, a continuación, se presenta una tabla de comparación en la que se muestra la distribución del alumnado según el nivel de logro alcanzado en el indicador evaluado. Esta información permite identificar con mayor claridad el desempeño general del grupo en relación con la localización de sílabas y la identificación de la sinalefa.

FIGURA 35

Resultados de la actividad.

Información separación silábica y localización de sinalefa.			
Indicador: El alumno identifica la separación silábica y localización de la sinalefa.	Valoración		
	Insuficiente:	Básico:	Satisfactorio:
Número de alumnos (total 24):	2	7	15

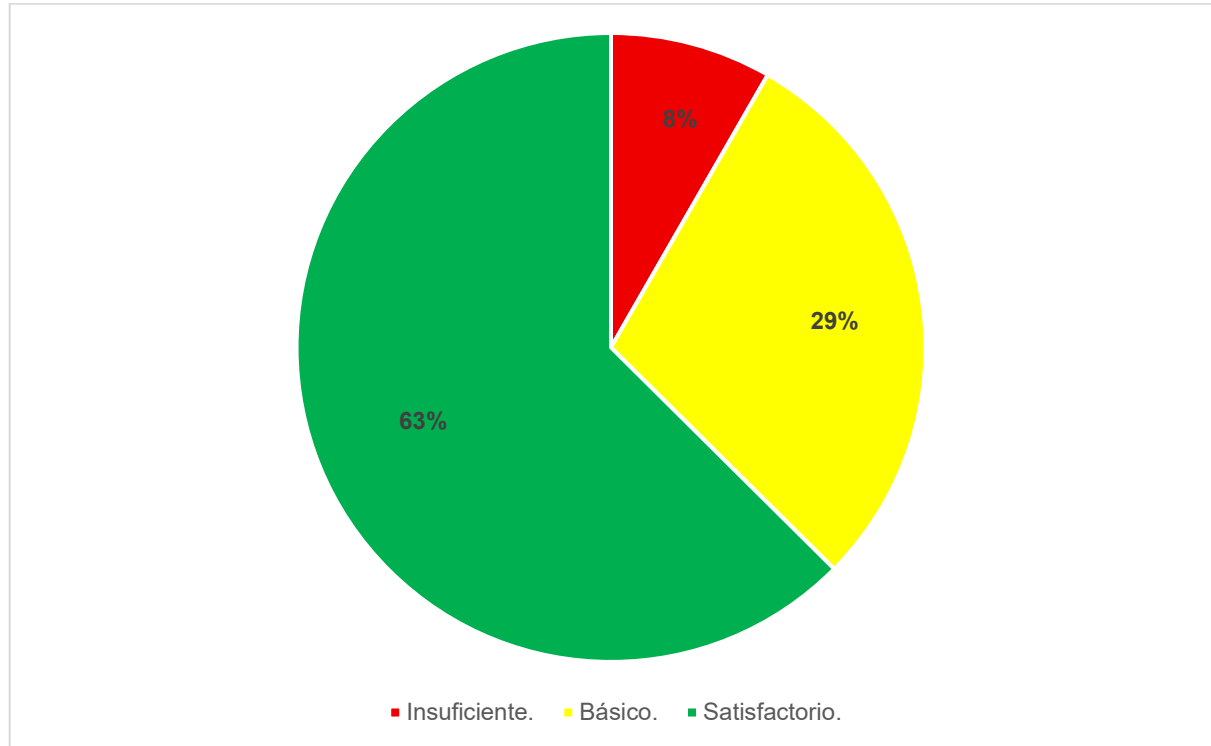
NOTA: Creación propia.

La tabla anterior permite observar que la mayor parte del grupo se concentró en los niveles básico y satisfactorio, lo cual indica que, en términos generales, el alumnado logró avanzar en la identificación de sílabas y en el reconocimiento de la sinalefa dentro del poema trabajado. Asimismo, se aprecia que solo una minoría de estudiantes se ubicó en el nivel insuficiente, lo que sugiere que, aunque el contenido representó cierta dificultad, la mayoría consiguió comprenderlo al menos de manera parcial. En este sentido, los resultados muestran que la actividad favoreció el acercamiento del grupo al análisis métrico, aun cuando todavía persisten algunos aspectos que requieren reforzamiento, especialmente en aquellos alumnos que presentaron mayores dificultades para distinguir entre la separación silábica convencional y el conteo poético.

Con el propósito de representar de manera visual los resultados obtenidos en la actividad, a continuación, se presenta una gráfica basada en los datos de la tabla anterior. Esta representación permite apreciar con mayor claridad la distribución del alumnado en los distintos niveles de logro alcanzados.

FIGURA 36

Gráfica de resultados.



NOTA: Creación propia.

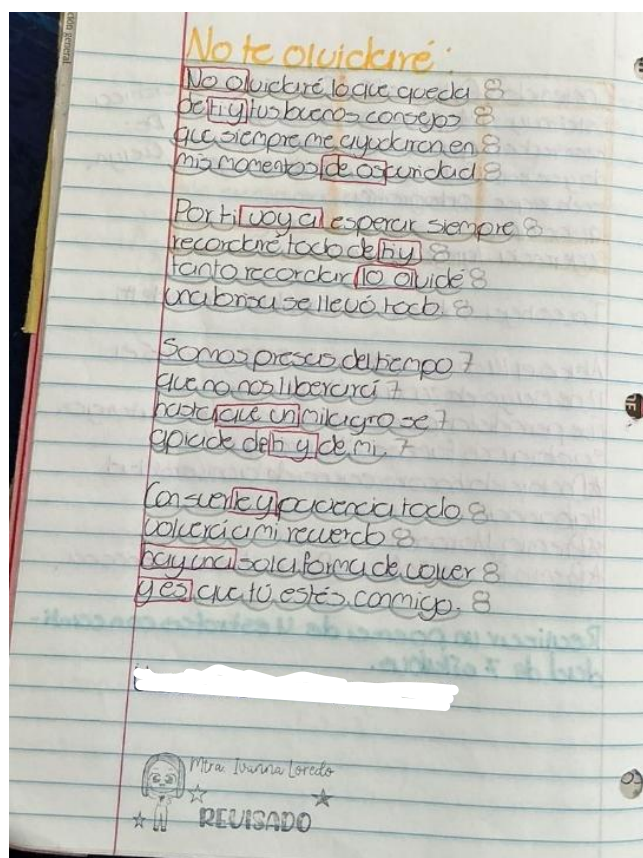
La representación gráfica confirma la tendencia observada en la tabla, pues muestra que el desempeño del grupo se concentró principalmente en los niveles básico y satisfactorio, lo cual evidencia que la actividad favoreció el acercamiento del alumnado al análisis métrico del poema. Asimismo, el reducido número de estudiantes ubicado en el nivel insuficiente permite advertir que, aunque el contenido resultó complejo, especialmente en lo referente a la sinalefa, la mayoría del grupo logró comprenderlo al menos en un nivel elemental. En este sentido, la gráfica facilita una lectura global de los resultados y respalda la necesidad de continuar fortaleciendo estos contenidos en sesiones posteriores.

Como parte de las evidencias de esta intervención, a continuación, se presenta una imagen del ejercicio elaborado por una alumna a partir de la consigna de escritura trabajada en clase. En esta actividad, el alumnado debía producir un texto poético propio atendiendo a una condición formal específica: cuidar la medida silábica de los versos a partir de los contenidos revisados previamente, entre ellos el conteo silábico y la

identificación de la sinalefa. Este tipo de ejercicios resulta pertinente dentro de la educación poética, ya que, como señalan Munita y Torres (2024), el acercamiento al poema se fortalece cuando los estudiantes no solo leen e interpretan textos ajenos, sino que también participan en experiencias de producción propia que les permiten explorar de manera activa el funcionamiento del lenguaje poético.

FIGURA 37

Creación de poema y localización de métrica.



NOTA: Creación propia.

La imagen anterior permite observar de manera concreta cómo el alumnado trasladó a una producción escrita los contenidos trabajados durante la sesión. En este caso, se aprecia que la alumna no solo redactó un poema propio, sino que además realizó el conteo silábico de los versos y señaló las sinalefas identificadas, lo cual evidencia un esfuerzo por aplicar de forma práctica los elementos formales revisados en clase. De acuerdo con la UNAM (s. f.), el análisis métrico implica reconocer la medida

del verso y atender a fenómenos como la sinalefa, por lo que este tipo de ejercicios favorece la comprensión de la estructura poética desde la práctica. Asimismo, esta evidencia muestra que, aunque la actividad representó un reto para el grupo, también permitió que los estudiantes se involucraran de manera activa en la construcción de sus propios textos, articulando la reflexión sobre la forma del poema con un ejercicio de creación literaria (Munita & Torres, 2024).

En términos generales, la actividad desarrollada a partir del análisis del poema *Cotidiana 5* permitió que el alumnado se aproximara de manera más estructurada al estudio de la poesía, no solo desde una lectura de comprensión general, sino también desde la observación de algunos de sus elementos formales más importantes. A lo largo de la sesión, los estudiantes trabajaron con nociones como verso, estrofa, rima, medida silábica y sinalefa, lo que favoreció un acercamiento más técnico al texto poético y permitió que el poema dejara de percibirse únicamente como un texto para “leer” y comenzara a ser entendido también como una construcción lingüística organizada a partir de reglas, ritmos y recursos específicos.

En este sentido, puede afirmarse que la actividad cumplió con el propósito de introducir al grupo en el análisis formal del poema, al tiempo que ofreció evidencias concretas sobre los avances y dificultades presentes en el proceso de aprendizaje.

Uno de los aspectos más relevantes de esta intervención fue que permitió observar que el alumnado respondió con interés cuando el contenido se trabajó de forma guiada, gradual y con ejemplos concretos. La lectura individual y grupal del poema hizo posible recuperar impresiones iniciales del grupo, mientras que la explicación de los conceptos y el trabajo colectivo en el pizarrón facilitaron una comprensión más clara de los procedimientos involucrados en el análisis métrico.

Esto coincide con lo planteado por Munita y Torres (2024), quienes sostienen que la educación poética requiere mediaciones específicas para que el estudiantado logre establecer una relación más significativa con los textos literarios. En otras palabras, la experiencia mostró que la poesía no necesariamente genera rechazo cuando se trabaja en el aula, sino que puede convertirse en un espacio de participación y exploración siempre que existan condiciones didácticas que hagan accesibles sus elementos.

Asimismo, la actividad permitió confirmar que algunos contenidos resultan más comprensibles para el alumnado que otros. Por ejemplo, la identificación de versos, estrofas y ciertos patrones de rima fue más accesible para la mayoría del grupo, especialmente cuando estos elementos podían observarse de manera directa en el texto. Sin embargo, el contenido que generó mayor dificultad fue la sinalefa, ya que varios alumnos mostraron confusión al intentar distinguir entre la separación silábica convencional y el conteo métrico propio de la poesía.

Esta dificultad fue especialmente visible cuando uno de los estudiantes expresó que la forma en que había aprendido a separar sílabas en primaria parecía entrar en contradicción con lo que se estaba explicando en clase. A partir de ello, se hizo evidente que el aprendizaje de la métrica no depende solo de presentar definiciones o ejemplos aislados, sino de acompañar al alumnado en la reorganización de conocimientos previos que, en este caso, ya estaban fuertemente instalados.

Desde esta perspectiva, la experiencia confirma que el análisis poético requiere no solo información técnica, sino también estrategias de mediación que permitan al estudiante comprender por qué el lenguaje literario se comporta de manera distinta al lenguaje trabajado en otros contextos escolares (UNAM, s. f.).

Otro elemento significativo de la actividad fue la producción escrita final, en la que el alumnado elaboró un poema de cuatro versos con una condición métrica específica. Aunque esta consigna resultó compleja, también evidenció que los estudiantes fueron capaces de trasladar parte de lo aprendido a un ejercicio de creación propia. Este punto es especialmente importante porque muestra que el trabajo con poesía en el aula no debe reducirse exclusivamente al análisis de textos ajenos, sino que puede ampliarse hacia la producción, entendida como una forma de apropiación del lenguaje literario.

Tal como señalan Munita y Torres (2024), la educación poética se enriquece cuando el alumnado participa no solo como lector e intérprete, sino también como productor de textos, ya que ello fortalece su relación con la forma, el ritmo y la expresión poética. En este caso, el ejercicio de escritura funcionó como una evidencia de aplicación, pero también como una forma de mostrar que la poesía puede ser experimentada desde la práctica y no únicamente desde la teoría.

Del mismo modo, la actividad permitió reunir distintos tipos de evidencias: imágenes, ejercicios escritos, tabla de resultados y gráfica que enriquecen el análisis de la intervención y muestran con mayor claridad el desempeño del grupo. La imagen donde se observa la localización de sílabas y la identificación de la sinalefa da cuenta del trabajo directo del alumnado sobre el poema; la producción escrita final permite advertir cómo algunos estudiantes incorporaron el conteo silábico y la marcación de sinalefas dentro de sus propios textos; por su parte, la tabla y la gráfica posibilitan visualizar de manera organizada el nivel de logro alcanzado en el indicador evaluado.

En conjunto, estos recursos evidencian que la mayoría del grupo se ubicó en niveles básico y satisfactorio, mientras que solo una minoría permaneció en nivel insuficiente. Este resultado permite valorar la actividad como favorable en términos generales, aunque también muestra la necesidad de continuar reforzando aquellos aspectos que todavía generan dificultad, particularmente la aplicación correcta de la sinalefa y el conteo métrico en versos más complejos.

Desde una mirada reflexiva, la intervención también deja enseñanzas importantes para la práctica docente. Siguiendo el ciclo de Smyth (1991), la actividad no solo puede describirse por lo que ocurrió en el aula, sino que también exige ser interpretada, confrontada y reconstruida. En la descripción, queda claro que la sesión tuvo una secuencia organizada y un propósito definido; en la interpretación, puede afirmarse que el grupo mostró disposición, participación y avances parciales en la comprensión del contenido; sin embargo, en la confrontación surge una tensión relevante entre lo planeado y lo realizado, ya que la actividad estaba pensada en el marco de poemas contemporáneos de autores mexicanos, pero el texto trabajado correspondió a un autor uruguayo.

Aunque esta discrepancia no afectó el propósito inmediato de enseñar elementos formales de la poesía, sí hace visible una falta de correspondencia entre la selección del material y el criterio curricular previsto. Esta situación no invalida la intervención, pero sí obliga a reconocer que la práctica docente requiere atención constante a la coherencia entre los propósitos, los contenidos y los recursos empleados.

En este sentido, la actividad también permitió reconocer que la selección del poema fue, al mismo tiempo, una fortaleza y un punto de tensión. Fue una fortaleza porque *Cotidiana 5* ofreció una estructura accesible para introducir al alumnado en la

rima, el conteo silábico y la sinalefa; pero también constituyó un punto de tensión porque no respondía al criterio de nacionalidad previsto en la planeación.

Esta doble lectura resulta valiosa para la tesis porque muestra que las decisiones docentes no siempre pueden evaluarse de manera binaria como correctas o incorrectas, sino que deben analizarse en su complejidad: un recurso puede ser funcional desde lo didáctico y, a la vez, presentar limitaciones desde lo curricular. Precisamente ahí radica la importancia de la reflexión docente propuesta por Smyth (1991), en tanto que permite problematizar estas tensiones y convertirlas en punto de partida para mejorar la práctica.

A partir de lo anterior, puede concluirse que esta actividad fue significativa tanto para el alumnado como para la docente en formación. Para el grupo, porque representó una oportunidad de acercarse a la poesía desde un análisis más concreto y participativo; para la práctica docente, porque permitió identificar qué estrategias facilitaron la comprensión y cuáles contenidos demandan una mediación más cuidadosa.

Entre los aprendizajes didácticos más importantes se encuentra la necesidad de introducir de manera más gradual la sinalefa, ofrecer más ejemplos antes de pedir una aplicación autónoma y verificar con mayor atención que los textos elegidos se ajusten plenamente a los criterios de la planeación. Asimismo, se confirma la conveniencia de conservar actividades de producción escrita, ya que estas favorecen la apropiación del contenido y permiten observar de manera más clara el nivel de comprensión del alumnado.

En síntesis, la actividad resultó pertinente porque promovió un acercamiento inicial al análisis formal del poema, generó participación activa en el grupo, permitió recuperar evidencias concretas del proceso y abrió un espacio de reflexión importante sobre la práctica docente. Si bien no todos los contenidos fueron comprendidos con el mismo nivel de profundidad, sí se lograron avances en la identificación de varios elementos estructurales y se establecieron bases para continuar fortaleciendo el estudio de la poesía en intervenciones posteriores.

De este modo, la experiencia confirma lo planteado por Munita y Torres (2024) sobre la necesidad de una educación poética mediada, y coincide con Smyth (1991) en que la práctica adquiere un verdadero valor formativo cuando es revisada críticamente para reconstruirse a partir de lo vivido en el aula.

Intervención 4. Análisis del poema “Trajimos a mis padres al mar”.

La presente intervención se llevó a cabo con una asistencia de 21 alumnos. El propósito de la sesión fue doble: por una parte, se buscó que el alumnado identificara las sílabas métricas y las sinalefas en el poema "*Trajimos a mis padres al mar*", de Jesús Alberto Leyva Ortiz; por otra, se pretendió que, a partir de ese trabajo previo de observación formal, los estudiantes desarrollaran una actividad de escritura creativa denominada "el chiclero poético", consistente en continuar un fragmento de poema sin perder el enfoque temático, expresivo y tonal del texto original.

Este propósito respondió a la necesidad de trabajar la poesía no solo como un contenido de lectura e interpretación, sino también como un espacio para observar el funcionamiento del lenguaje y experimentar con él de manera creativa. En este sentido, Munita y Torres (2024) sostienen que la educación poética exige mediaciones específicas que articulen lectura, análisis e interpretación, mientras que la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (s. f.) explica que el poema se organiza a partir de versos, estrofas, ritmo, rima y medida, por lo que el análisis métrico constituye una vía pertinente para aproximar al alumnado a su construcción formal.

La elección del poema *Trajimos a mis padres al mar* respondió a criterios tanto didácticos como contextuales. Desde el punto de vista didáctico, se trataba de un texto adecuado para continuar el trabajo iniciado en la intervención previa sobre conteo silábico y sinalefa, pues permitía retomar esos contenidos dentro de una nueva experiencia de lectura. Desde el punto de vista contextual, resultó significativo trabajar con un autor potosino, cuya trayectoria académica y literaria se vincula con el entorno institucional de formación docente en el que se desarrolla la práctica.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí señala que Jesús Alberto Leyva Ortiz es docente, investigador y escritor, y que sus líneas de trabajo incluyen la literatura contemporánea, la poesía, la comprensión lectora y la escritura creativa. Esta cercanía institucional no se asumió como una anécdota menor, sino como una oportunidad para acercar al alumnado a la idea de que la literatura también se produce desde espacios próximos a su realidad y no únicamente desde nombres lejanos o abstractos.

La sesión comenzó con una breve contextualización de la vida y trayectoria del autor. Este momento tuvo la intención de ofrecer al grupo una entrada inicial al poema

antes de pasar al análisis de su estructura. Presentar al autor no significó reducir el texto a una explicación biográfica, sino brindar un punto de referencia que permitiera al alumnado situar el poema dentro de una voz y una tradición concretas. La Casa de la Literatura Peruana (2024) ha insistido en que mediar poesía en la escuela implica abrir vías de acceso al texto a partir de conversaciones, preguntas y referencias que acompañen la lectura sin clausurar sus sentidos.

Desde esa lógica, la biografía del autor funcionó como un elemento de contextualización y no como una interpretación total del poema. Asimismo, el hecho de que el autor forme parte del ámbito académico relacionado con la formación docente aportó cercanía y legitimidad al texto trabajado, reforzando la idea de que la literatura puede estar vinculada con los propios espacios formativos del alumnado.

Posteriormente, se solicitó a los alumnos realizar una lectura individual del poema y, enseguida, una lectura grupal en voz alta. Esta secuencia buscó que, en un primer momento, cada estudiante tuviera un acercamiento personal al texto y que, después, pudiera escucharlo colectivamente, reconociendo su ritmo, su sonoridad y su tono. Una vez concluida la lectura, se abrió un espacio de diálogo mediante preguntas como qué habían entendido del poema, cómo les había parecido y qué sensaciones les producía. Las respuestas del grupo fueron diversas y revelaron una recepción rica del texto: algunos alumnos lo consideraron triste; otros lo interpretaron como “un golpe a la realidad”; otros más hablaron de un “ciclo de vida”, mientras que varios reconocieron en él una escena de cuidado, memoria y acompañamiento entre hijos y padres.

También aparecieron palabras como nostalgia, sentimiento y recuerdo, lo cual mostró que el poema no fue recibido únicamente desde el plano racional, sino también desde la experiencia afectiva. Esta reacción coincide con lo que Gallardo Álvarez (2010) plantea cuando señala que la poesía moviliza emociones y exige una lectura distinta a la que suelen requerir otros géneros, así como con lo que la Casa de la Literatura Peruana (2024) propone sobre la necesidad de mediar la lectura poética como una experiencia de conversación e interpretación compartida.

La diversidad de interpretaciones del grupo resultó especialmente significativa porque permitió advertir que el poema abrió un espacio de lectura en el que la experiencia personal de los estudiantes tuvo un lugar importante. Al escuchar que algunos lo asociaban con la tristeza, otros con la realidad y otros con la nostalgia por los

padres envejecidos, se hizo visible que la lectura poética puede activar procesos de resonancia subjetiva y no solo de comprensión literal.

Este momento fue relevante para la intervención porque mostró que el poema generó implicación emocional en el grupo y que, antes de ser analizado desde su estructura, ya había sido leído como una experiencia significativa. Munita y Torres (2024) señalan que uno de los desafíos de la educación poética consiste precisamente en evitar que la poesía sea presentada únicamente como un objeto técnico o escolarizado, sin perder por ello la posibilidad de analizar su construcción formal. En esta sesión, esa tensión entre emoción y forma se hizo visible desde el inicio y dio sentido al resto de la actividad.

En este marco, también se verbalizó ante el grupo la idea de que escribir puede funcionar como una forma de dar un respiro a lo que se vive y que la poesía puede entenderse como una vía para expresar aquello que a veces cuesta formular de otro modo. Aunque esta afirmación surgió en el desarrollo mismo de la sesión, puede relacionarse con lo que Montilla Narváez (2020) recupera acerca de la escritura como una práctica que no solo comunica, sino que también incide en los pensamientos y sentimientos de quien escribe.

A su vez, Hanán Díaz (2018) señala que la escritura creativa instala en el aula una relación distinta con el lenguaje, al convertirlo en una fuente de vocabulario, estructuras discursivas, imaginación y educación estética. En este sentido, la intervención no presentó la escritura como una simple actividad complementaria al análisis del poema, sino como un momento en el que la lectura y la producción escrita podían dialogar entre sí para ampliar la experiencia literaria del alumnado.

Después de este intercambio inicial, se avanzó al trabajo métrico del poema. De manera individual, los alumnos comenzaron a separar sílabas e identificar la medida del verso. Posteriormente, este análisis se recuperó en el pizarrón de forma colectiva, mediante participaciones voluntarias. Esta parte de la intervención fue especialmente importante porque permitió observar una mejora respecto de la sesión anterior: en esta ocasión, los estudiantes ya no mostraron los mismos errores al identificar la sinalefa y trabajaron con mayor seguridad en la separación silábica.

La UNAM (s. f.) explica que la métrica del poema no solo depende del número de sílabas, sino también de fenómenos como la sinalefa, la cual modifica el conteo esperable de un verso. El avance del grupo en esta intervención sugiere que la práctica reiterada y el acompañamiento gradual favorecieron la comprensión de un contenido que anteriormente había generado confusión. Así, más que tratarse de un aprendizaje inmediato, la identificación correcta de sílabas y sinalefas parece haber sido resultado de un proceso de ejercitación y consolidación paulatina.

El trabajo en el pizarrón fortaleció esta comprensión, ya que permitió que el análisis dejara de ser una actividad exclusivamente individual y se transformara en un ejercicio compartido. Cada vez que un alumno pasaba a señalar sílabas o sinalefas, el resto del grupo seguía el procedimiento, corroboraba o corregía, y esa interacción convirtió el error en parte del proceso de aprendizaje. Este aspecto resulta relevante porque muestra que el análisis del poema no se sostuvo solamente en la explicación magistral, sino en una dinámica de participación que permitió observar cómo pensaban los estudiantes y cómo iban apropiándose del contenido.

Munita y Torres (2024) plantean que la educación poética se fortalece cuando el alumnado participa activamente en la construcción de sentidos y en la exploración del texto. Del mismo modo, Montilla Narváez (2020) subraya que la didáctica de la escritura y, por extensión, de la literatura exige que el docente medie entre el saber disciplinar, la experiencia del estudiante y la práctica concreta en el aula. Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo en el pizarrón no fue solo una forma de revisar respuestas, sino una mediación didáctica que hizo más visible el aprendizaje en curso.

Una vez concluido el análisis métrico, se desarrolló la actividad denominada el chiclero poético. Esta consistió en ofrecer al alumnado cinco poemas de autores mexicanos contemporáneos, de modo que existiera variedad de voces y registros dentro del trabajo de escritura. Cada estudiante recibió un fragmento, lo pegó en su cuaderno y, a partir de él, escribió una continuación que debía conservar el enfoque del texto inicial. La intención de esta consigna no fue únicamente “hacer escribir” al grupo, sino proponer una experiencia de producción apoyada en un modelo previo, es decir, una forma de escritura con andamiaje.

Desde la didáctica de la escritura creativa, Montilla Narváez (2020) señala que enseñar a escribir creativamente exige que el docente conozca tanto la literatura como

los procesos de producción escrita y las reglas formales de la lengua; además, advierte que la escritura creativa no debe concebirse como una actividad reservada a la inspiración espontánea, sino como una práctica que puede enseñarse, acompañarse y problematizarse. En la misma línea, Hanán Díaz (2018) afirma que la escritura creativa puede potenciar la libertad, el juego, la espontaneidad y el ingenio, pero al mismo tiempo articularse con saberes lingüísticos y discursivos.

La estrategia del chiclero poético permitió, además, que el grupo se enfrentara a la escritura literaria desde una consigna intermedia entre la libertad total y la reproducción mecánica. No se les pidió copiar el poema ni escribir otro completamente desligado de él, sino continuar una voz poética ya iniciada. Esta característica volvió la actividad especialmente valiosa porque obligó a leer con atención el fragmento recibido, reconocer su tono, su enfoque y su orientación semántica antes de intentar prolongarlo.

La Casa de la Literatura Peruana (2024) ha subrayado que la conversación literaria y la práctica de la escritura completan el proceso de mediación de lectura, en tanto permiten pasar de la recepción a la elaboración de una respuesta propia frente al texto. En esta intervención, el chiclero poético operó precisamente como esa respuesta: una prolongación escrita que partía de la lectura atenta y que exigía tanto comprensión como imaginación.

La elección de trabajar con autores mexicanos contemporáneos en esta segunda parte de la sesión también tuvo una intención formativa. Si en la intervención anterior se había advertido una tensión entre el criterio curricular de trabajar con autores mexicanos y la selección de un autor uruguayo, en esta ocasión se buscó corregir esa falta de correspondencia mediante una selección que respondiera de mejor manera a la planeación. Sin embargo, la variedad de poemas no solo apuntó a cumplir con un criterio de nacionalidad, sino también a exponer al alumnado a distintas formas de escritura poética contemporánea.

La UNAM (s. f.) recuerda que no toda la poesía contemporánea se sujeta a las características tradicionales de medida y rima, de modo que su lectura exige atender también a su libertad formal y a la diversidad de recursos que puede emplear. Esto explica por qué la selección de poemas contemporáneos enriqueció la actividad, pero

también contribuyó a que algunos textos resultaran más complejos que otros. En ese sentido, la diversidad fue al mismo tiempo una fortaleza y una fuente de desafío.

Después de que los alumnos escribieron sus continuaciones, se llevó a cabo una fase de lectura en voz alta. Cada estudiante leyó primero el fragmento que le había tocado y, enseguida, el texto que había escrito como continuación. Este momento resultó sumamente productivo, pues el grupo empezó a valorar si la continuación mantenía o no el mismo enfoque del fragmento original. Los compañeros comentaban, comparaban y señalaban si la continuación respetaba el tono o si se había desviado demasiado.

Este ejercicio de escucha y contraste permitió que la escritura no quedara en el ámbito privado del cuaderno, sino que se integrara a una dinámica de lectura y retroalimentación entre pares. Desde el punto de vista didáctico, esta parte de la actividad fue importante porque convirtió la escritura en un proceso visible, revisable y dialogado. Hanán Díaz (2018) destaca que la escritura creativa puede fortalecer la imaginación y la conciencia del acto de producir textos, mientras que Montilla Narváez (2020) insiste en que el docente debe propiciar escenarios donde la escritura literaria se comprenda como una práctica formable y no como un acto misterioso o excepcional.

En esta experiencia, la lectura pública de los textos y la observación del grupo sobre su coherencia con el fragmento original funcionaron como un espacio de conciencia literaria en el que la creatividad se articuló con la reflexión.

En términos generales, esta parte de la intervención resultó favorable, ya que el grupo mostró disposición para leer, escribir y comentar. Además, la actividad permitió advertir que varios alumnos lograron sostener el enfoque del poema de partida, lo que indica que no escribieron desde una ocurrencia desvinculada, sino desde una lectura atenta del fragmento recibido. Este hallazgo es relevante porque muestra que la creatividad del alumnado no apareció como improvisación sin rumbo, sino como una forma de reelaboración vinculada a una voz poética previa. Justamente ahí radica uno de los aciertos del chiclero poético: en haber convertido la escritura creativa en una tarea literaria situada, que exigía atención al texto, sensibilidad para continuarlo y capacidad para tomar decisiones expresivas propias.

González Martínez, Jiménez Andrade y González González (2025) reportan que las experiencias de escritura creativa con poesía en secundaria pueden favorecer la

motivación, el compromiso con la escritura y el desarrollo de competencias comunicativas, especialmente cuando se articulan con otros lenguajes y con una mediación docente cuidadosa. Aunque la intervención aquí descrita no siguió el mismo formato que ese estudio, sí coincide con su planteamiento central: la producción poética puede convertirse en una vía potente para implicar al alumnado en procesos de lectura y escritura más reflexivos.

No obstante, la intervención también dejó ver dificultades importantes. Una de ellas surgió con el poema “Meditación en el umbral” de Rosario Castellanos, pues a varios alumnos se les hizo especialmente complicado comprenderlo y, en consecuencia, continuar su enfoque. Esta situación obligó a cambiar el texto por otro más accesible. Lo ocurrido permite reconocer que no todos los poemas resultan igualmente adecuados para un mismo grupo, aun cuando compartan criterios de época, temática o nacionalidad. Gallardo Álvarez (2010) advierte que la poesía suele percibirse en el aula como un género difícil e incluso ininteligible para muchos estudiantes, en parte por la densidad de su lenguaje y por el tipo de significados que convoca.

En este caso, la experiencia confirmó que la pertinencia de un poema no depende solo de su valor literario, sino también de la posibilidad real de que el grupo pueda leerlo, comprenderlo y dialogar con él desde sus recursos actuales.

Además de esa dificultad puntual, la diversidad de poemas y la presencia de vocabulario desconocido provocaron momentos de distracción. Algunos alumnos se dispersaban entre los distintos textos, mientras que otros detenían su escritura por no entender ciertas palabras. Este hecho puede interpretarse de dos maneras. Por un lado, muestra que la pluralidad de materiales enriqueció la actividad y abrió el panorama del grupo hacia distintas voces poéticas; por otro, evidencia que esa misma diversidad requiere mediaciones adicionales para no convertirse en un obstáculo.

La Casa de la Literatura Peruana (2024) insiste en que mediar poesía implica acompañar la lectura mediante conversaciones, preguntas, orientaciones y apoyos que permitan al estudiante entrar en el texto. En retrospectiva, habría sido útil prever un pequeño glosario, seleccionar fragmentos con un grado de dificultad más equilibrado o incluso graduar los poemas según niveles de complejidad. Así, la dificultad experimentada con algunos textos no debe leerse como un fracaso de la actividad, sino

como un indicador de que la accesibilidad del material es un criterio central en la planificación de experiencias de escritura poética.

Desde la perspectiva del ciclo reflexivo de Smyth (1991), esta intervención permite un análisis más amplio de la práctica. En la fase de descripción, puede observarse una secuencia consistente: presentación del autor, lectura individual, lectura grupal, conversación sobre el sentido del poema, análisis métrico individual y colectivo, y posterior actividad de escritura creativa. Esta estructura permitió pasar de la recepción al análisis y del análisis a la producción, lo cual otorgó continuidad interna a la sesión.

En la fase de interpretación, la intervención muestra dos hallazgos importantes: primero, que el grupo respondió de manera intensa al poema de Leyva Ortiz en el plano emocional e interpretativo; y segundo, que hubo una mejora notable en la identificación de sílabas y sinalefas respecto de la intervención previa. Es decir, la sesión no solo generó nuevas experiencias, sino que también permitió constatar avances en contenidos ya trabajados con anterioridad.

La fase de confrontación resulta particularmente rica en esta intervención. Si en la sesión anterior la tensión principal estaba en la incongruencia entre el criterio curricular de trabajar con autores mexicanos y la selección de un autor uruguayo, en esta ocasión esa situación fue corregida mediante la incorporación de varios poemas de autores mexicanos contemporáneos. Sin embargo, al resolver una tensión apareció otra: la diferencia entre seleccionar textos “correctos” desde la planeación y seleccionar textos realmente accesibles para el grupo.

Dicho de otro modo, la sesión fue más coherente en términos curriculares, pero no todos los poemas funcionaron de la misma manera en el plano didáctico. Desde la perspectiva de Smyth (1991), confrontar la práctica implica justamente problematizar este tipo de decisiones, reconocer sus implicaciones y advertir que la enseñanza no se mueve únicamente entre aciertos y errores absolutos, sino entre tensiones que obligan a tomar decisiones situadas. En este caso, la experiencia muestra que la coherencia curricular es necesaria, pero no suficiente: también debe acompañarse de una valoración más fina del nivel de dificultad de los textos, del horizonte lector del grupo y de los apoyos disponibles para la mediación.

La fase de reconstrucción permite, a partir de esta lectura crítica, identificar con mayor claridad qué aspectos conviene conservar y cuáles sería necesario ajustar en futuras intervenciones. Entre los elementos que conviene mantener se encuentran la lectura individual y grupal del poema, la recuperación oral de interpretaciones, el análisis métrico en el pizarrón y la escritura creativa a partir de fragmentos, pues en conjunto estos momentos articularon comprensión, reflexión formal y producción.

Entre los aspectos que sería necesario modificar se encuentran la selección de poemas para la actividad de continuidad escrita, la previsión de apoyos léxicos y la elaboración de criterios más explícitos para orientar al alumnado sobre lo que significa “mantener el enfoque” de un fragmento poético. Asimismo, sería pertinente incorporar uno o dos modelos breves de continuación antes de pedir la escritura individual, para que el grupo pueda visualizar con mayor claridad qué tipo de relación se espera entre el poema original y el texto escrito por ellos. Desde Montilla Narváez (2020), estas adecuaciones son coherentes con una didáctica de la escritura creativa que no abandona al estudiante a una libertad vacía, sino que construye condiciones para que pueda explorar el lenguaje con sentido y con acompañamiento.

En términos formativos, esta intervención fue importante porque articuló dos dimensiones que a menudo aparecen separadas en la enseñanza escolar de la poesía: el análisis formal y la escritura creativa. El trabajo con sílabas métricas y sinalefas permitió consolidar contenidos técnicos que el grupo venía desarrollando, mientras que el chiclero poético abrió una experiencia distinta, en la que la lectura de un texto se convirtió en detonante de una producción propia. Esta articulación resulta valiosa porque evita que la poesía se reduzca, por un lado, a una serie de conceptos métricos desvinculados de la experiencia estética, o, por otro, a una escritura “libre” desligada de toda reflexión sobre la forma.

Munita y Torres (2024) insisten en que la educación poética necesita integrar diversos planos del texto y distintas prácticas de mediación, y la Casa de la Literatura Peruana (2024) subraya que la lectura, la conversación literaria y la escritura forman parte de un mismo proceso de acercamiento al hecho poético. En ese sentido, la intervención ofreció una experiencia más completa de trabajo con poesía, al articular emoción, interpretación, técnica y creación.

En conclusión, la actividad resultó significativa tanto por los logros observados como por las interrogantes que generó para la práctica docente. Entre los logros destaca la mejora del grupo en la identificación de sílabas y sinalefas, la intensa participación interpretativa provocada por el poema *Trajimos a mis padres al mar* de Leyva Ortiz (2025), y la disposición del alumnado para continuar fragmentos poéticos a partir de una consigna creativa. Finalmente, la experiencia subraya la necesidad de continuar afinando la selección de textos, buscando siempre un equilibrio óptimo entre diversidad, complejidad y accesibilidad para el alumnado.

Desde una mirada reflexiva, la intervención confirma que trabajar poesía en el aula exige mediación, gradualidad y decisiones pedagógicas finas; pero también muestra que, cuando esas condiciones comienzan a construirse, el alumnado puede involucrarse con profundidad en la lectura y la escritura poética. Así, esta experiencia no solo fortaleció el trabajo con la métrica y la creatividad, sino que también aportó elementos concretos para reconstruir la práctica en sesiones posteriores, tal como propone Smyth (1991).

Con el propósito de valorar de manera más precisa la actividad del chiclero poético, fue necesario establecer un instrumento que permitiera evaluar el nivel de seguimiento que el alumnado logró respecto al fragmento poético asignado. Dado que la consigna principal consistió en continuar un poema sin perder el enfoque temático, expresivo y tonal del texto original, se diseñó una rúbrica de evaluación orientada a identificar en qué medida los estudiantes lograron mantener la coherencia con el fragmento de partida, así como su capacidad para desarrollar una producción propia con sentido, continuidad y creatividad.

Este tipo de instrumento resulta pertinente porque permite organizar la observación del desempeño del alumnado mediante criterios definidos previamente, lo cual favorece una valoración más clara y sistemática del trabajo realizado.

FIGURA 38*Rúbrica de evaluación.*

Criterio	Insuficiente	Básico	Satisfactorio
Seguimiento del enfoque del fragmento	El texto escrito no guarda relación clara con el fragmento inicial o cambia totalmente el sentido.	El texto conserva parcialmente el enfoque del fragmento, aunque presenta desviaciones o inconsistencias.	El texto mantiene de manera clara el enfoque temático y expresivo del fragmento original.
Coherencia y continuidad	Las ideas aparecen desordenadas o no se conectan con el fragmento dado.	Existe cierta relación con el fragmento, aunque la continuidad no siempre es clara.	El texto presenta continuidad lógica y coherente con el fragmento inicial.
Creatividad en la escritura	El texto es muy limitado, repetitivo o no desarrolla una propuesta propia.	El texto muestra algunos intentos de originalidad, aunque de manera poco desarrollada.	El texto desarrolla una continuación propia, con imaginación y aportes personales sin perder el enfoque.
Adecuación al lenguaje poético	El texto no refleja rasgos propios del lenguaje poético o se percibe como prosa sin intención literaria.	El texto incorpora algunos rasgos poéticos, aunque de forma irregular.	El texto presenta recursos o una intención expresiva que lo acercan claramente al lenguaje poético.
Claridad en la expresión escrita	La redacción dificulta la comprensión del texto.	La redacción permite comprender la idea general, aunque presenta fallas.	La redacción es clara y permite comprender con facilidad la continuidad propuesta.

NOTA: Creación propia.

La rúbrica anterior permitió valorar de manera más organizada el desempeño del alumnado en la actividad de escritura creativa, particularmente en lo relacionado con la capacidad de dar continuidad al fragmento poético sin perder su enfoque. A partir de este instrumento fue posible identificar no solo si los estudiantes escribieron una continuación, sino también el nivel de coherencia, creatividad y correspondencia que lograron establecer con el texto inicial. En este sentido, la rúbrica funcionó como base para sistematizar los resultados de la actividad y para clasificar el desempeño del grupo en distintos niveles de logro, lo cual facilitó posteriormente su representación en tablas y gráficas.

Con base en la aplicación de la rúbrica, los resultados obtenidos se organizaron en una tabla de comparación, con el propósito de mostrar la distribución del alumnado

según el nivel de logro alcanzado en la actividad. Esta organización permite reconocer con mayor precisión el desempeño general del grupo y advertir en qué medida los estudiantes lograron conservar el enfoque del fragmento, construir continuidad y aportar elementos de creatividad en su escritura. A partir de esta información, posteriormente se elaboró también una representación gráfica para visualizar de forma más clara la tendencia de los resultados.

FIGURA 39

Resultados de la actividad.

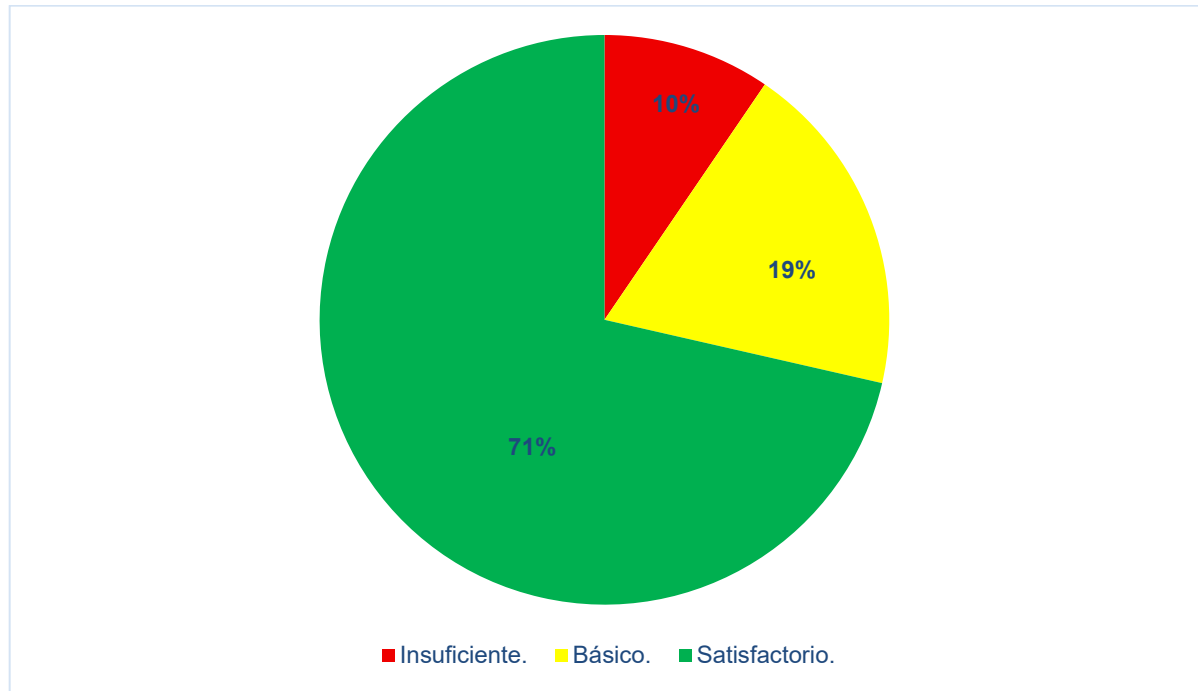
Información continuidad al fragmento.			
Indicador:	Valoración		
El alumno identifica la separación silábica y localización de la sinalefa y da continuidad al fragmento.	Insuficiente:	Básico:	Satisfactorio:
Número de alumnos (total 21):	2	4	15

NOTA: Creación propia.

Con base en los resultados mostrados en la tabla anterior, se elaboró la siguiente gráfica, la cual permite visualizar de manera más clara la distribución del alumnado según el nivel de logro alcanzado. Esta representación contribuye a identificar con mayor facilidad la tendencia general de los resultados obtenidos en la actividad.

FIGURA 40

Gráfica de resultados.



NOTA: Creación propia.

Además de la información organizada en la tabla y la gráfica, se integran imágenes como evidencia del trabajo desarrollado por el alumnado durante la actividad. Estas permiten observar de manera directa cómo los estudiantes continuaron el fragmento poético en sus cuadernos y cómo pusieron en práctica los aspectos evaluados en la rúbrica. De esta manera, las imágenes complementan la interpretación de los resultados, al mostrar no solo el nivel de logro alcanzado, sino también el proceso escrito mediante el cual cada alumno construyó su producción.

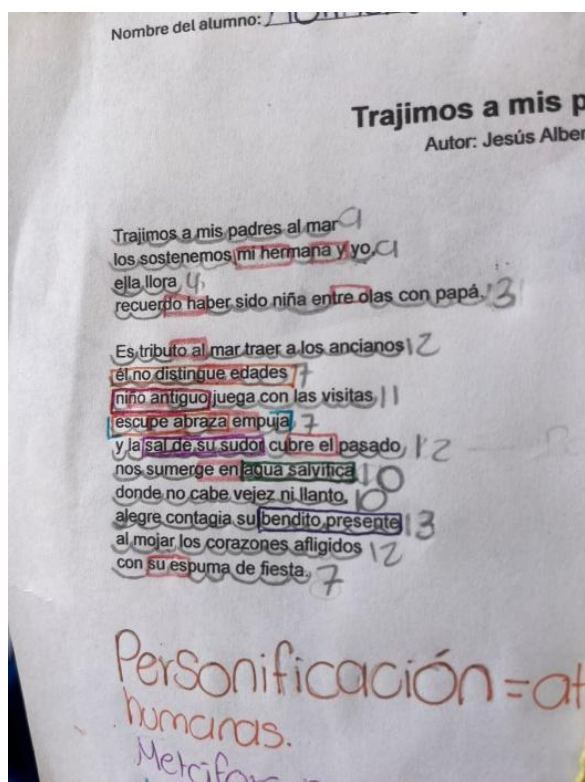
Como parte de la evidencia recuperada durante esta intervención, a continuación se presenta una imagen del ejercicio realizado por el alumnado a partir del poema *Trajimos a mis padres al mar*, de Jesús Alberto Leyva Ortiz. En esta actividad se observa el proceso de identificación de la métrica y de la sinalefa, contenidos que constituyeron uno de los ejes centrales de la sesión. La incorporación de esta evidencia visual resulta pertinente porque permite mostrar de manera concreta cómo los estudiantes trasladaron a su hoja de trabajo los procedimientos explicados previamente en clase, especialmente

en lo referente al conteo silábico y al reconocimiento de fenómenos métricos propios del verso.

En este sentido, la UNAM (s. f.) señala que el análisis formal de la poesía implica atender a la medida del verso y a recursos como la sinalefa, mientras que Munita y Torres (2024) sostienen que la educación poética requiere mediaciones que permitan al alumnado interactuar activamente con el texto y no limitarse a una recepción pasiva.

FIGURA 41

Localización de métrica, en el poema “Trajimos a mis padres al mar” de Jesús Alberto Leyva Ortíz.



NOTA: Creación propia.

La imagen anterior permite apreciar de forma directa el trabajo desarrollado por el alumnado durante el análisis formal del poema. En ella se observa que el estudiante no solo realizó la separación silábica de los versos, sino que además marcó las sinalefas e incorporó el conteo correspondiente, lo cual evidencia una aplicación más segura del procedimiento revisado en clase. Esta producción resulta significativa porque muestra

un avance respecto a intervenciones anteriores, en las que la identificación de la sinalefa había representado una mayor dificultad para el grupo. Desde esta perspectiva, la evidencia visual respalda que la práctica guiada y el trabajo colectivo favorecieron una mejor comprensión del análisis métrico.

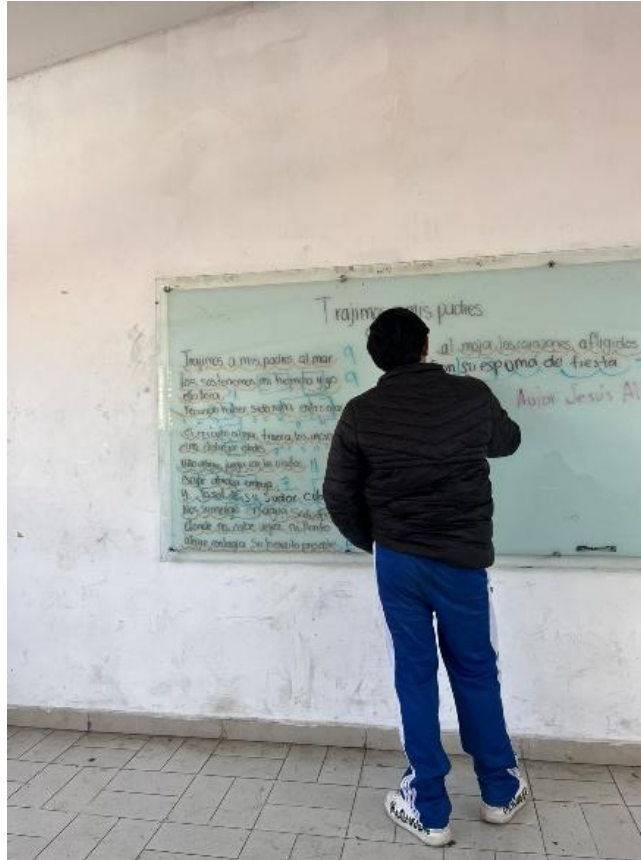
Asimismo, permite advertir que la actividad no se redujo a una explicación oral, sino que implicó una puesta en práctica concreta de los contenidos abordados, lo cual coincide con la idea de Munita y Torres (2024) de que la educación poética se fortalece cuando el alumnado participa activamente en la exploración del texto. De igual manera, la presencia del conteo y de las marcas gráficas confirma lo señalado por la UNAM (s. f.) respecto a que la métrica y la sinalefa son elementos fundamentales para comprender la organización formal del poema.

Además del trabajo individual realizado en la hoja de actividad, durante la intervención también se desarrolló un ejercicio colectivo en el pizarrón, en el que el alumnado participó de manera voluntaria en la identificación de sílabas métricas y sinalefas dentro del poema *Trajimos a mis padres al mar*. La siguiente imagen constituye una evidencia de este momento de la clase y resulta relevante porque permite observar cómo el análisis del poema se trabajó no solo desde la resolución individual, sino también desde la socialización y la participación frente al grupo.

Este tipo de dinámicas favorece que el alumnado confronte sus respuestas, explique sus procedimientos y fortalezca la comprensión de los contenidos a partir del intercambio con sus compañeros. En este sentido, Munita y Torres (2024) sostienen que la educación poética requiere mediaciones que involucren activamente al estudiante en la exploración del texto, mientras que la UNAM (s. f.) subraya que el análisis métrico del poema exige reconocer de manera práctica la medida del verso y fenómenos como la sinalefa.

FIGURA 42

Participación de alumnos para localizar la métrica.



NOTA: Creación propia.

La imagen anterior permite apreciar de manera directa uno de los momentos más significativos de la intervención: la participación activa del alumnado en el análisis colectivo del poema. En ella se observa a un estudiante trabajando en el pizarrón, identificando la separación silábica y las sinalefas del texto, lo cual muestra que la comprensión del contenido no se limitó al plano individual, sino que fue reforzada mediante una dinámica grupal de revisión y acompañamiento. Esta evidencia resulta importante porque pone de manifiesto que el aprendizaje del análisis métrico se fortaleció cuando los estudiantes pudieron explicar, contrastar y corregir sus respuestas frente al grupo.

Desde esta perspectiva, la actividad en el pizarrón funcionó como una mediación didáctica que favoreció la apropiación gradual del contenido, especialmente en aquellos aspectos que anteriormente habían representado mayor dificultad. Asimismo, esta imagen respalda lo observado durante la sesión: que, en comparación con la intervención anterior, el alumnado mostró una mayor seguridad en la identificación de sílabas y sinalefas, lo que evidencia avances en la comprensión de la estructura formal del poema (Munita & Torres, 2024; UNAM, s. f.).

Como parte del desarrollo de la actividad de escritura creativa, se empleó un recurso didáctico denominado *chiclero poético*, el cual se utilizó para distribuir al azar los fragmentos poéticos con los que trabajó el alumnado. La incorporación de este material buscó favorecer una dinámica más participativa y cercana al grupo, ya que, como señalan Hanán Díaz (2018) y Montilla Narváez (2020), la escritura creativa se fortalece cuando el docente diseña mediaciones que despiertan interés y convierten la producción escrita en una experiencia significativa.

FIGURA 43

Chiclero de poemas.



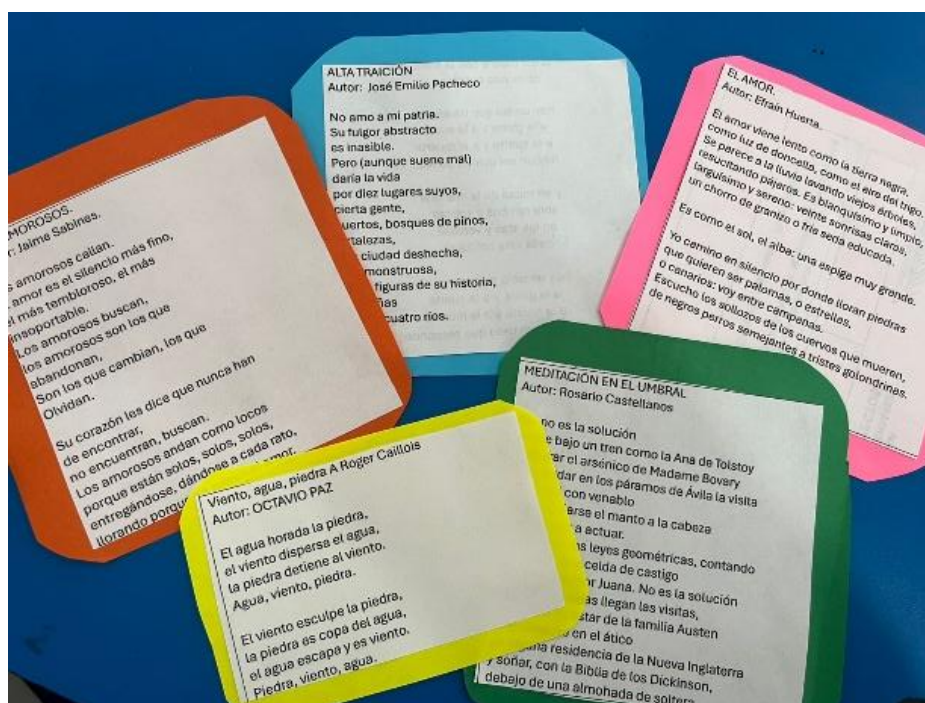
NOTA: Creación propia.

La imagen anterior permite observar el recurso utilizado para organizar la actividad de manera más dinámica y participativa. Su empleo aportó un componente lúdico a la sesión, favoreciendo la disposición del alumnado para involucrarse en la lectura y continuación de los fragmentos asignados, lo cual resulta pertinente si se considera que la mediación didáctica influye de manera importante en la forma en que los estudiantes se relacionan con la poesía y con la escritura (Munita & Torres, 2024).

Una vez organizado el recurso, se seleccionaron diversos fragmentos de poemas de autores mexicanos contemporáneos, con el propósito de ofrecer al alumnado distintas voces poéticas y enfoques temáticos. Esta decisión buscó ampliar el contacto del grupo con diversas formas de expresión literaria, ya que, como sostienen Munita y Torres (2024), la educación poética requiere experiencias de lectura variadas que permitan al estudiante acercarse a la pluralidad del lenguaje poético.

FIGURA 44

Fragmentos de poemas para la continuidad del poema.



NOTA: obtenidos por autores mexicanos contemporáneos, creación propia.

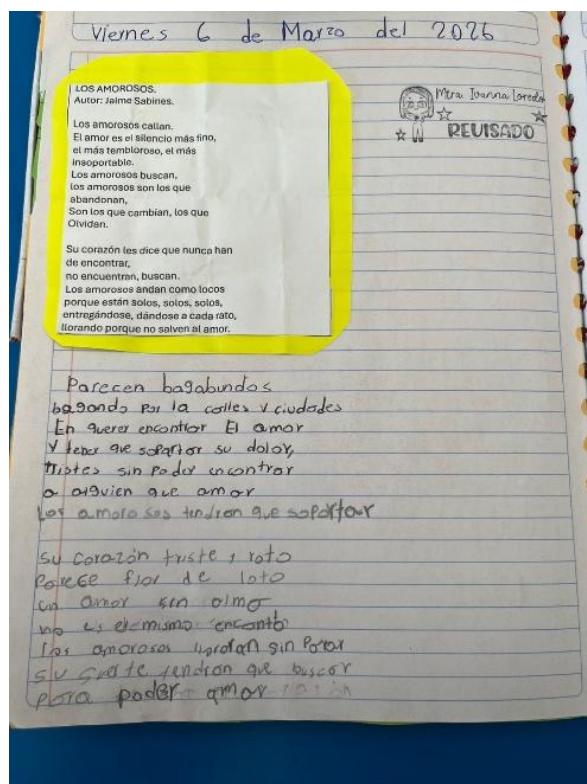
La imagen anterior muestra la diversidad de fragmentos seleccionados para la actividad, lo cual enriqueció la experiencia de lectura y escritura. Al mismo tiempo,

permitió advertir que algunos textos resultaron más accesibles que otros, aspecto relevante dentro de la mediación de poesía en el aula, pues no todos los poemas ofrecen el mismo nivel de apertura para estudiantes en formación (Munita & Torres, 2024).

Como evidencia del trabajo realizado en clase, a continuación se presenta una producción escrita elaborada por una alumna a partir del fragmento poético que le fue asignado. Esta imagen permite observar de manera concreta cómo se llevó a cabo la actividad de continuación del poema en el cuaderno, lo cual resulta pertinente si se considera que la escritura creativa favorece la apropiación del lenguaje literario mediante la práctica y la reelaboración personal del texto (Hanán Díaz, 2018; Montilla Narváez, 2020).

FIGURA 45

Creación poética.



NOTA: Creación propia.

La imagen anterior permite apreciar el modo en que la alumna retomó el fragmento original y desarrolló una continuación propia. Esta evidencia muestra que la actividad

favoreció no solo la escritura creativa, sino también la relación entre lectura, interpretación y producción textual dentro del trabajo con poesía, tal como proponen Munita y Torres (2024) al destacar que la educación poética se fortalece cuando el alumnado pasa de leer poemas a producir respuestas propias frente a ellos.

En conclusión, la presente intervención permitió constatar que el trabajo con poesía en el aula puede favorecer aprendizajes significativos cuando se articulan la lectura, el análisis formal y la escritura creativa dentro de una misma experiencia didáctica. A partir del poema *Trajimos a mis padres al mar*, el alumnado no solo avanzó en la identificación de sílabas métricas y sinalefas, sino que también logró establecer una relación más cercana con el texto poético desde la interpretación personal, la participación oral y la producción escrita.

En este sentido, la sesión hizo evidente que la poesía puede dejar de percibirse como un contenido lejano o exclusivamente técnico cuando se trabaja mediante estrategias de mediación que permitan al estudiante leer, comprender, dialogar y crear a partir del texto, tal como señalan Munita y Torres (2024) al destacar que la educación poética requiere experiencias mediadas que integren lectura, análisis e interpretación.

Asimismo, los resultados obtenidos muestran que la práctica reiterada y el acompañamiento gradual favorecieron una mejora en la comprensión del análisis métrico, particularmente en la identificación de la sinalefa, contenido que en intervenciones anteriores había representado mayor dificultad. Del mismo modo, la actividad del *chiclero* poético permitió observar que varios alumnos fueron capaces de continuar un fragmento sin perder su enfoque temático y expresivo, lo cual evidencia que la escritura creativa puede funcionar como una forma de apropiación del lenguaje poético y no únicamente como un ejercicio complementario.

Esta experiencia confirma que, cuando la producción escrita parte de un modelo previo y cuenta con orientaciones claras, el alumnado puede involucrarse con mayor seguridad en tareas de creación literaria.

No obstante, la intervención también permitió reconocer aspectos que requieren ajuste. Entre ellos destacan la necesidad de seleccionar con mayor precisión los fragmentos poéticos según el nivel de comprensión del grupo, prever apoyos léxicos para evitar bloqueos en la escritura y ofrecer ejemplos breves que orienten con mayor

claridad lo que significa mantener el enfoque de un poema al continuarlo. En este sentido, la experiencia no solo aportó evidencias sobre los avances del alumnado, sino también elementos concretos para reconstruir la práctica docente y fortalecer futuras intervenciones.

Desde esta perspectiva, la reflexión sobre lo ocurrido en el aula resulta congruente con lo planteado por Smyth (1991), quien sostiene que el análisis de la práctica docente debe permitir describir, interpretar, confrontar y reconstruir la enseñanza a partir de la experiencia.

En suma, esta intervención resultó relevante porque permitió consolidar contenidos formales de la poesía y, al mismo tiempo, abrió un espacio para la sensibilidad, la interpretación y la creación. De esta manera, se confirma que la enseñanza de la poesía exige mediación, gradualidad y decisiones didácticas cuidadosas, pero también que, cuando estas condiciones se construyen, el alumnado puede participar activamente en experiencias de lectura y escritura literaria con sentido y profundidad, como lo plantean Munita y Torres (2024).

Introducción a las intervenciones 5 y 6

Las siguientes intervenciones se plantearon como una secuencia articulada a partir del poema *Trajimos a mis padres al mar*, de Jesús Alberto Leyva Ortiz, incluido en *Versos de noviembre. Trilogía de poemarios (2003-2025)*. La decisión de trabajar con el mismo texto en ambas sesiones respondió a la intención de profundizar progresivamente en su análisis, evitando que el alumnado tuviera que enfrentarse de manera simultánea a un nuevo poema y a nuevos contenidos. De esta manera, se buscó que la familiaridad construida con el texto permitiera avanzar hacia niveles de comprensión más complejos y, al mismo tiempo, favoreciera la producción escrita a partir de elementos ya reconocibles para el grupo.

El objetivo de dar continuidad al trabajo con este poema fue fortalecer la relación del alumnado con el texto literario desde dos dimensiones complementarias. En la intervención 5 se abordó la identificación de figuras retóricas, con la finalidad de que los estudiantes reconocieran algunos de los recursos expresivos presentes en el poema y los trasladaran posteriormente a una actividad de creación poética a partir de la lotería mexicana. Por su parte, en la intervención 6 se centró la atención en la identificación del yo poético, buscando que el alumnado avanzara hacia una comprensión más profunda

de la voz que enuncia el poema y que, a partir de ello, elaborara un texto propio desde situaciones emocionales y cotidianas.

Esta secuencia resulta congruente con lo que plantean Munita y Torres (2024), quienes señalan que la educación poética requiere mediaciones progresivas que articulen lectura, análisis e interpretación para favorecer un acercamiento más significativo al texto literario. En este caso, se procuró que el trabajo no se limitara a la explicación de conceptos aislados, sino que permitiera al alumnado regresar al poema desde distintos enfoques, fortalecer su comprensión y utilizarlo como punto de partida para la escritura creativa.

Asimismo, ambas intervenciones permitieron recuperar evidencias importantes sobre la manera en que el grupo se relacionó con los recursos expresivos del poema y con la construcción de una voz poética propia, lo cual aportó elementos valiosos tanto para el análisis del aprendizaje como para la reflexión sobre la práctica docente.

Intervención 5. Identificación de figuras retóricas y creación poética con lotería mexicana.

La quinta intervención se llevó a cabo con una asistencia de 24 alumnos y tuvo como propósito que el alumnado identificara diversas figuras retóricas en el poema *Trajimos a mis padres al mar*, de Leyva Ortiz (2025), y que, a partir de esta revisión, elaborara un poema propio utilizando como detonante algunas cartas de la lotería mexicana. La sesión buscó fortalecer el reconocimiento de los recursos expresivos dentro del texto poético y, al mismo tiempo, propiciar una experiencia de creación literaria en la que los estudiantes pudieran aplicar de manera libre y personal algunos de los saberes trabajados previamente.

Tal como se explicó en la introducción de este bloque, se continuó trabajando con el mismo poema debido a que en sesiones anteriores ya se habían abordado algunos de sus elementos formales, por lo que el grupo contaba con una familiaridad previa con el texto. En esta ocasión, el énfasis se colocó en la identificación de las figuras retóricas, específicamente personificación, metáfora, asíndeton, epíteto y antítesis.

A diferencia de momentos anteriores del proyecto, esta actividad no resultó especialmente compleja para la mayoría del alumnado. Una de las razones principales fue que los estudiantes contaban con un glosario o acordeón elaborado previamente, en

el que habían registrado definiciones y ejemplos de distintas figuras literarias. Antes de iniciar la actividad se les indicó que lo sacaran, con el fin de utilizarlo como apoyo durante la localización de los recursos expresivos en el poema.

FIGURA 46

Glosario de figuras literarias.



NOTA: Creación propia.

Este detalle resultó significativo, ya que permitió observar que el alumnado respondía con mayor seguridad cuando disponía de herramientas concretas para recuperar conocimientos previos. En este caso, el glosario no funcionó únicamente como un apoyo memorístico, sino como una mediación didáctica que favoreció el

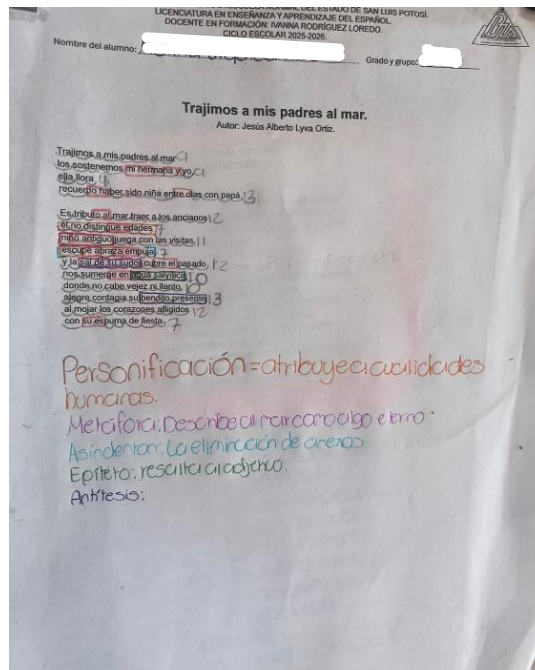
reconocimiento de los conceptos y permitió disminuir la incertidumbre que en otras ocasiones había acompañado este tipo de actividades.

En este sentido, Montilla Narváez (2020) plantea que la mediación en procesos de lectura y escritura requiere apoyos que orienten al estudiante y le permitan avanzar de manera más consciente en la construcción de sus producciones.

Durante la actividad, el grupo logró identificar con relativa facilidad las figuras retóricas presentes en el poema. Incluso, varios alumnos expresaron comentarios como “está más fácil” o “así sí se entiende mejor”, lo cual mostró una mayor confianza frente al contenido. Esta reacción puede interpretarse también como resultado del trabajo acumulado en sesiones previas y del hecho de que el grupo había tenido contacto reciente con estas figuras en otros espacios de la asignatura. Es decir, la comprensión evidenciada en esta intervención no fue producto aislado de la sesión, sino resultado de una construcción progresiva del aprendizaje.

FIGURA 47

Localización de figuras retóricas en el poema.



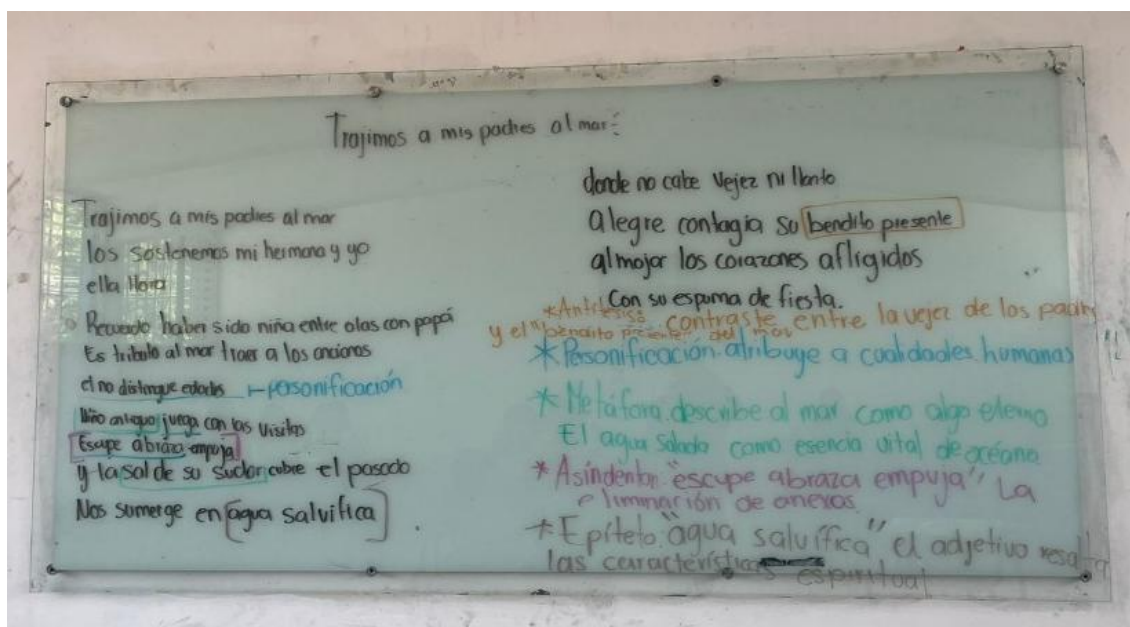
NOTA: Creación propia.

La recuperación de las figuras se realizó de manera grupal. Conforme los alumnos las localizaban en el poema, se fueron registrando en el pizarrón junto con ejemplos concretos y una breve explicación de por qué correspondían a determinada figura. De esta manera, la personificación fue reconocida en aquellos momentos en que se atribuían rasgos humanos a elementos no humanos; la metáfora fue entendida como una relación simbólica o de sustitución de sentido; el asíndeton se identificó por la supresión de nexos en ciertas secuencias; el epíteto permitió observar la presencia de adjetivos que subrayan cualidades propias; y la antítesis fue comprendida a partir de la oposición de ideas dentro del texto.

Este modo de trabajo coincide con lo señalado por Munita y Torres (2024), quienes enfatizan que la educación poética se fortalece cuando el alumnado participa activamente en la exploración del texto y no permanece únicamente como receptor de definiciones.

FIGURA 48

Localización de manera grupal de las figuras retóricas.



NOTA: Creación propia.

Una vez concluida la identificación de las figuras retóricas, se desarrolló una actividad de escritura creativa. Para ello se utilizaron cartas de la lotería mexicana como

detonante de la imaginación poética. A partir de la carta o personaje recibido, cada estudiante elaboró un poema propio. En algunos casos se trabajó con una sola carta y, en otros, con combinaciones de elementos que permitían ampliar las posibilidades expresivas del texto.

FIGURA 49

Creación de poema con material didáctico.

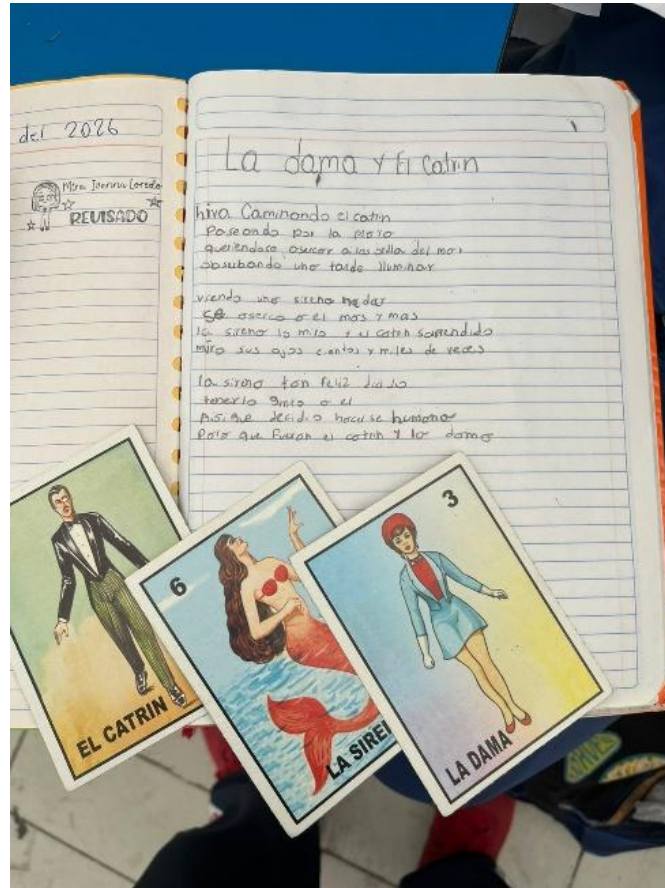


NOTA: Creación propia.

Esta propuesta resultó pertinente porque acercó la escritura poética a un referente cultural familiar, lúdico y visual, de manera que el proceso creativo no partiera de una consigna abstracta, sino de un estímulo concreto y próximo a la experiencia del alumnado.

FIGURA 50

Creación poética.



NOTA: Creación propia.

En general, la actividad resultó motivante para el grupo; sin embargo, sí aparecieron algunas dudas en el momento de la producción escrita. Algunos alumnos expresaron inicialmente que el poema les parecía difícil de hacer o que no sabían de qué manera empezar. A partir de estas reacciones fue necesario acompañarlos con orientaciones adicionales para ayudarles a transformar la carta de la lotería en una imagen o motivo poético. Aun con estas dudas, la mayoría logró producir un texto y avanzar en la relación entre el estímulo visual y la escritura.

En este sentido, Hanán Díaz (2018) señala que la escritura creativa puede ampliar la relación del alumnado con el lenguaje cuando se convierte en una experiencia de exploración, imaginación y expresión propia.

No obstante, desde una mirada reflexiva, esta intervención permitió reconocer una dificultad importante en la mediación docente. Aunque la actividad se llevó a cabo y el grupo participó, después de revisar lo ocurrido resultó evidente que la consigna del poema no fue explicada con toda la claridad que requería. Habría sido conveniente precisar mejor qué se esperaba del producto, qué se iba a evaluar y hasta qué punto podían nombrar directamente la carta o, en cambio, trabajar a partir de acciones, descripciones o asociaciones relacionadas con ella. Esta falta de precisión no impidió la realización de la actividad, pero sí generó vacilaciones y mostró que una explicación más clara habría favorecido un desempeño más seguro y uniforme.

Desde la perspectiva del ciclo reflexivo de Smyth (1991), esta intervención permite analizar la práctica docente a partir de las fases de descripción, interpretación, confrontación y reconstrucción. En la fase de descripción, puede señalarse que la sesión se organizó en dos momentos principales. En un primer momento, el alumnado trabajó con el poema *Trajimos a mis padres al mar* para identificar figuras retóricas como personificación, metáfora, asíndeton, epíteto y antítesis, apoyándose en un glosario o acordeón previamente elaborado. En un segundo momento, y una vez revisados los recursos expresivos del poema, se desarrolló una actividad de producción escrita en la que cada estudiante elaboró un poema propio a partir de una carta de la lotería mexicana. Esta secuencia permitió vincular el análisis del texto literario con una experiencia posterior de creación, de modo que el reconocimiento de recursos poéticos no quedara aislado de la producción escrita.

En la fase de interpretación, se advierte que la intervención resultó más accesible para el grupo en comparación con otras sesiones anteriores. La identificación de las figuras retóricas no representó una dificultad considerable para la mayoría del alumnado, lo cual puede explicarse por varios factores. En primer lugar, los estudiantes ya habían trabajado previamente con estas figuras, por lo que el contenido no era completamente nuevo. En segundo lugar, el uso del glosario funcionó como un apoyo concreto que les permitió recuperar definiciones y ejemplos de forma inmediata.

En tercer lugar, el hecho de haber tenido recientemente un examen de la asignatura sobre este contenido también parece haber reforzado su seguridad. Todo ello permite interpretar que el aprendizaje del grupo se fortaleció cuando contó con apoyos de consulta, referencias previas y oportunidades de repetición sobre el mismo contenido.

Esto confirma que el reconocimiento de figuras retóricas mejora cuando no se presenta como memorización aislada, sino como parte de un proceso de práctica reiterada y mediada.

No obstante, la fase de confrontación permite reconocer una tensión importante entre la primera parte de la sesión y la segunda. Mientras que en la identificación de figuras retóricas el grupo mostró seguridad, en la actividad de escritura aparecieron dudas, vacilaciones e inseguridades. Es decir, el alumnado pudo reconocer con relativa facilidad los recursos expresivos en un texto ya dado, pero encontró más complejidad al momento de producir un poema propio a partir de una carta de la lotería mexicana. Esta diferencia muestra que identificar un recurso en un texto ajeno no implica necesariamente saber trasladarlo a una producción personal. En este punto, la intervención evidencia una limitación en la mediación docente: aunque la actividad de escritura resultó atractiva y motivante, la consigna no fue explicada con la claridad suficiente.

Algunos alumnos no tenían del todo claro si debían mencionar directamente el personaje de la carta, si debían construir una imagen poética a partir de él o qué aspectos serían tomados en cuenta para evaluar su trabajo. Por ello, la dificultad no radicó únicamente en la creatividad del alumnado, sino también en la manera en que la actividad fue presentada.

Desde esta confrontación, también puede advertirse una tensión entre la intención de promover libertad creativa y la necesidad de brindar estructura. En muchas ocasiones, dentro del aula se asume que una consigna abierta favorece la imaginación; sin embargo, esta experiencia mostró que cuando no existen orientaciones claras, algunos alumnos no encuentran un punto de partida sólido para escribir. En este caso, la lotería mexicana sí funcionó como detonante visual y culturalmente cercano, pero habría sido conveniente acompañar la actividad con ejemplos breves o con una explicación más explícita sobre lo que significaba convertir una carta en un poema.

De igual manera, faltó precisar con más claridad los criterios de evaluación del producto, ya que saber qué se espera de una producción suele dar al alumnado mayor seguridad al escribir. En este sentido, la intervención permitió reconocer que la escritura creativa no se fortalece únicamente con estímulos llamativos, sino también con una mediación clara, gradual y orientadora.

Finalmente, en la fase de reconstrucción, esta experiencia permite identificar ajustes concretos para futuras intervenciones. En primer lugar, convendría explicar con mayor precisión la consigna de escritura antes de iniciar la actividad, especificando qué relación debe existir entre la carta recibida y el poema elaborado. En segundo lugar, sería pertinente mostrar uno o dos ejemplos breves que permitan al alumnado visualizar de qué manera un personaje o elemento de la lotería puede convertirse en una imagen poética.

En tercer lugar, sería útil presentar desde el inicio los criterios de evaluación del producto, de modo que los estudiantes sepan que no solo se valorará la creatividad, sino también la coherencia, la relación con la consigna, el uso del lenguaje poético y la claridad en la escritura. En cuarto lugar, podría ser conveniente incorporar un momento de socialización parcial antes de concluir la actividad, para que algunos alumnos compartan cómo interpretaron su carta y cómo comenzaron a transformarla en poema, favoreciendo así el aprendizaje entre pares.

Evaluación de la actividad

Esta actividad se centró en la producción poética elaborada por el alumnado a partir de las cartas de la lotería mexicana. Para valorar de manera más precisa dicho producto se aplicó una rúbrica de evaluación organizada en cinco criterios: relación con la consigna, creatividad y originalidad, coherencia y sentido global, uso del lenguaje poético y ortografía y redacción. Cada criterio tuvo el mismo peso dentro de la valoración general, con la finalidad de distribuir de manera equilibrada la evaluación del texto escrito y atender tanto sus aspectos creativos como formales.

FIGURA 51

Rúbrica de evaluación.

Criterio	Insuficiente	Básico	Satisfactorio
Relación con la consigna	No relaciona el poema con la carta asignada.	Relaciona parcialmente el poema con la carta.	Relaciona claramente el poema con la carta asignada.
Creatividad y originalidad	Presenta ideas simples o repetitivas.	Muestra algunos intentos de originalidad.	Presenta ideas propias e imaginativas.
Coherencia	Las ideas son confusas o desordenadas.	Las ideas se entienden parcialmente.	Las ideas son claras y ordenadas.
Lenguaje poético	No utiliza expresiones poéticas.	Utiliza algunas expresiones poéticas.	Utiliza lenguaje poético de manera clara.
Ortografía y redacción	Presenta muchos errores.	Presenta algunos errores.	Presenta buena redacción y pocos errores.

NOTA: Creación propia.

La creatividad y la originalidad se valoraron a partir de la capacidad del alumnado para transformar el estímulo visual en una propuesta propia, evitando la repetición literal o mecánica del personaje asignado. En este sentido, se observó si el alumno lograba construir imágenes, asociaciones o relaciones personales entre los elementos de la lotería y si el texto presentaba una intención expresiva reconocible. De acuerdo con Hanán Díaz (2018), la escritura creativa favorece una relación más amplia con el lenguaje cuando permite al estudiante explorar sus recursos expresivos y construir una voz propia dentro de una práctica guiada.

FIGURA 51

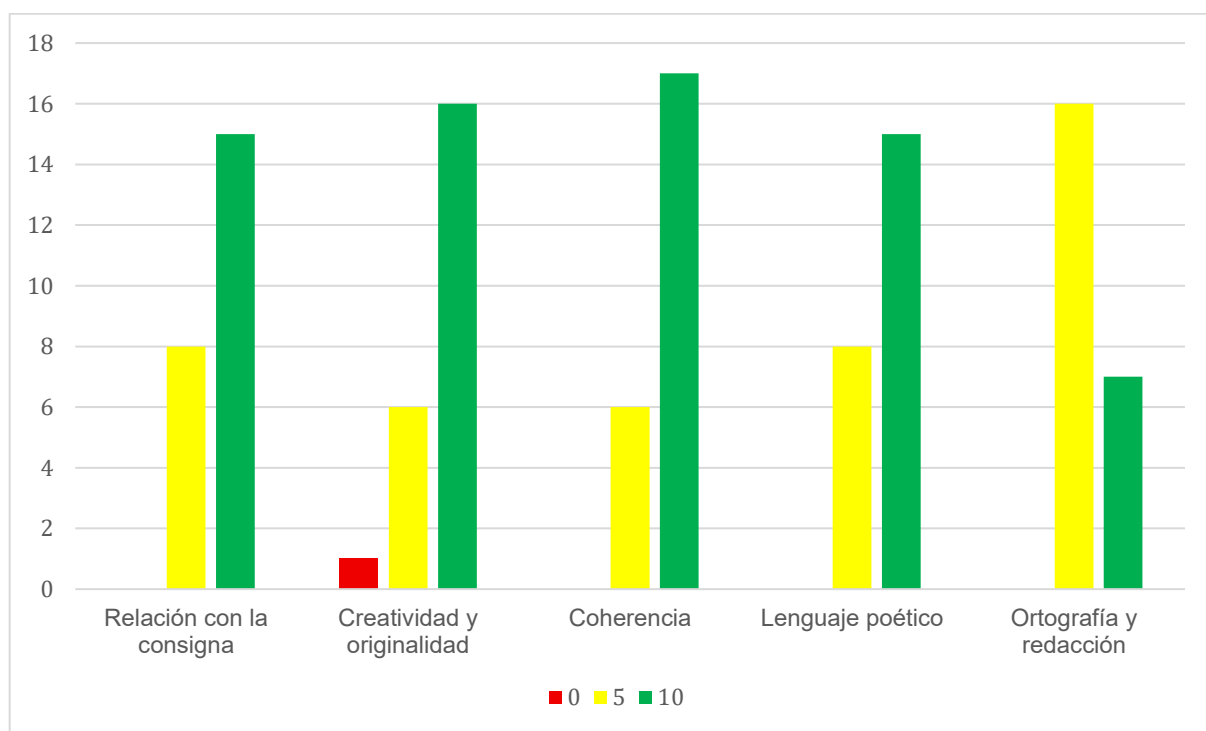
Clasificación de resultados de creación poética.

	Relación con la consigna			Creatividad y originalidad			Coherencia			Lenguaje poético			Ortografía y redacción		
	0	5	10	0	5	10	0	5	10	0	5	10	0	5	10
1		5				10			10			10		5	
2			10			10			10			10		5	
3		5			5				10		5			5	
4			10			10			10		5			5	
5			10			10		5			5			5	
6		5				10			10			10		5	
7			10			10			10			10		5	
8															
9			10		5				10		5				10
10			10			10		5				10			10
11		5				10			10			10		5	
12			10			10			10			10		5	
13			10			10			10			10		5	
14			10			10			10			10			10
15		5		0				5			5			5	
16		5				10		5			5			5	
17			10		5			5				10		5	
18			10			10			10			10			10
19															
20			10		5				10			10		5	
21			10			10			10			10			10
22			10			10			10			10			10
23		5			5				10			10			10
24			10			10			10		5			5	
25		5			5			5			5			5	

NOTA: Resultados de las producciones poéticas de la intervención 5 evaluadas mediante rúbrica. Creación propia.

Con base en los resultados mostrados en la tabla anterior, puede identificarse el nivel de desempeño alcanzado por el alumnado en la actividad de creación poética. Esta información permite valorar en qué medida los estudiantes lograron transformar el estímulo visual en un poema propio, así como reconocer los avances y dificultades presentes en relación con la creatividad, la coherencia y la claridad de la escritura. Asimismo, los resultados resultan útiles para visualizar si la consigna fue comprendida de manera adecuada y qué aspectos conviene reforzar en futuras intervenciones.

FIGURA 52



NOTA: Gráfica de resultados de las producciones poéticas de la intervención 5. Creación propia.

Con base en la tabla anterior, se elaboró la gráfica correspondiente, la cual permite visualizar con mayor claridad la distribución del alumnado según el nivel de logro alcanzado en la actividad. Esta representación facilita la interpretación general de los resultados y permite reconocer con mayor precisión la tendencia del grupo en relación con la creatividad, la coherencia y la claridad de la producción poética.

Finalmente, puede decirse que la quinta intervención permitió observar avances importantes en el reconocimiento de las figuras retóricas y en la disposición del alumnado hacia la creación poética. El uso del glosario como apoyo facilitó la localización de los recursos expresivos dentro del poema y mostró que el grupo respondía con mayor seguridad cuando podía recuperar conocimientos previamente trabajados. Asimismo, la actividad con la lotería mexicana abrió una experiencia de escritura significativa, ya que permitió partir de referentes visuales y culturales cercanos para construir poemas propios.

No obstante, la sesión también permitió identificar la necesidad de fortalecer la manera en que se explican las consignas de escritura creativa. Si bien el grupo logró realizar la actividad, la experiencia mostró que resulta indispensable precisar con mayor claridad qué se espera del texto, cómo se evaluará y de qué forma puede transformarse un estímulo inicial en materia poética. En este sentido, la intervención no solo aportó evidencias sobre los avances del alumnado, sino también elementos concretos para reconstruir la práctica docente y mejorar futuras sesiones, en concordancia con lo planteado por Smyth (1991).

Intervención 6. Identificación del yo poético y creación de un poema a partir de situaciones cotidianas

La sexta intervención se llevó a cabo con una asistencia de 24 alumnos y tuvo como propósito que el alumnado identificara el yo poético en el poema *Trajimos a mis padres al mar*, de Leyva Ortiz (2025), y que, a partir de esta comprensión, elaborara un poema propio basado en una situación cotidiana extraída al azar de una dinámica con pelotitas sorpresa. A diferencia de la intervención anterior, en esta sesión se buscó avanzar hacia una comprensión más profunda del poema, no únicamente desde sus recursos expresivos, sino desde la voz que enuncia el texto y desde la relación entre poesía, emoción y experiencia.

La decisión de continuar con el mismo poema respondió a la intención de mantener la secuencia didáctica y favorecer una lectura más profunda del texto. Después de haber trabajado previamente sus aspectos métricos y sus figuras retóricas, esta sesión permitió abordar una dimensión más interpretativa: la construcción del yo poético. Esta decisión se relaciona con lo que plantean Munita y Torres (2024), quienes señalan que la educación poética requiere mediaciones progresivas que articulen lectura, análisis

e interpretación para que el alumnado pueda aproximarse al texto literario desde distintos niveles de comprensión.

Al inicio de la sesión se retomó el poema con el propósito de conducir al grupo hacia una nueva pregunta de análisis: quién habla en el texto y desde qué lugar emocional o experiencial lo hace. A partir de esta intención se introdujo el concepto de yo poético, entendido como la voz que se construye dentro del poema y que expresa una determinada perspectiva, emoción o experiencia. Esta distinción resulta importante porque permite diferenciar entre el autor real y la voz que se configura en el texto, favoreciendo así una lectura más atenta e interpretativa.

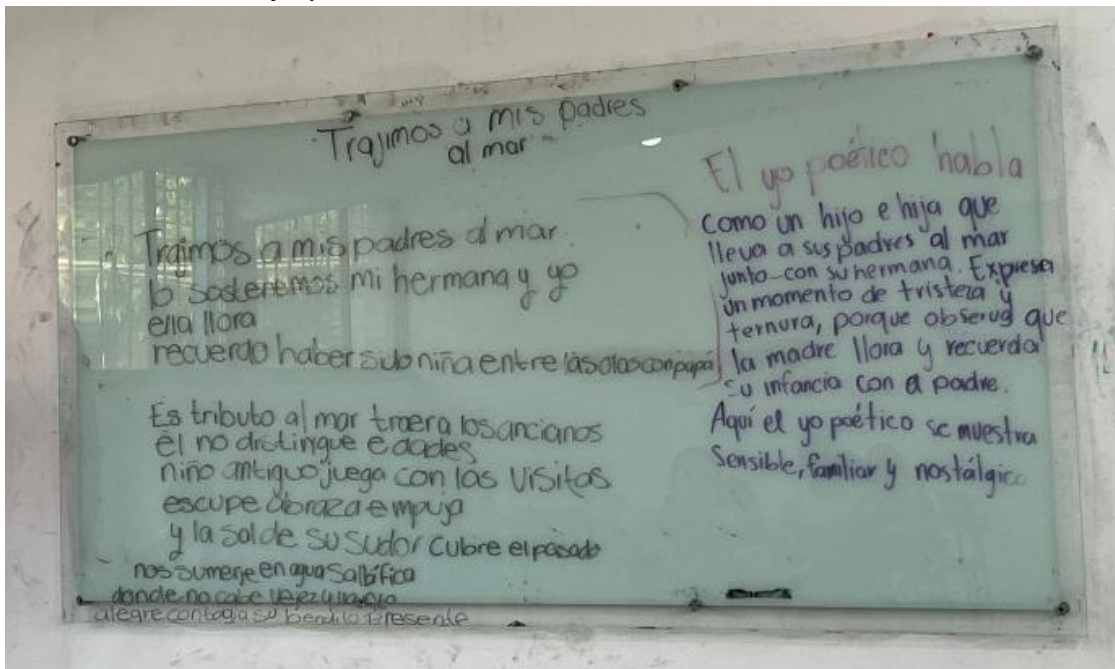
Sin embargo, este contenido sí representó una mayor complejidad para el grupo. Durante el diálogo inicial, varios alumnos expresaron dudas acerca de cómo identificar el yo poético y plantearon preguntas que dejaban ver su confusión: algunos se preguntaban si debían decir lo que ellos habían entendido del poema; otros, si debían centrarse en lo que sentía el autor; y algunos más, si se trataba de ponerse en su lugar. Estas intervenciones evidenciaron que el concepto no resultaba inmediatamente claro, pues implicaba un nivel de abstracción mayor que el reconocimiento de figuras retóricas o de elementos formales.

Ante esta situación, fue necesario reorientar la explicación y trabajar el contenido de manera más guiada y colectiva. En lugar de dejar el análisis solo en un plano individual, se optó por construir grupalmente el concepto, recuperando fragmentos del poema y preguntando al grupo qué emociones, recuerdos o posturas se percibían en la voz que hablaba.

Esta estrategia permitió que el alumnado fuera comprendiendo, poco a poco, que el yo poético no era simplemente “lo que yo entendí”, ni tampoco una reproducción literal de la vida del autor, sino la voz que se construye en el poema y que expresa una mirada particular sobre la experiencia. Este momento confirmó que la educación poética exige acompañamiento y mediación cuando se trabajan nociones de carácter interpretativo.

FIGURA 53

Reconocimiento del yo poético.



NOTA: Creación propia.

Desde una perspectiva didáctica, puede afirmarse que el análisis grupal permitió que el contenido se volviera más accesible. Al recuperar entre todos lo que la voz del poema parecía sentir, recordar o expresar, el grupo pudo acercarse de mejor manera al yo poético. No obstante, también se hizo evidente que la explicación inicial no fue lo suficientemente clara y que habría sido conveniente ofrecer desde el principio más ejemplos o una secuencia más gradual para introducir el concepto. En retrospectiva, puede reconocerse que se pudo haber rescatado más del propio poema para ayudar al alumnado a construir la noción de yo poético, en lugar de apresurar su identificación sin haber asegurado antes una comprensión más sólida del término.

Una vez trabajado el concepto de manera grupal, se desarrolló la actividad de producción escrita. Para ello se utilizó una caja sorpresa, dentro de la cual se colocaron pelotitas que contenían situaciones cotidianas escritas previamente. Cada alumno tomó una pelotita al azar y, a partir de la situación obtenida, elaboró un poema propio. La intención de esta actividad fue que el grupo pudiera trasladar lo comprendido sobre el yo poético a una experiencia de creación, en la que cada estudiante escribiera desde una voz construida poéticamente a partir de una emoción o circunstancia concreta.

FIGURA 54

Uso de material didáctico.



NOTA: Creación propia.

Las situaciones incluidas en las pelotitas fueron las siguientes: cuando me siento feliz sin razón, solo por estar vivo/a; cuando me siento culpable por algo que hice o dije; cuando mi mamá o papá me regaña y siento que no me entiende; cuando saco malas calificaciones y me da pena decirlo en casa; cuando me felicitan por algo que me costó mucho; cuando mis amigos me excluyen y finjo que “no me importa”; cuando me invitan a algo y tengo miedo de decir que no; cuando logro algo y nadie se da cuenta, pero yo sí; cuando me siento solo/a aunque esté rodeado/a de gente; y cuando en mi casa hay problemas y yo no sé qué hacer.

FIGURA 55



NOTA: Creación propia.

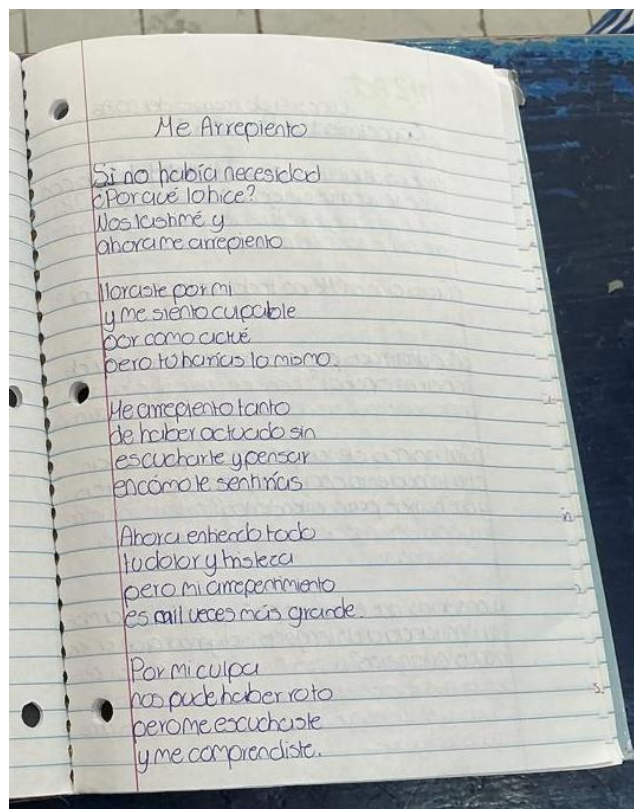
La selección de estas situaciones buscó vincular el poema con emociones y experiencias cercanas al alumnado, de manera que la construcción de la voz poética partiera de vivencias reconocibles y no de un ejercicio puramente abstracto.

Esta actividad tuvo como finalidad relacionar la comprensión del yo poético con la producción escrita, mostrando que la voz del poema puede construirse desde distintas vivencias, emociones y perspectivas. En lugar de pedir un texto libre sin punto de partida, se propuso un detonante concreto que ayudara al alumnado a situarse emocionalmente y a organizar una voz enunciativa para escribir.

Hanán Díaz (2018) plantea que la escritura creativa permite instalar en el aula una relación distinta con el lenguaje, al convertirlo en un espacio de imaginación, sensibilidad y exploración estética; por su parte, Montilla Narváez (2020) sostiene que enseñar escritura creativa exige mediación, conocimiento del proceso escritor y condiciones que orienten la producción con sentido.

FIGURA 56

Creación poética.



NOTA: Creación propia.

En esta intervención, la creatividad adquirió un papel especialmente importante, ya que el alumnado no solo debía escribir un poema, sino construir una voz poética a partir de una situación cotidiana y emocionalmente cercana. En este sentido, la creatividad no se entendió como una ocurrencia espontánea o desligada del proceso didáctico, sino como la capacidad de transformar una experiencia concreta en un texto con intención expresiva, coherencia y sentido propio. Por ello, en esta sesión la originalidad se valoró a partir de la manera en que cada alumno reelaboró la situación asignada, construyó imágenes personales y desarrolló una voz poética propia.

Aun así, la actividad también presentó dificultades. Algunos alumnos mostraron dudas sobre cómo convertir la situación recibida en un poema y, en ciertos casos, la consigna requirió ser aclarada varias veces. Esta reacción puede explicarse porque, además de tratarse de una tarea de escritura, exigía comprender antes una noción

abstracta como el yo poético. Es decir, el alumnado no solo debía escribir, sino hacerlo desde una voz que expresara una emoción o experiencia, lo cual implicaba un nivel mayor de elaboración. En este sentido, la sesión evidenció que la construcción del yo poético requiere una mediación más cuidadosa que la empleada inicialmente.

Desde la perspectiva del ciclo reflexivo de Smyth (1991), en la fase de descripción puede señalarse que la sesión se organizó en dos momentos principales: primero, la recuperación grupal del poema para trabajar el concepto de yo poético; y, segundo, la escritura de un poema a partir de una situación cotidiana extraída al azar mediante una dinámica con pelotitas sorpresa.

En la fase de interpretación, se reconoce que el contenido resultó más complejo para el grupo que en la intervención anterior, ya que el alumnado mostró dudas sobre la diferencia entre su propia interpretación, la voz del poema y la figura del autor. No obstante, también se observó que la comprensión mejoró cuando el análisis se realizó de manera colectiva y guiada, lo cual pone de manifiesto la importancia del trabajo grupal para construir conceptos más abstractos.

En la fase de confrontación, esta intervención hizo visible una dificultad importante en la mediación docente. Aunque el propósito de la sesión estaba claro, la explicación inicial no logró orientar del todo al alumnado sobre cómo identificar el yo poético ni sobre la manera en que posteriormente debían trasladar esa comprensión a su propio poema. En otras palabras, la actividad no falló por el contenido en sí mismo, sino porque la guía ofrecida pudo haber sido más precisa, gradual y apoyada en ejemplos concretos.

También puede reconocerse que se pudo haber aprovechado con mayor profundidad el mismo poema trabajado, recuperando más fragmentos y emociones presentes en él para que el grupo construyera desde ahí la noción de yo poético.

Finalmente, en la fase de reconstrucción, esta experiencia permite plantear varios ajustes para futuras intervenciones. En primer lugar, convendría introducir el yo poético mediante ejemplos más sencillos y comparaciones directas entre autor, hablante del poema y lector, a fin de evitar confusiones iniciales. En segundo lugar, sería pertinente trabajar primero uno o dos fragmentos del poema de forma colectiva antes de pedir una identificación más autónoma. En tercer lugar, resultaría útil ofrecer modelos breves de escritura en los que el alumnado pudiera observar cómo una situación cotidiana puede

convertirse en un poema mediante la construcción de una voz poética. Además, sería conveniente revisar la selección de las situaciones utilizadas como detonante, procurando que sean accesibles, claras y emocionalmente cercanas para facilitar el proceso de escritura.

En términos generales, la intervención resultó significativa porque permitió advertir que el trabajo con el yo poético exige un nivel de mediación distinto al de otros contenidos previamente abordados en el proyecto. Si bien el alumnado no comprendió el concepto con la misma facilidad con que había identificado figuras retóricas, la sesión sí abrió un espacio importante para el diálogo, la interpretación y la escritura desde experiencias emocionales cercanas.

De esta manera, la actividad permitió avanzar en la comprensión del poema desde una dimensión más profunda, al tiempo que ofreció elementos concretos para mejorar la práctica docente y fortalecer futuras intervenciones centradas en la relación entre poesía, voz y experiencia.

Evaluación de la actividad

En la intervención 6, la aplicación de la misma rúbrica permitió valorar de manera más precisa la producción escrita del alumnado, especialmente porque el trabajo con el yo poético implicaba una exigencia mayor en términos de interpretación y elaboración personal. A través de este instrumento fue posible observar en qué medida cada estudiante logró transformar la situación cotidiana asignada en un poema con sentido, construir una voz poética propia y mantener claridad en la expresión escrita. Asimismo, la tabla de resultados permitió identificar tendencias generales del grupo y reconocer qué aspectos de la escritura creativa requerían mayor reforzamiento.

La creatividad y la originalidad se valoraron a partir de la manera en que el alumnado logró reelaborar la situación obtenida y convertirla en una experiencia poética propia. Para ello se observaron aspectos como la construcción de imágenes personales, la expresión de emociones desde una voz definida, la coherencia del poema y la capacidad de evitar una reproducción literal de la situación. Así, la creatividad no se entendió como un rasgo abstracto o espontáneo, sino como la capacidad de transformar un detonante cotidiano en un texto con sentido propio, intención expresiva y elaboración personal.

FIGURA 57

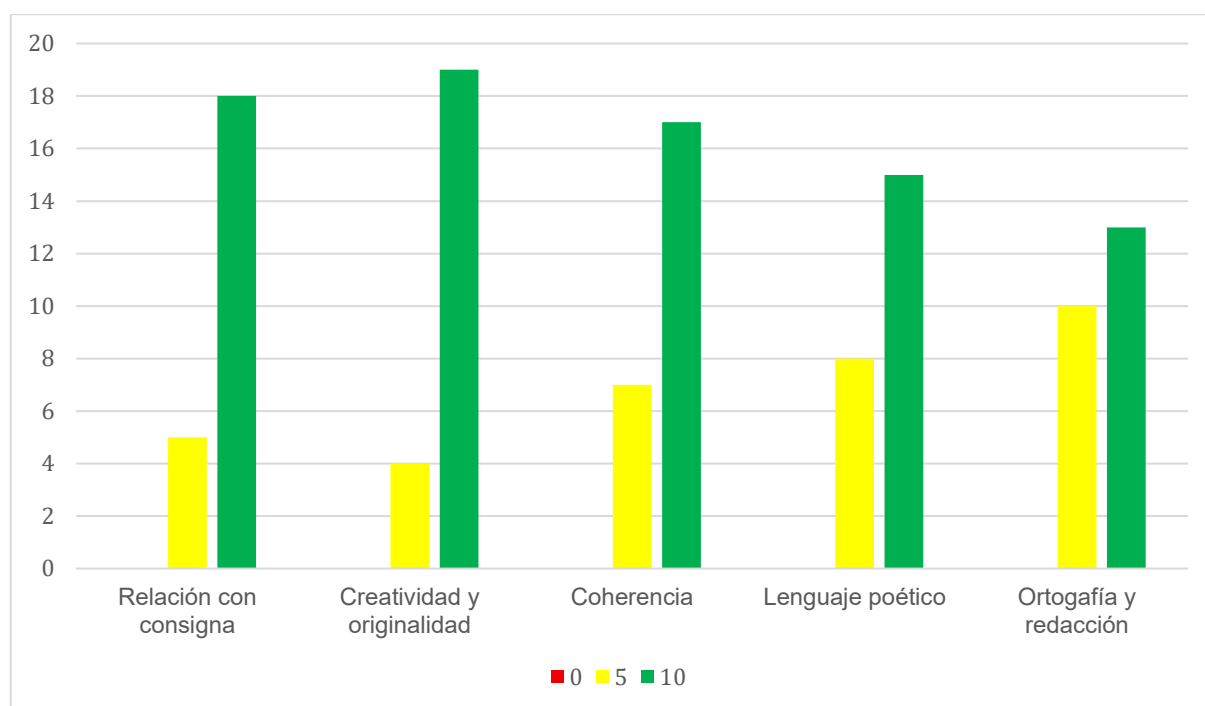
Clasificación de resultados.

	Relación con la consigna			Creatividad y originalidad			Coherencia			Lenguaje poético			Ortografía y redacción		
	0	5	10	0	5	10	0	5	10	0	5	10	0	5	10
1			10			10			10			10			10
2			10			10			10			10			10
3		5			5				10		5				10
4			10			10			10		5			5	
5			10			10		5			5			5	
6		5				10			10			10			10
7			10			10			10			10			10
8		5				10		5			5				10
9			10		5				10		5				10
10			10			10		5				10			10
11		5				10			10			10		5	
12			10			10		5				10		5	
13			10			10			10			10		5	
14			10			10			10			10			10
15															
16		5				10		5			5			5	
17			10		5			5				10		5	
18			10			10			10			10			10
19			10			10			10			10			10
20			10		5				10			10		5	
21			10			10			10			10			10
22			10			10		5				10			10
23															
24			10			10			10		5			5	
25			10			10			10		5			5	

NOTA: Resultados de las producciones poéticas de la intervención 6 evaluadas mediante rúbrica. Creación propia.

Con base en los resultados mostrados en la tabla anterior, es posible identificar el nivel de desempeño alcanzado por el alumnado en la construcción de un poema a partir de una situación cotidiana. Esta información permite valorar en qué medida los estudiantes lograron comprender la consigna, construir una voz poética y transformar una experiencia o emoción en un texto con sentido propio. Asimismo, los resultados ayudan a reconocer si las dificultades observadas en la comprensión del yo poético se trasladaron al producto escrito y qué aspectos conviene reforzar en futuras actividades de creación literaria.

FIGURA 58



NOTA: Gráfica de resultados de las producciones poéticas de la intervención 6. Creación propia.

Con base en la tabla anterior, se elaboró la gráfica correspondiente, la cual permite visualizar con mayor claridad la distribución del alumnado según el nivel de logro alcanzado en la actividad. Esta representación facilita la interpretación general de los

resultados y permite reconocer con mayor precisión la tendencia del grupo en relación con la creatividad, la coherencia y la claridad de la producción poética.

Finalmente, puede señalarse que la sexta intervención permitió reconocer que la identificación del yo poético representa un reto mayor para el alumnado que otros contenidos previamente trabajados, debido a que exige un nivel más profundo de interpretación y una diferenciación clara entre autor, lector y voz poética.

Las dudas expresadas por los estudiantes evidenciaron que el concepto no resultaba inmediato; sin embargo, la actividad también mostró que, cuando el análisis se conduce de manera grupal y con ejemplos recuperados del propio texto, el grupo puede avanzar hacia una comprensión más clara del poema y de la voz que lo enuncia.

Asimismo, la escritura a partir de situaciones cotidianas resultó valiosa porque permitió trasladar la comprensión del yo poético a una experiencia de producción propia. Aunque la consigna presentó dificultades y requirió mayor acompañamiento, la sesión abrió un espacio para que los alumnos escribieran desde emociones y experiencias cercanas, fortaleciendo la relación entre lectura, interpretación y creación.

Desde una mirada reflexiva, la intervención evidenció la necesidad de precisar mejor las explicaciones iniciales, ofrecer más ejemplos y rescatar con mayor profundidad elementos del poema trabajado antes de solicitar una producción autónoma. De este modo, la experiencia no solo aportó evidencias sobre las dificultades y avances del grupo, sino también elementos concretos para reconstruir la práctica docente, tal como propone Smyth (1991).

Cómo medir creatividad y originalidad

La creatividad y la originalidad en la producción poética se valoraron a partir de indicadores observables dentro del texto escrito. En particular, se consideró la capacidad del alumnado para transformar el estímulo asignado en una propuesta propia, evitar la repetición literal o mecánica de la carta o situación recibida, construir imágenes o asociaciones personales y desarrollar un poema con intención expresiva. En este sentido, la creatividad no se entendió como una cualidad abstracta o subjetiva, sino como la posibilidad de reelaborar un referente inicial mediante decisiones lingüísticas e imaginativas que dieran lugar a una producción con sentido propio.

Esta perspectiva resulta congruente con lo planteado por Hanán Díaz (2018), quien señala que la escritura creativa permite ampliar la relación del alumnado con el lenguaje al convertirlo en un espacio de imaginación, exploración estética y construcción de voz propia.

Intervención 7. Escritura poética a partir de imágenes mediante una ruleta

La séptima intervención se centró en la producción de un poema original a partir de una dinámica lúdica mediada por imágenes. En esta sesión, el propósito principal fue que el alumnado construyera un texto poético propio utilizando como detonante una ruleta visual elaborada previamente, en la que se integraron ocho imágenes distintas: una escoba, París, una guacamaya, un sembradío, un lago, un reloj, una oruga y el mar.

A partir de esta actividad, se buscó que los estudiantes movilizaran los aprendizajes construidos en sesiones anteriores sobre el lenguaje poético, la organización del poema y la creación de imágenes literarias, para llevarlos a una experiencia de escritura más autónoma.

La intervención se llevó a cabo con una asistencia de 23 alumnos. Desde el inicio de la sesión, la presencia de la ruleta generó una reacción inmediata de interés en el grupo. Algunos estudiantes expresaron curiosidad por su tamaño y por la manera en que sería utilizada, mientras que otros comentaron que les parecía llamativa y diferente a los recursos empleados en clases anteriores. Este primer momento resultó importante, ya que mostró que el recurso funcionó como un detonante de expectativa y atención, favoreciendo una disposición positiva hacia la actividad.

Como parte de los recursos empleados en esta intervención, se diseñó una ruleta visual con ocho imágenes distintas, entre las que se incluyeron una escoba, París, una guacamaya, un sembradío, un lago, un reloj, una oruga y el mar. La intención de este material fue ofrecer al alumnado un detonante atractivo y aleatorio para la escritura del poema, de modo que la actividad partiera de estímulos concretos y visualmente sugerentes. La siguiente imagen muestra la ruleta elaborada para el desarrollo de la sesión.

FIGURA 59



NOTA: Recurso didáctico elaborado para asignar al azar las imágenes a partir de las cuales el alumnado construyó su poema. Creación propia.

Una vez que el grupo observó la ruleta, se explicó la dinámica de trabajo. La consigna consistió en que cada alumno pasaría al frente para girarla y, a partir de las imágenes que le tocaran, elaboraría un poema original. En algunos casos, los estudiantes trabajaron con tres imágenes y en otros con cuatro, de acuerdo con el resultado obtenido.

Asimismo, se les indicó que podían construir el poema con los versos y estrofas que ellos consideraran necesarios, siempre que integraran de manera clara los elementos visuales asignados. La intención de esta apertura fue permitir un margen amplio de libertad creativa, de modo que el alumnado pudiera concentrarse en la

construcción de imágenes y relaciones poéticas sin una estructura rígida previamente impuesta.

Durante el desarrollo de la actividad se observó un ambiente de tensión y entusiasmo al mismo tiempo. Conforme cada estudiante pasaba a girar la ruleta, se escuchaban comentarios como “ojalá me toque esto” o “ojalá no me toque esto”, lo cual evidenció que el azar introdujo un componente emocional y lúdico que dio dinamismo a la sesión. Este aspecto fue significativo, ya que la actividad no se vivió como una tarea mecánica de escritura, sino como una experiencia de expectativa, juego y reto creativo. La ruleta, en este sentido, no solo distribuyó imágenes, sino que generó un contexto de participación activa y de implicación afectiva con la tarea.

Una vez presentada la dinámica, cada alumno pasó al frente para girar la ruleta y conocer las imágenes con las que trabajaría en la construcción de su poema. Este momento generó expectativa, nerviosismo y entusiasmo dentro del grupo, ya que el azar introdujo una dimensión lúdica que volvió la actividad más participativa y significativa. La siguiente imagen muestra uno de los momentos en que el alumnado interactuó directamente con el recurso.

FIGURA 60



NOTA. Evidencia del momento en que los estudiantes obtuvieron al azar las imágenes que servirían como base para la escritura de su poema. Creación propia.

No obstante, junto con el entusiasmo también apareció nerviosismo. Algunos alumnos manifestaron sentirse inquietos porque el poema debía escribirse prácticamente desde cero y porque la clase estaba dedicada exclusivamente a la construcción del texto poético. Esta reacción resulta comprensible, pues enfrentarse a la escritura de un poema sin un modelo inmediato puede generar inseguridad, especialmente cuando se espera que el producto final sea completamente original.

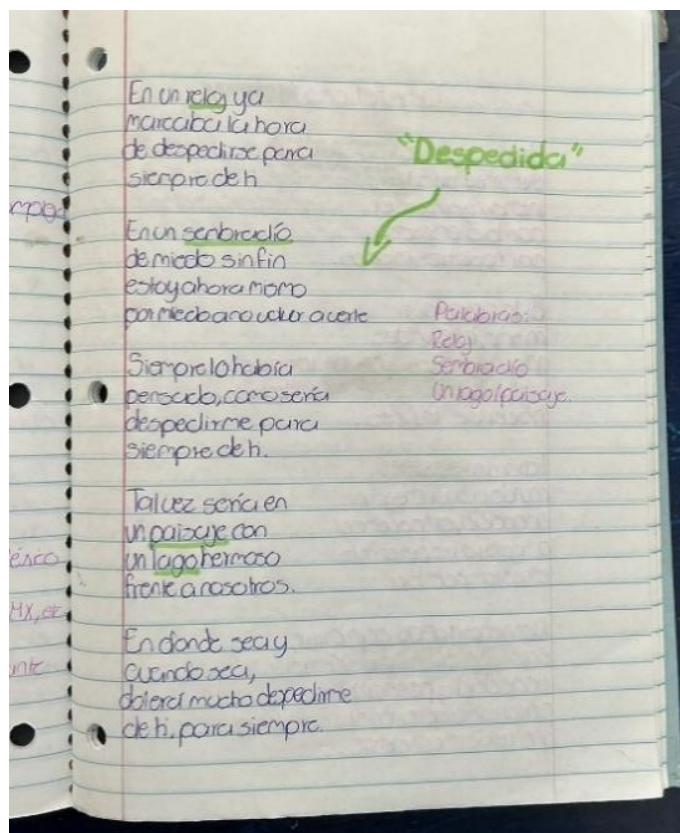
Frente a ello, fue necesario recordarles que no partían de la nada, sino de todo lo trabajado anteriormente en clase: las lecturas analizadas, los poemas observados, los recursos retóricos identificados y las actividades previas de producción. De esta manera,

la docente buscó que el alumnado reconociera que la actividad no era un ejercicio aislado, sino una continuación del proceso formativo desarrollado hasta ese momento.

En términos generales, el grupo logró involucrarse en la escritura y responder a la consigna. La actividad permitió observar que las imágenes funcionaron como detonantes eficaces para la producción poética, ya que ofrecían un punto de partida concreto desde el cual construir asociaciones, escenas, relaciones simbólicas o emociones. En este sentido, el ejercicio confirmó que los estímulos visuales pueden favorecer la invención verbal y abrir posibilidades de creación cuando el alumnado necesita un apoyo inicial para escribir. La escritura creativa, como señala Hanán Díaz (2018), se fortalece cuando se proponen condiciones que activen la imaginación y permitan al estudiante explorar el lenguaje desde una experiencia significativa.

Como resultado de la actividad, el alumnado elaboró poemas originales a partir de las imágenes obtenidas en la ruleta. En estas producciones fue posible observar la manera en que los estudiantes intentaron relacionar los elementos visuales asignados y transformarlos en versos con sentido propio. La siguiente imagen presenta una de las evidencias recuperadas durante la sesión, correspondiente al poema elaborado por un alumno a partir de las palabras e imágenes que le tocaron.

FIGURA 61



NOTA: Evidencia escrita recuperada durante la intervención 7 como muestra del trabajo de creación poética realizado por el alumnado. Creación propia.

Sin embargo, desde una mirada reflexiva, la intervención también permitió reconocer algunos aspectos susceptibles de mejora. En primer lugar, puede señalarse que la selección de imágenes no fue del todo equilibrada, ya que varias de ellas se relacionaban con paisajes o elementos de la naturaleza, lo cual pudo limitar en cierta medida la diversidad de posibilidades temáticas. Aunque esta elección no impidió la realización de la actividad, sí deja ver que habría sido conveniente incorporar imágenes más variadas, capaces de abrir distintos registros poéticos y no solo aquellos ligados al paisaje o al entorno natural.

En segundo lugar, también puede advertirse que la libertad estructural dada al alumnado, aunque positiva en términos de expresión, pudo haber requerido un marco mínimo más preciso. El hecho de no haber definido con claridad una extensión orientativa, un número sugerido de versos o un rango aproximado de estrofas dejó a

algunos alumnos con una sensación de incertidumbre respecto a cuánto debían escribir o qué tan desarrollado debía estar su poema.

Esta situación no anuló la actividad, pero sí mostró que incluso en ejercicios de escritura creativa la libertad puede beneficiarse de ciertos límites orientadores que den al estudiante un punto de referencia sin restringir su imaginación.

Desde la perspectiva del ciclo reflexivo de Smyth (1991), en la fase de descripción puede señalarse que la intervención se desarrolló a partir de un recurso lúdico y visual, la ruleta, que contenía ocho imágenes diferentes. Cada estudiante giró la ruleta, recibió entre tres y cuatro imágenes y, con base en ellas, escribió un poema original durante la clase. La sesión se sostuvo completamente en la producción escrita, por lo que el foco principal estuvo en la creación del texto poético a partir del azar y de la asociación de imágenes.

En la fase de interpretación, se reconoce que el recurso empleado generó un alto nivel de interés en el alumnado. La ruleta llamó su atención desde el inicio, despertó curiosidad y convirtió la actividad en una experiencia distinta a las trabajadas previamente. Asimismo, el azar funcionó como un elemento motivador, ya que la expectativa por las imágenes que tocarían a cada uno dio un tono dinámico y participativo a la sesión.

Al mismo tiempo, el ejercicio permitió observar que el alumnado sí contaba con referentes previos suficientes para comenzar a producir un poema, aunque experimentara nerviosismo ante la hoja en blanco. Esto indica que los aprendizajes construidos con anterioridad sí comenzaron a movilizarse hacia una producción más autónoma.

En la fase de confrontación, esta intervención hace visible una tensión entre la riqueza del recurso y la claridad de la orientación dada al alumnado. Si bien la ruleta generó motivación y participación, la selección de imágenes pudo haber sido más diversa para ampliar las posibilidades poéticas. Del mismo modo, aunque se buscó favorecer la libertad creativa al permitir versos y estrofas abiertas, también quedó claro que algunos estudiantes necesitaban más orientación sobre la extensión y la organización del texto. Esto permite reconocer que la creatividad no se opone a la

estructura, sino que en muchos casos se beneficia de marcos claros que ayudan al alumnado a iniciar, sostener y concluir su escritura con mayor seguridad.

Finalmente, en la fase de reconstrucción, esta experiencia permite proponer varios ajustes para futuras intervenciones. En primer lugar, convendría revisar con mayor cuidado la selección de imágenes, procurando una variedad mayor de campos semánticos, objetos, lugares, acciones y personajes, de modo que se amplíe el horizonte de asociaciones posibles. En segundo lugar, sería pertinente ofrecer una orientación mínima sobre la extensión esperada del poema, por ejemplo, sugerir un rango de versos o un número aproximado de estrofas, sin que esto elimine la libertad expresiva.

En tercer lugar, podría incorporarse un momento breve de modelado previo, en el que se muestre cómo dos o tres imágenes aparentemente desconectadas pueden vincularse dentro de un mismo poema. Con estos ajustes, la actividad podría conservar su fuerza lúdica y creativa, pero al mismo tiempo brindar al alumnado mayor seguridad para escribir.

Evaluación de la intervención

Para valorar de manera más precisa la producción poética elaborada por el alumnado en la intervención 7, se utilizó una rúbrica centrada en los elementos principales del poema. Este instrumento permitió observar en qué medida cada estudiante logró integrar las imágenes obtenidas en la ruleta dentro de una producción propia, así como el nivel de creatividad, coherencia, intención poética y claridad en la escritura. A partir de esta valoración fue posible organizar los resultados del grupo y reconocer tanto los avances logrados como los aspectos que requieren fortalecerse en actividades posteriores.

FIGURA 62

Rúbrica de evaluación.

Criterio	Insuficiente	Básico	Satisfactorio
Relación con la consigna	El poema no integra claramente las imágenes asignadas.	El poema integra parcialmente las imágenes asignadas.	El poema integra de manera clara y pertinente las imágenes asignadas.
Creatividad y originalidad	Presenta ideas simples o poco elaboradas.	Muestra algunos intentos de originalidad.	Presenta ideas propias, imaginativas y bien desarrolladas.
Coherencia	Las ideas son confusas o desordenadas.	Las ideas se entienden parcialmente.	Las ideas son claras, ordenadas y con unidad.
Lenguaje poético	No utiliza recursos o expresiones poéticas.	Utiliza algunos rasgos poéticos de manera irregular.	Utiliza lenguaje poético de manera clara y expresiva.
Ortografía y redacción	Presenta muchos errores que dificultan la comprensión.	Presenta algunos errores, pero se entiende el texto.	Presenta buena redacción y pocos errores.

NOTA: Creación propia.

FIGURA 63

Valoración	Número de alumnos (total 23)
Insuficiente	2
Básico	5
Satisfactorio	16

NOTA: Creación propia. A partir de la rúbrica aplicada.

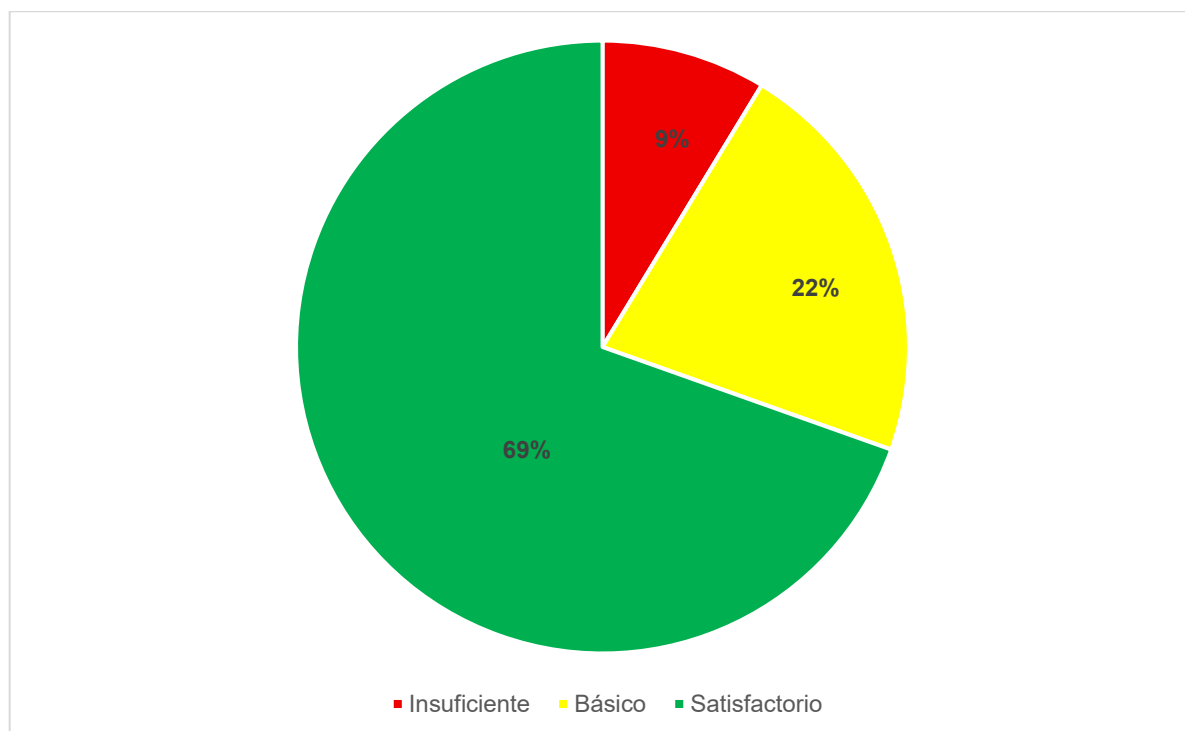
Los resultados obtenidos en la intervención 7 muestran que la mayor parte del grupo se ubicó en el nivel Satisfactorio, con 16 alumnos, lo cual indica que la mayoría logró integrar de manera clara las imágenes asignadas en la ruleta y construir un poema con mayor coherencia, creatividad y sentido poético. Este resultado permite reconocer

que la actividad favoreció una respuesta positiva del grupo, ya que los estudiantes pudieron movilizar aprendizajes previos y aplicarlos en una producción propia.

En el nivel Básico se ubicaron 5 alumnos, lo cual muestra que este grupo logró responder a la consigna y elaborar un poema comprensible, aunque todavía con algunas limitaciones en la organización de ideas, la creatividad o el uso más claro del lenguaje poético. Finalmente, 2 alumnos se situaron en el nivel Insuficiente, lo que permite identificar que aún presentaron dificultades para integrar las imágenes asignadas o para estructurar su producción escrita con claridad.

En términos generales, estos resultados permiten afirmar que la intervención fue favorable, ya que la mayoría del alumnado consiguió responder de manera satisfactoria a la consigna y elaborar un texto poético a partir de un estímulo visual azaroso. Asimismo, los datos muestran que la ruleta funcionó como un recurso motivador y eficaz para promover la escritura creativa. No obstante, los resultados también sugieren la necesidad de seguir fortaleciendo la orientación que se brinda al alumnado respecto a la extensión, la organización y la construcción del poema, con el fin de apoyar a quienes todavía presentan mayores dificultades.

FIGURA 64



NOTA. Creación propia. con base en la tabla anterior.

Con base en la tabla anterior, se elaboró la gráfica correspondiente, la cual permite visualizar con mayor claridad la distribución del alumnado según el nivel de logro alcanzado en la actividad. Esta representación muestra que el nivel Satisfactorio concentró al mayor número de estudiantes, seguido del nivel Básico, mientras que solo una minoría se ubicó en el nivel Insuficiente. En este sentido, la gráfica confirma que la actividad logró involucrar al grupo en la producción escrita y que la mayoría pudo construir un poema con resultados favorables.

Finalmente, la intervención 7 permitió observar que el alumnado responde de manera favorable a actividades de escritura creativa cuando estas se apoyan en recursos lúdicos y visuales que despiertan su interés. La ruleta funcionó como un detonante eficaz para la imaginación y favoreció un ambiente de expectativa, participación y emoción que influyó positivamente en la disposición del grupo hacia la escritura. Asimismo, los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los alumnos alcanzó un nivel Satisfactorio, lo cual permite reconocer que lograron integrar de manera pertinente las imágenes asignadas y construir poemas con coherencia, creatividad y mayor intención expresiva.

Del mismo modo, la presencia de alumnos ubicados en el nivel Básico muestra que, aunque una parte del grupo logró responder a la consigna, todavía requiere fortalecer aspectos relacionados con la organización de las ideas, la elaboración de imágenes poéticas y la seguridad al escribir. Por otra parte, el reducido número de alumnos en el nivel Insuficiente indica que las dificultades fueron menores dentro del grupo, aunque sí evidencian la necesidad de seguir brindando apoyo a quienes aún presentan mayor inseguridad en la producción escrita.

En términos generales, puede afirmarse que la actividad resultó favorable, ya que permitió que el alumnado se enfrentara al reto de escribir un poema desde cero a partir de estímulos visuales y, en la mayoría de los casos, lo resolviera con resultados positivos. No obstante, la experiencia también dejó ver que conviene ofrecer orientaciones más precisas sobre la extensión del poema, la diversidad de imágenes seleccionadas y la manera en que estas pueden transformarse en recursos poéticos.

En este sentido, la intervención fue valiosa no solo por los poemas producidos, sino también porque permitió reconocer con mayor claridad las condiciones que favorecen la escritura creativa en el aula y los ajustes que pueden realizarse para fortalecer futuras experiencias de producción poética.

Intervención 8. Creación poética con palabras recortadas de periódico, inspirada en la lógica dadaísta

La octava intervención se llevó a cabo con una asistencia de 25 alumnos y tuvo como propósito propiciar una experiencia de creación poética a partir de palabras recortadas de periódico, de modo que el alumnado pudiera construir un texto propio mediante la asociación de ideas, la imaginación verbal y el uso del lenguaje poético.

La actividad se planteó como un acercamiento a la lógica de la poesía dadaísta, en tanto se buscó que los estudiantes elaboraran poemas a partir de palabras obtenidas al azar; sin embargo, como se reflexionará más adelante, la dinámica no recuperó de manera estricta el procedimiento original de esta corriente, sino que retomó algunos de sus rasgos de forma adaptada al contexto escolar.

Desde el inicio de la sesión, el recurso didáctico generó sorpresa y expectativa en el grupo. Para esta actividad se llevó al aula un cofre que contenía en su interior diversas palabras recortadas de periódico, lo cual despertó de inmediato la curiosidad del alumnado. Al observar el material, varios estudiantes comenzaron a preguntar qué se trabajaría en esa ocasión y de qué manera volverían a realizar poesía.

Esta reacción inicial resultó significativa, ya que mostró una disposición positiva hacia la actividad y evidenció que el recurso logró captar su atención desde el primer momento. El cofre no fue percibido solamente como un objeto llamativo, sino como un detonante de interés que abrió la sesión de una manera distinta a la rutina habitual del aula.

FIGURA 65



NOTA: Recurso didáctico utilizado en la intervención 8 para la selección de palabras recortadas de periódico, a partir de las cuales el alumnado construyó su poema. Creación propia.

Antes de que los estudiantes comenzaran a escribir de manera individual, se realizó un breve ejercicio de modelado colectivo. Para ello, se extrajeron al azar dos o tres palabras del cofre y, junto con el grupo, se construyó una pequeña estrofa a manera de ejemplo. Este momento permitió mostrarles cómo podían relacionarse palabras aparentemente inconexas dentro de un mismo texto y de qué manera era posible darles una intención poética.

Además, esta mediación inicial ayudó a que el alumnado comprendiera con mayor claridad la consigna y se sintiera más seguro antes de elaborar su poema. Este ejercicio

resultó importante porque evitó que la actividad comenzara de forma abrupta y ofreció un punto de referencia común para iniciar la producción escrita.

Posteriormente, se explicó al grupo qué era la poesía dadaísta y cuál sería la actividad para desarrollar. La poesía dadaísta se vincula con una forma de creación basada en el azar, la fragmentación, la reorganización de palabras y la ruptura de las estructuras tradicionales del lenguaje. Uno de sus procedimientos más conocidos consiste en recortar palabras de un periódico, extraerlas al azar y reorganizarlas para construir un poema. En este sentido, más que buscar una estructura rígida o un significado único, este tipo de creación privilegia el juego verbal, la sorpresa y la experimentación expresiva.

Precisamente por ello, su incorporación como referente en el aula puede resultar valiosa, ya que permite presentar la poesía no solo como un texto para analizar, sino también como una posibilidad de exploración del lenguaje y de creación personal. La investigación sobre educación poética ha señalado que la enseñanza de la poesía se fortalece cuando ofrece al alumnado experiencias de apropiación, sensibilidad y producción, y no únicamente actividades centradas en la explicación formal o la memorización de contenidos.

Trabajar una propuesta inspirada en esta lógica en secundaria resulta pertinente porque brinda al alumnado un punto de partida concreto para escribir y disminuye la inseguridad que muchos estudiantes experimentan ante la hoja en blanco. Partir de palabras dadas favorece la asociación de ideas, la construcción de imágenes y la exploración de posibilidades expresivas que, de otro modo, podrían percibirse como lejanas o difíciles.

En esta misma línea, Munita y Torres (2024) sostienen que la educación poética requiere generar situaciones didácticas que permitan al estudiante establecer una relación más activa y significativa con la poesía. De manera semejante, diversos trabajos sobre escritura creativa subrayan que este tipo de experiencias amplía la relación del alumnado con el lenguaje, favorece la imaginación y promueve una participación menos pasiva frente al texto literario.

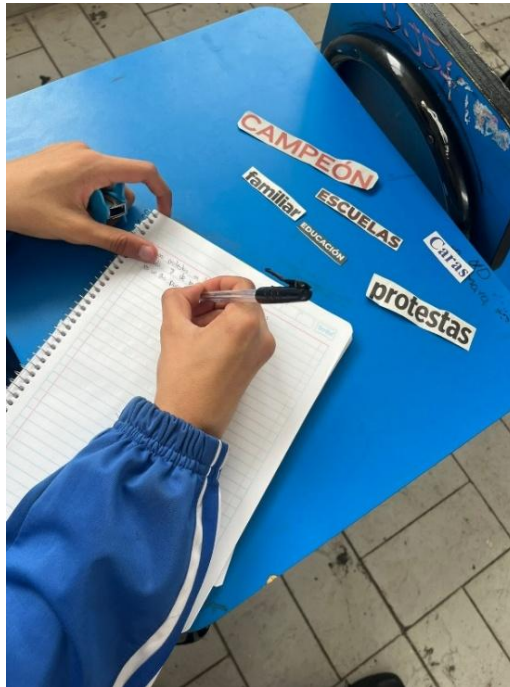
A partir de esta explicación, se indicó que cada alumno pasaría al escritorio para seleccionar entre cinco y ocho palabras recortadas y que, con ellas, tendría que construir

un poema propio. La consigna fue comprendida con relativa facilidad y, en general, el grupo no manifestó resistencia ni aburrimiento; por el contrario, la actividad les pareció divertida y distinta, lo cual favoreció su participación. La posibilidad de trabajar con palabras al azar hizo que la sesión fuera percibida como una experiencia novedosa, alejada de una dinámica rutinaria de escritura.

En varios casos, las palabras obtenidas por los alumnos resultaron llamativas o incluso divertidas, lo que generó comentarios espontáneos y un ambiente de entusiasmo dentro del aula. Este aspecto fue importante, ya que la actividad no se vivió únicamente como una tarea escolar, sino como una experiencia lúdica que permitió acercar la escritura poética desde una dimensión más flexible y participativa.

Una vez dada la consigna, cada estudiante pasó al frente para tomar sus palabras y llevarlas a su lugar. A partir de ellas, comenzaron a organizar sus ideas y a integrarlas en una producción escrita con intención poética. La actividad se desarrolló de manera individual y, al finalizar, los poemas fueron revisados, leídos y compartidos con el grupo, lo cual permitió reconocer la diversidad de resultados obtenidos a partir de un mismo procedimiento. La lectura de los textos hizo visible que, aun partiendo de palabras aisladas, cada alumno construyó asociaciones distintas, lo que dio lugar a producciones variadas en tono, estructura e imágenes.

FIGURA 66



NOTA: Momento en que un estudiante selecciona del cofre las palabras recortadas de periódico que servirían como base para la construcción de su poema. *Creación propia.*

En términos generales, la intervención resultó dinámica y motivadora para el grupo. La mayoría del alumnado logró involucrarse en la tarea sin mostrar rechazo hacia la escritura, lo cual representa un aspecto relevante si se considera que en otras ocasiones algunos estudiantes habían manifestado inseguridad frente a la producción poética. En esta sesión, el hecho de partir de palabras concretas funcionó como un apoyo importante, pues evitó que el alumnado se enfrentara a la hoja en blanco sin ningún referente inicial.

De esta manera, la actividad permitió confirmar que los detonantes verbales pueden favorecer la creación poética cuando brindan al estudiante un punto de partida claro desde el cual construir asociaciones, imágenes y sentidos propios.

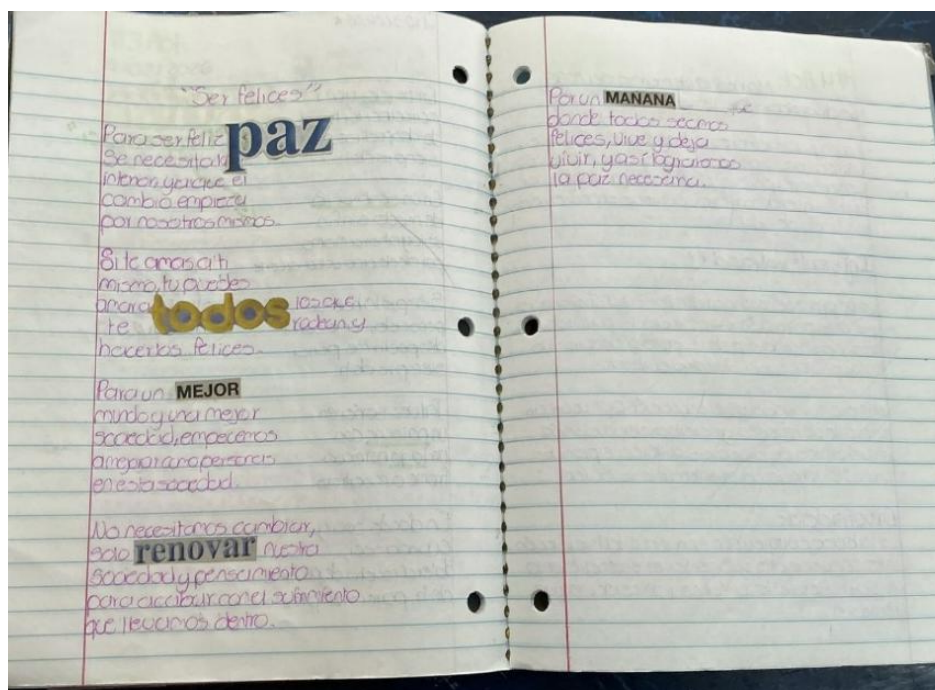
No obstante, durante el desarrollo de la actividad también se identificaron algunas dificultades puntuales. En particular, dos alumnos mostraron al inicio cierta confusión respecto a lo que debían hacer con las palabras seleccionadas, ya que no comprendían del todo cómo podían combinarlas dentro de un texto con intención poética. Esta

situación hizo necesario volver a explicar la consigna y ofrecer una orientación adicional sobre la manera en que podían relacionar las palabras, organizarlas en versos y darles un sentido más expresivo.

Después de esta segunda explicación, ambos alumnos lograron incorporarse a la dinámica y continuar con la escritura de su poema. Aunque esta dificultad fue menor, permitió observar que incluso en actividades creativas y lúdicas algunos estudiantes requieren mediaciones más claras para transformar un material aislado en una producción con unidad y sentido.

Como resultado de la actividad, el alumnado elaboró poemas a partir de las palabras obtenidas del cofre. En estas producciones fue posible observar distintos niveles de logro en cuanto a la integración de la consigna, la creatividad, la coherencia y el uso del lenguaje poético. En general, los textos mostraron que el grupo pudo responder de manera favorable al reto de construir un poema con palabras dadas, lo cual evidenció una disposición positiva hacia la escritura creativa y una capacidad creciente para experimentar con el lenguaje a partir de consignas poco convencionales.

FIGURA 67



NOTA: Evidencia del proceso de escritura poética elaborado por el alumnado a partir de palabras recortadas de periódico durante la intervención 8. Creación propia.

Desde una mirada reflexiva, la intervención permitió reconocer varios aspectos valiosos de la práctica docente. En primer lugar, el cofre funcionó como un recurso atractivo que generó asombro y predisposición positiva en el grupo. En segundo lugar, la selección al azar de palabras favoreció una experiencia distinta de escritura, en la que el alumnado tuvo que movilizar la imaginación y relacionar elementos que no habían sido elegidos previamente por ellos.

En tercer lugar, el modelado colectivo realizado al inicio resultó una mediación importante, ya que permitió mostrar de forma concreta lo que se esperaba del producto escrito y ofreció al alumnado un ejemplo breve antes de comenzar a escribir de manera autónoma. Finalmente, la socialización de los poemas dio cierre a la actividad y permitió valorar la diversidad de respuestas construidas por los estudiantes a partir de consignas semejantes.

Desde la perspectiva del ciclo reflexivo de Smyth (1991), en la fase de descripción puede señalarse que la sesión se organizó en varios momentos: presentación del recurso didáctico, modelado colectivo con dos o tres palabras, explicación general de la poesía dadaísta, selección individual de cinco a ocho palabras y elaboración del poema, seguida de la lectura y socialización de las producciones.

Esta secuencia permitió articular explicación, ejemplo guiado, selección del material y producción escrita en una sola experiencia de creación poética. El modelo de Smyth se organiza justamente en las fases de descripción, interpretación, confrontación y reconstrucción, y resulta útil para analizar de manera crítica la práctica docente.

En la fase de interpretación, puede advertirse que la actividad resultó favorable debido a la combinación de sorpresa, azar, mediación docente y escritura. El cofre no fue solamente un contenedor de palabras, sino un recurso que despertó interés y volvió la sesión más participativa. Asimismo, el ejercicio de modelado previo ayudó a disminuir la incertidumbre, ya que permitió al alumnado visualizar de qué manera podían relacionarse palabras aparentemente inconexas dentro de una pequeña construcción poética.

A ello se sumó el hecho de que las palabras obtenidas al azar funcionaron como un apoyo concreto para empezar a escribir, lo cual redujo la sensación de vacío inicial frente a la hoja en blanco. Todo esto permite interpretar que la actividad favoreció la

disposición del grupo hacia la escritura y ofreció condiciones didácticas que facilitaron la producción poética.

En la fase de confrontación, esta intervención permitió reconocer una tensión importante entre la intención de trabajar poesía dadaísta y la manera real en que se desarrolló la actividad. Aunque la sesión fue presentada como una propuesta relacionada con dicha corriente, en realidad no se siguió de manera estricta el procedimiento clásico asociado al dadaísmo. Más bien, se realizó una actividad de creación poética con palabras recortadas, en la que el alumnado tuvo margen para organizarlas de manera intencional y construir un texto con sentido propio. Por ello, más que una práctica de poesía dadaísta en sentido estricto, la sesión constituyó una aproximación o inspiración parcial en este enfoque.

Esta diferencia no invalida la actividad; al contrario, muestra una toma de conciencia metodológica importante para la tesis, pues permite distinguir entre el referente artístico y su adaptación didáctica en el aula. Al mismo tiempo, confirma que la educación poética en secundaria puede enriquecerse cuando se recurre a propuestas de creación y exploración del lenguaje, siempre que estas se nombren con precisión y se ajusten a los propósitos formativos de la sesión.

Asimismo, la confrontación también permitió advertir que, aunque la mayoría comprendió la consigna sin dificultad, algunos alumnos todavía requirieron mayor orientación para relacionar las palabras y convertirlas en imágenes o versos con intención poética. Esto muestra que el detonante por sí solo no garantiza la producción escrita, sino que debe acompañarse de una mediación clara, especialmente para aquellos estudiantes que aún presentan inseguridad en la organización del texto.

En este sentido, la experiencia confirmó que la libertad creativa no se opone a la orientación docente, sino que en muchos casos se fortalece cuando el alumno cuenta con ejemplos breves, indicaciones precisas y un acompañamiento oportuno.

Finalmente, en la fase de reconstrucción, esta experiencia permite proponer varios ajustes para futuras intervenciones. En primer lugar, convendría nombrar la actividad con mayor precisión, por ejemplo, como creación poética a partir de palabras al azar o aproximación a la escritura inspirada en el dadaísmo, con el fin de distinguir entre la corriente artística y la adaptación didáctica realizada en el aula. En segundo lugar, sería

pertinente conservar el modelado colectivo inicial, ya que funcionó como una mediación útil para que el alumnado comprendiera mejor la consigna antes de trabajar de forma autónoma.

En tercer lugar, sería conveniente precisar con mayor claridad si todas las palabras deben aparecer de forma literal en el poema o si pueden transformarse dentro del texto. En cuarto lugar, podría incorporarse un momento de socialización intermedia, de modo que algunos estudiantes compartan cómo empezaron a vincular sus palabras antes de concluir el producto final. Estos ajustes permitirían conservar el carácter lúdico y creativo de la intervención, pero con una orientación más sólida para el alumnado.

Evaluación de la intervención

Para valorar de manera más precisa la producción poética elaborada por el alumnado en la intervención 8, se utilizó una rúbrica centrada en los elementos principales del poema. Este instrumento permitió observar en qué medida cada estudiante logró integrar las palabras obtenidas en el cofre dentro de una producción propia, así como el nivel de creatividad, coherencia, intención poética y claridad en la escritura. A partir de esta valoración fue posible organizar los resultados del grupo y reconocer tanto los avances logrados como los aspectos que requieren fortalecerse en actividades posteriores.

FIGURA 68

Rúbrica de evaluación.

Criterio	Insuficiente	Básico	Satisfactorio
Relación con la consigna	El poema no integra claramente las palabras asignadas.	El poema integra parcialmente las palabras asignadas.	El poema integra de manera clara y pertinente las palabras asignadas.
Creatividad y originalidad	Presenta ideas simples o poco elaboradas.	Muestra algunos intentos de originalidad.	Presenta ideas propias, imaginativas y bien desarrolladas.
Coherencia	Las ideas son confusas o desordenadas.	Las ideas se entienden parcialmente.	Las ideas son claras, ordenadas y con unidad.

Lenguaje poético	No utiliza recursos o expresiones poéticas.	Utiliza algunos rasgos poéticos de manera irregular.	Utiliza lenguaje poético de manera clara y expresiva.
Ortografía y redacción	Presenta muchos errores que dificultan la comprensión.	Presenta algunos errores, pero se entiende el texto.	Presenta buena redacción y pocos errores.

NOTA: *Creación propia.*

FIGURA 69

Valoración	Número de alumnos (total 25)
Insuficiente	1
Básico	1
Satisfactorio	23

NOTA: *Creación propia.* A partir de la rúbrica aplicada.

Con base en los resultados obtenidos en la intervención 8, puede observarse que la mayor parte del grupo se ubicó en el nivel Satisfactorio, con 23 alumnos, mientras que solo 1 alumno se colocó en el nivel Básico y 1 en el nivel Insuficiente. Esta distribución permite reconocer que la actividad resultó favorable para el grupo, ya que la mayoría logró responder de manera positiva a la consigna y construir un poema con un nivel adecuado de coherencia, creatividad e intención poética.

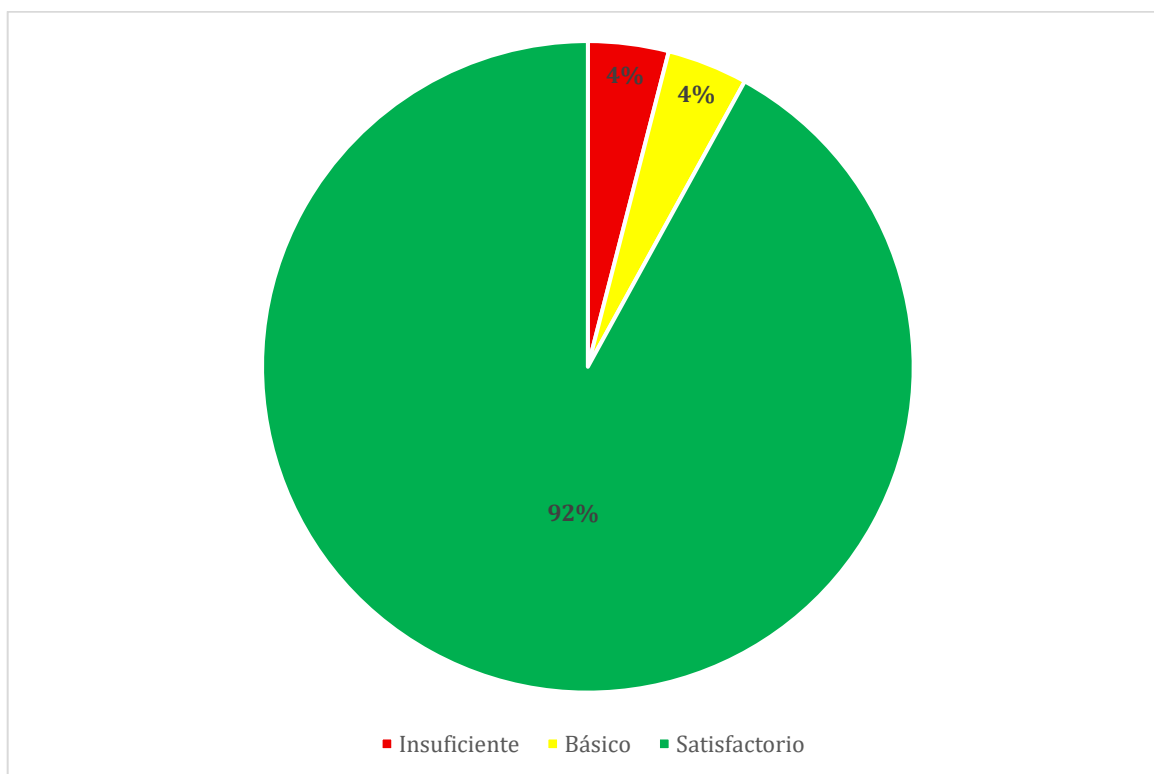
El predominio del nivel Satisfactorio indica que la mayor parte del alumnado consiguió integrar de manera clara las palabras obtenidas del cofre dentro de una producción propia, así como organizar sus ideas con suficiente sentido y elaborar textos con rasgos poéticos más definidos. Este resultado permite afirmar que la actividad no solo despertó interés y participación, sino que además favoreció un desempeño sólido en la producción escrita.

En otras palabras, el grupo no se limitó a completar la consigna de forma mecánica, sino que, en la mayoría de los casos, logró transformar las palabras recortadas en poemas con una intención expresiva reconocible.

Por otra parte, la presencia de un solo alumno en el nivel Básico muestra que, aunque pudo responder a la actividad, todavía presentó algunas limitaciones en aspectos como la integración de las palabras, la claridad del texto o la elaboración más precisa de imágenes poéticas. Del mismo modo, el caso ubicado en el nivel Insuficiente permite identificar que aún existen dificultades puntuales en algunos estudiantes para transformar palabras aisladas en una producción escrita con mayor coherencia y sentido global. No obstante, al tratarse de casos mínimos dentro del grupo, puede afirmarse que estas dificultades no representaron la tendencia general de la intervención.

En conjunto, los resultados permiten interpretar que la actividad fue especialmente favorable, ya que no solo generó motivación y participación, sino que se tradujo en producciones poéticas satisfactorias para la mayoría del alumnado. Esto sugiere que trabajar con palabras recortadas como detonantes de escritura constituyó una estrategia pertinente para promover la creación poética en el aula y para ofrecer al estudiantado un punto de partida concreto desde el cual explorar el lenguaje.

FIGURA 70



NOTA: Gráfica de resultados de las producciones poéticas de la intervención 8. Creación propia.

Con base en la tabla anterior, se elaboró la gráfica correspondiente, la cual permite visualizar con mayor claridad la distribución del alumnado según el nivel de logro alcanzado en la actividad. Esta representación facilita la interpretación general de los resultados y permite reconocer con mayor precisión la tendencia del grupo en relación con la creatividad, la coherencia y la claridad de la producción poética. La gráfica muestra de manera evidente el predominio del nivel Satisfactorio, mientras que los niveles Básico e Insuficiente aparecen con una presencia mínima dentro del grupo.

Finalmente, la octava intervención permitió observar que el alumnado responde de manera favorable a actividades de escritura creativa cuando estas se acompañan de recursos concretos, dinámicas de azar y materiales que despiertan curiosidad. El cofre con palabras recortadas funcionó como un detonante significativo que dio un carácter lúdico a la sesión y facilitó el inicio de la producción escrita.

Asimismo, la actividad hizo posible que los estudiantes construyeran poemas propios a partir de un conjunto limitado de palabras, lo cual favoreció la exploración del lenguaje y la relación creativa entre términos diversos.

No obstante, la experiencia también permitió identificar la necesidad de precisar con mayor cuidado el encuadre conceptual de la actividad y de brindar orientaciones claras a los alumnos que aún presentan dificultad para transformar palabras aisladas en un texto poético con unidad y sentido. En este sentido, la intervención resultó valiosa no solo por los textos producidos, sino también porque aportó elementos concretos para seguir reconstruyendo la práctica docente y ajustar futuras experiencias de creación poética en el aula, en concordancia con la propuesta reflexiva de Smyth (1991).

Intervención 9. Escritura de un poema para un compañero o compañera como cierre del proceso de educación poética

La novena intervención se llevó a cabo con una asistencia de 25 alumnos y constituyó la última experiencia de producción poética desarrollada con el grupo. Tuvo como propósito que el alumnado recuperara e integrara los aprendizajes construidos a lo largo de las intervenciones anteriores mediante la escritura de un poema dirigido a un compañero o compañera del salón. De esta manera, la actividad se concibió como un cierre del proceso formativo, en el que los estudiantes pudieran poner en práctica los saberes trabajados previamente sobre las características del poema, el lenguaje poético,

las figuras literarias, el yo poético, la métrica, la rima, el ritmo, la sinalefa y la construcción de poesía.

En este sentido, la propuesta se vincula con lo que plantea Cerrillo Torremocha (2022), quien señala la necesidad de una metodología específica para la educación poética en secundaria, una metodología que no reduzca la poesía a contenidos teóricos, sino que permita al alumnado apropiarse del lenguaje poético mediante experiencias de lectura, análisis y creación.

Desde el inicio de la sesión se explicó al grupo que esta actividad representaba el cierre de todo lo trabajado en las clases anteriores. Se les comentó que escribirían un poema para un compañero o compañera y que, para lograrlo, sería necesario recuperar los aprendizajes construidos desde la primera intervención. En ese momento se hizo un recuento general del proceso: qué es un poema, por qué se escriben poemas, qué son las figuras literarias, cómo aparecen en la vida cotidiana, el análisis de poemas, la identificación de sílabas, la métrica, el ritmo, la rima, la sinalefa, la localización de figuras retóricas dentro de un texto y la noción de yo poético.

Asimismo, se retomó el trabajo previo de creación literaria realizado con distintos recursos, como la caja sorpresa, la ruleta, el chiclero poético y la propuesta inspirada en la lógica dadaísta. Este recordatorio permitió mostrar al alumnado que la actividad final no era un ejercicio aislado, sino la integración de una secuencia de aprendizajes. Precisamente, Cerrillo Torremocha (2022) sostiene que la educación poética cobra mayor sentido cuando se construye como un proceso progresivo y articulado, en lugar de presentarse como actividades fragmentadas.

La noticia de que escribirían un poema para un compañero o compañera generó una reacción emocional inmediata en el grupo. Algunos estudiantes expresaron entusiasmo y comenzaron a comentar a quién les gustaría escribirle. Esta respuesta fue significativa, ya que mostró que la actividad movilizó no solo habilidades de escritura, sino también vínculos afectivos y expectativas dentro del salón. Precisamente por ello, fue necesario establecer con claridad el sentido de la consigna: se explicó que el poema no debía ser ofensivo, grosero ni contener palabras hirientes, sino que debía construirse desde una intención respetuosa, amistosa y positiva.

Esta precisión resultó importante porque orientó la actividad hacia una convivencia cuidadosa y porque permitió situar la producción poética dentro de una experiencia ética del lenguaje, no solo estética. En este punto, Ortega Ruiz (2004) sostiene que educar implica reconocer al otro desde una relación ética de acogida y responsabilidad; por ello, escribir sobre un compañero desde el respeto puede convertirse en una experiencia formativa valiosa, ya que obliga a mirar al otro con atención y cuidado.

La elección del destinatario del poema también tuvo un sentido pedagógico importante. Se preguntó al grupo si preferían que la docente indicara a quién escribirle o si querían elegirlo ellos mismos. La mayoría manifestó que prefería escoger libremente, ya que no todos mantenían la misma cercanía entre sí y algunos compañeros aún no se conocían lo suficiente. Atendiendo a esta situación, se optó por respetar la decisión del grupo y permitir que cada estudiante eligiera a quién dirigiría su texto.

Esta decisión fue pertinente porque favoreció una escritura más situada y significativa. Rosenblatt (2002) advierte que la literatura adquiere verdadero sentido cuando se convierte en una experiencia personal para el lector o el escritor; es decir, cuando se vincula con sus emociones, sus vivencias y su mundo cercano. Desde esa perspectiva, escribir para alguien conocido dentro del aula favorece una relación más auténtica con el lenguaje y con la experiencia literaria.

Escribir sobre alguien cercano o conocido también puede justificarse desde la propia lógica de la escritura creativa. Cuando el punto de partida es una persona real del entorno inmediato, el alumnado dispone de un referente concreto para observar, recordar, seleccionar rasgos y traducirlos al lenguaje poético. Esto facilita el paso de la experiencia a la escritura.

En un sentido semejante, Rodari (2020) plantea en *Gramática de la fantasía* que la invención literaria en la escuela se favorece cuando se parte de estímulos significativos y cercanos, y cuando el lenguaje se trabaja como posibilidad de juego, combinación y descubrimiento. De manera complementaria, la difusión contemporánea de esta obra en el ámbito escolar sigue destacando su valor para crear historias desde lo próximo, la comunidad escolar y el estar juntos.

Una vez definida la persona destinataria, se explicaron nuevamente las condiciones del trabajo. Se indicó que el poema debía incorporar los elementos

revisados durante el proceso: lenguaje literario, rasgos poéticos, posibles figuras retóricas y una construcción expresiva coherente. También se pidió que el nombre del compañero o compañera no apareciera dentro del texto y que no se revelara abiertamente quién estaba siendo descrito.

Esta condición dio a la actividad un componente adicional de observación e interpretación, ya que el alumnado tenía que construir un poema a partir de rasgos, cualidades o impresiones sobre el otro, pero sin nombrarlo directamente. Desde el punto de vista didáctico, esto exigió un mayor trabajo de elaboración verbal, pues no bastaba con identificar al destinatario, sino que era necesario transformarlo en materia poética mediante descripciones, imágenes y evocaciones. Otra vez, esta exigencia puede leerse desde la pedagogía de la alteridad de Ortega Ruiz (2004), en la medida en que supone reconocer al otro y representarlo sin reducirlo a una mención literal.

La escritura del poema se desarrolló a lo largo de dos sesiones. Durante ese tiempo, los alumnos trabajaron en la construcción de sus textos, recurriendo a los conocimientos que habían ido desarrollando a lo largo de la secuencia didáctica. La mayor parte del grupo se mantuvo trabajando de manera constante, y quienes tenían dudas se acercaban a la docente para pedir orientación.

En este acompañamiento se atendieron principalmente cuestiones de ortografía y dudas específicas sobre la organización del poema o la elección de algunas palabras, procurando no intervenir de manera excesiva en el contenido del texto, a fin de que la producción siguiera siendo genuinamente del alumnado. Esta forma de mediación resulta coherente con la didáctica de la escritura creativa, pues el acompañamiento del docente debe orientar el proceso sin sustituir la voz del estudiante.

En términos generales, la actividad permitió observar que el alumnado logró recuperar y movilizar buena parte de los aprendizajes construidos durante el proceso. A diferencia de intervenciones previas, en esta ocasión la consigna exigía una integración más compleja, ya que no se trataba solamente de escribir a partir de un detonante material o de identificar recursos dentro de un poema dado, sino de producir un texto original dirigido a una persona concreta del entorno inmediato.

Esto implicó observar al otro, seleccionar rasgos significativos, traducirlos a un lenguaje poético y organizar un texto con cierta unidad expresiva. En este sentido, la

actividad operó verdaderamente como una síntesis del camino recorrido y permitió advertir que la mayoría del alumnado ya contaba con mayores herramientas para enfrentarse a una producción poética más autónoma. Cerrillo Torremocha (2022) insiste en que la educación poética en secundaria debe propiciar justamente este tránsito hacia una apropiación más activa del lenguaje literario.

FIGURA 80



NOTA: Evidencia del proceso de elaboración de los poemas dirigidos a un compañero o compañera durante la intervención 9. Creación propia.

Desde una mirada reflexiva, esta intervención permitió reconocer que el trabajo secuenciado con la poesía sí generó condiciones para una producción más autónoma y significativa. La actividad final no partió de cero: se apoyó en los conocimientos y experiencias previas del alumnado, en los ensayos de creación realizados con distintos materiales y en la familiaridad que poco a poco fueron desarrollando con el lenguaje poético.

En este sentido, el cierre del proceso mostró que la poesía puede enseñarse de manera progresiva cuando se combinan lectura, análisis, juego verbal y producción escrita. Rosenblatt (2002) sostiene que la experiencia literaria cobra sentido cuando

involucra la vivencia del sujeto; por su parte, Rodari (2020) concibe la invención verbal como una práctica escolar capaz de activar imaginación, placer y creatividad. Ambas perspectivas ayudan a explicar por qué esta intervención final resultó significativa para el grupo.

Desde la perspectiva del ciclo reflexivo de Smyth (1991), en la fase de descripción puede señalarse que la intervención se desarrolló en dos sesiones y consistió en la escritura de un poema dirigido a un compañero o compañera del salón. La actividad comenzó con una explicación general sobre su sentido como cierre del proceso y con un repaso de los contenidos trabajados en intervenciones anteriores. Posteriormente, se acordó que cada alumno elegiría libremente a la persona destinataria de su poema, se establecieron las condiciones de respeto y confidencialidad de la consigna, y finalmente se dio paso a la producción escrita. Durante ambas sesiones, la docente acompañó el proceso resolviendo dudas puntuales y corrigiendo aspectos ortográficos cuando fue necesario.

En la fase de interpretación, puede advertirse que la actividad resultó favorable porque permitió al alumnado articular, en una sola producción, una diversidad de saberes previamente trabajados. El entusiasmo mostrado al inicio, así como la disposición sostenida durante las dos sesiones, permiten interpretar que la propuesta fue significativa para el grupo. La elección libre del compañero o compañera también parece haber contribuido positivamente, ya que facilitó una escritura más cercana y menos forzada. Esto coincide con Rosenblatt (2002), quien subraya la importancia de la experiencia personal en la relación con la literatura, y con Ortega Ruiz (2004), quien insiste en la centralidad del otro en la experiencia educativa.

En la fase de confrontación, la intervención permite reconocer principalmente que la autonomía alcanzada por el alumnado fue significativa, aunque no absoluta. Si bien la mayoría logró escribir con relativa seguridad, algunos estudiantes todavía requirieron orientación puntual en aspectos formales y en la formulación de ciertas expresiones. Más que un problema mayor de la actividad, esto muestra que la escritura poética escolar sigue necesitando mediación docente aun en sus momentos de cierre, especialmente cuando la consigna exige integrar aprendizajes, emociones y observación del otro en un mismo texto.

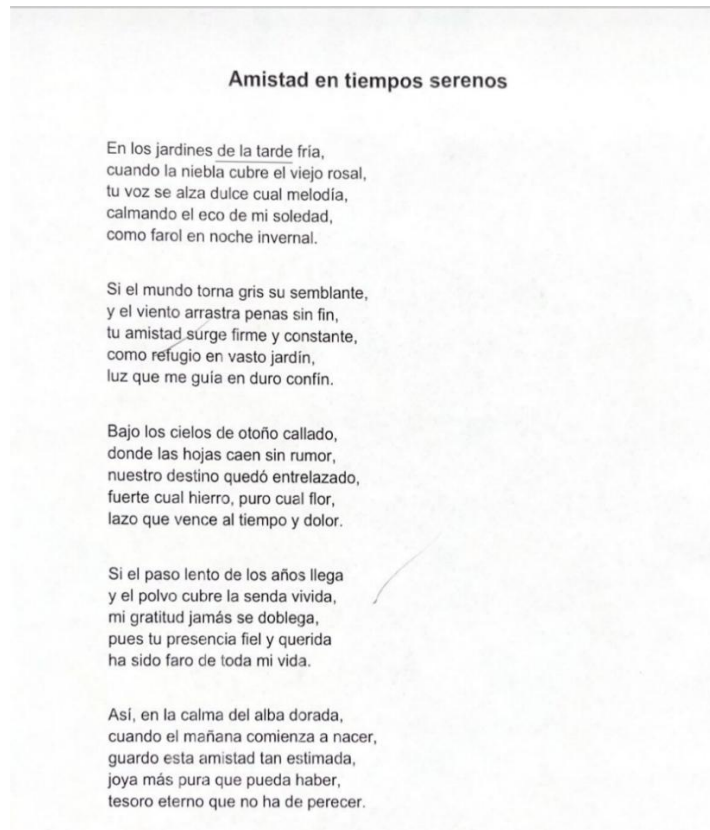
Además, la actividad hizo visible que la cercanía entre compañeros influye en la producción escrita: elegir libremente a quién escribir permitió una elaboración más auténtica, pero también evidenció que los vínculos dentro del grupo no eran homogéneos. En ese sentido, la experiencia confirma que la escritura en el aula no ocurre al margen de la convivencia escolar, sino dentro de una red de relaciones que condiciona la manera en que cada estudiante se vincula con el lenguaje y con los demás. Esta lectura resulta consistente con la pedagogía de la alteridad de Ortega Ruiz (2004).

Finalmente, en la fase de reconstrucción, esta experiencia permite identificar varios ajustes útiles para futuras intervenciones. En primer lugar, convendría conservar el carácter integrador de una actividad final de escritura dirigida a una persona cercana, ya que ello favorece una implicación emocional y expresiva mayor. En segundo lugar, sería pertinente incorporar un momento breve de revisión entre pares antes de la versión final, de modo que el alumnado pueda recibir retroalimentación básica sobre claridad, tono y coherencia.

En tercer lugar, podría resultar útil ofrecer una guía breve con recordatorios de recursos poéticos trabajados previamente, no como una plantilla rígida, sino como apoyo para quienes todavía requieren puntos de referencia al escribir. Estos ajustes permitirían fortalecer aún más una propuesta que, en términos generales, resultó adecuada como cierre del proceso.

Como parte de las evidencias recuperadas durante la intervención, a continuación, se presenta uno de los poemas elaborados por el alumnado. La intención de incorporar esta producción escrita es mostrar de manera concreta cómo los estudiantes lograron recuperar los elementos trabajados a lo largo de las sesiones anteriores y transformarlos en un texto con intención poética. Esta evidencia permite observar no solo la apropiación de ciertos recursos expresivos, sino también la manera en que el alumnado construyó una voz propia dentro de la actividad propuesta.

FIGURA 81



NOTA: Ejemplo de poema elaborado por un alumno durante la intervención 9 como evidencia de la producción poética final. Creación propia.

En esta producción puede observarse que el alumno logró construir un texto con intención expresiva a partir de la consigna planteada. Aunque el poema se dirige a un compañero o compañera sin nombrarlo de manera directa, incorpora rasgos que permiten identificar una mirada atenta hacia el otro, así como el uso de descripciones, evocaciones y ciertos recursos del lenguaje poético. Este tipo de evidencia resulta relevante porque permite reconocer de manera concreta cómo el alumnado fue capaz de integrar los aprendizajes trabajados durante la secuencia, especialmente en lo relacionado con la construcción de imágenes, la coherencia del texto y la intención comunicativa del poema.

Evaluación de la intervención

Para valorar la producción poética elaborada por el alumnado en la intervención 9, se utilizó una rúbrica centrada en cinco criterios: relación con la consigna, creatividad y originalidad, coherencia, lenguaje poético y ortografía y redacción. Este instrumento permitió observar en qué medida cada estudiante logró construir un poema dirigido a un compañero o compañera sin nombrarlo directamente, integrando una intención expresiva respetuosa y recuperando elementos del lenguaje poético trabajados a lo largo del proceso

FIGURA 82

Rúbrica de evaluación.

Criterio	Insuficiente	Básico	Satisfactorio
Relación con la consigna	El poema no se relaciona claramente con la intención de describir o evocar a un compañero o compañera.	El poema se relaciona parcialmente con la consigna.	El poema se relaciona de manera clara y pertinente con la consigna propuesta.
Creatividad y originalidad	Presenta ideas poco elaboradas o repetitivas.	Muestra algunos intentos de originalidad.	Presenta ideas propias, imaginativas y bien desarrolladas.
Coherencia	Las ideas son confusas o desordenadas.	Las ideas se entienden parcialmente.	Las ideas son claras, ordenadas y con unidad.
Lenguaje poético	No utiliza rasgos poéticos o expresivos de manera clara.	Utiliza algunos rasgos poéticos de manera irregular.	Utiliza lenguaje poético de manera clara y expresiva.
Ortografía y redacción	Presenta errores frecuentes que dificultan la comprensión.	Presenta algunos errores, pero el texto se entiende.	Presenta buena redacción y pocos errores.

NOTA: Creación propia.

FIGURA 83

Valoración	Número de alumnos (total 25)
Insuficiente	0
Básico	2
Satisfactorio	23

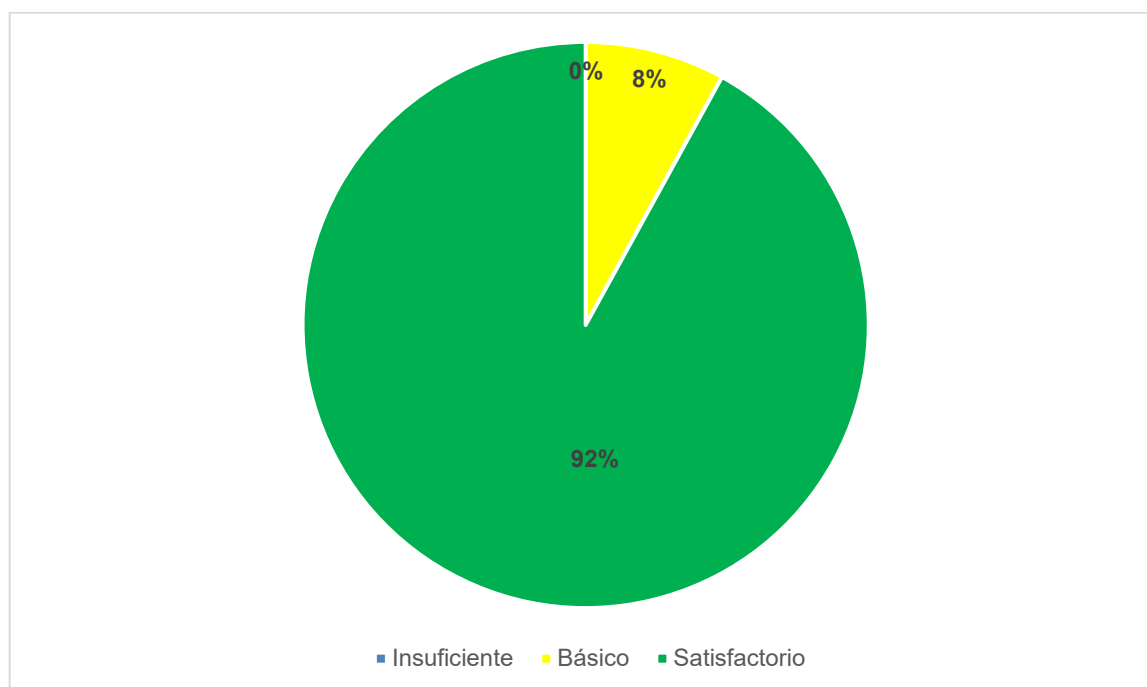
NOTA: Creación propia. A partir de la rúbrica aplicada.

Con base en los resultados obtenidos en la intervención 9, puede observarse que la mayor parte del grupo se ubicó en el nivel Satisfactorio, con 23 alumnos, mientras que 2 se situaron en el nivel Básico y ninguno en el nivel Insuficiente. Esta distribución permite reconocer que la actividad final fue ampliamente favorable, ya que casi la totalidad del alumnado logró construir un poema pertinente, coherente y con intención expresiva, integrando los aprendizajes trabajados a lo largo de las sesiones anteriores.

El predominio del nivel Satisfactorio indica que la mayoría del alumnado consiguió recuperar y aplicar de manera adecuada los recursos revisados durante el proceso, tanto en la organización del texto como en la construcción de un tono respetuoso, afectivo y poético. Los dos casos ubicados en el nivel Básico muestran que aún hubo estudiantes con algunas limitaciones en la elaboración del poema, ya fuera en la claridad del texto, en la profundidad expresiva o en la integración más sólida de los rasgos poéticos; sin embargo, el hecho de que no se registraran casos en nivel Insuficiente refuerza la idea de que la secuencia didáctica permitió avances reales en el grupo.

En conjunto, estos resultados permiten interpretar que la actividad final cumplió de manera satisfactoria su función de cierre, ya que no solo motivó al alumnado, sino que evidenció una apropiación más segura del lenguaje poético. La producción de poemas dirigidos a compañeros o compañeras permitió al grupo movilizar saberes, emociones y capacidades expresivas de manera articulada, lo cual convierte a esta intervención en una evidencia significativa del proceso formativo desarrollado.

FIGURA 84



NOTA: Gráfica de resultados de las producciones poéticas de la intervención 9. Creación propia.

Con base en la tabla anterior, se elaboró la gráfica correspondiente, la cual permite visualizar con mayor claridad la distribución del alumnado según el nivel de logro alcanzado en la actividad. La representación confirma el predominio del nivel Satisfactorio y muestra que solo una proporción mínima del grupo se ubicó en el nivel Básico, mientras que no se registraron casos en el nivel Insuficiente. Esta tendencia permite afirmar que la intervención final funcionó favorablemente como cierre de la secuencia de educación poética.

Finalmente, la novena intervención permitió observar que el alumnado puede construir producciones poéticas más autónomas cuando ha transitado previamente por un proceso de acercamiento gradual a la poesía, en el que se combinan análisis, juego verbal, exploración de recursos expresivos y distintas experiencias de escritura. La elaboración de un poema para un compañero o compañera funcionó como una actividad de cierre pertinente porque integró aprendizajes previos, movilizó vínculos afectivos y exigió una elaboración verbal más compleja que en otras sesiones. En este sentido, la experiencia confirma que la poesía puede ocupar un lugar formativo relevante en

secundaria cuando se trabaja no solo como contenido escolar, sino como práctica de expresión, sensibilidad y creación.

Intervención 10. Círculo lector y socialización de poemas como cierre del proceso de educación poética

La décima intervención se llevó a cabo con una asistencia de 25 alumnos y tuvo como propósito recuperar, compartir y analizar los poemas elaborados por el alumnado como parte del cierre del proceso de educación poética desarrollado a lo largo de las sesiones anteriores. Para esta actividad se retomó la tarea previamente asignada, la cual consistió en llevar cinco copias impresas o escritas a mano del poema que cada estudiante había elaborado.

A partir de ello, se buscó que los alumnos no solo leyeran su propia producción, sino que también pudieran someterla a una revisión colectiva con sus pares, centrada en aspectos de interpretación, ortografía, lenguaje literario y elementos formales del poema. Este tipo de trabajo resulta pertinente porque la educación poética, como plantea Martínez Ezquerro (2022), exige metodologías que favorezcan tanto la interpretación como la reflexión compartida sobre el texto poético.

Desde el inicio de la sesión, varios alumnos comenzaron a preguntar qué se haría con tantos poemas, lo cual mostró curiosidad y expectativa frente a la actividad. Después de ello, se indicó que se organizaran en equipos de cinco integrantes, de la manera que ellos decidieran. Una vez integrados, se les explicó que se realizaría un círculo lector, entendido como un espacio de lectura compartida y análisis colectivo de los textos producidos por ellos mismos.

Este enfoque se relaciona con lo que González (2021) identifica en los clubes de lectura en secundaria: su valor no radica únicamente en leer, sino en abrir espacios de intercambio, conversación y construcción compartida de significados alrededor de los textos. Del mismo modo, Fiore (2018) subraya que la lectura en voz alta y la conversación literaria permiten “leer con los demás” y socializar a través de lo escrito, lo cual convierte la lectura en una experiencia colectiva y no exclusivamente individual.

Ya integrados en equipos, se explicó que cada compañero repartiría a los demás las copias de su poema para que pudieran leerlo, analizarlo e interpretarlo. La tarea del equipo consistió en revisar los poemas de cada integrante, observando si había faltas

ortográficas, si se reconocía lenguaje literario, si era posible localizar las sílabas del poema y si existía sinalefa. Con ello, la actividad no solo buscó socializar la producción escrita, sino también propiciar una revisión entre pares centrada en elementos formales y expresivos que habían sido trabajados a lo largo de la secuencia didáctica.

Esta dinámica se justifica desde los hallazgos de Zuleta Arango, Alzate Alzate y Londoño Vásquez (2025), quienes muestran que la revisión entre pares fortalece las prácticas de literacidad escolar al contextualizar la escritura y situar al estudiante no solo como autor, sino también como lector y revisor de los textos de sus compañeros. De forma complementaria, investigaciones recientes sobre retroalimentación entre pares señalan que este tipo de trabajo promueve diálogo constructivo, pensamiento analítico y mayor autonomía del estudiantado en relación con su aprendizaje.

La revisión dentro de los equipos permitió que los estudiantes leyeran sus poemas desde otra perspectiva. Ya no se trataba solo de haber escrito el texto, sino de ponerlo en circulación dentro de un pequeño grupo para ser leído, comentado e interpretado. Esto resulta relevante, porque en la educación literaria el texto cobra mayor riqueza cuando entra en una dinámica de intercambio entre lectores.

Pardo y Munita (2021), al estudiar la enseñanza de la poesía en secundaria, destacan precisamente la importancia de la socialización y de la construcción colectiva de significados en el trabajo con textos poéticos. En este caso, el círculo lector permitió que cada poema fuera leído varias veces, observado por otros ojos y comentado desde distintos puntos de vista, lo cual enriqueció el ejercicio de escritura y ayudó a que el alumnado reconociera tanto fortalezas como aspectos de mejora en su producción.

Una vez concluido el trabajo en equipos, cada alumno pasó a leer en voz alta el poema que había escrito. Mientras esto ocurría, el resto del grupo intentaba adivinar a quién estaba dirigido el texto. Durante este ejercicio se escucharon comentarios, murmullos y reacciones espontáneas como “se lo escribió a él”, “se lo escribió a ella”, “yo creo que es para tal”, además de risas, emoción y expresiones de agrado hacia algunos poemas. Esta parte de la actividad resultó especialmente significativa, ya que convirtió la lectura en voz alta en una experiencia de participación colectiva y de escucha atenta.

Fiore (2018) señala que la lectura en voz alta en la escuela no solo favorece el acceso a los textos, sino que habilita la conversación literaria y genera instancias de aprendizaje donde hablar y pensar sobre la literatura se vuelve una práctica colectiva. En un sentido semejante, estudios recientes sobre lectura en voz alta muestran que esta práctica puede contribuir al desarrollo de habilidades lingüísticas y sociales del alumnado.

Durante esta socialización, la actividad generó un ambiente de alegría, diversión y convivencia positiva. El grupo se mostró participativo, atento y emocionalmente involucrado en el ejercicio de escuchar los poemas e intentar reconocer al compañero o compañera a quien iban dirigidos. Desde una perspectiva pedagógica, esto puede interpretarse como un efecto favorable del trabajo compartido con la poesía, pues la actividad no solo movilizó aprendizajes literarios, sino también vínculos grupales.

Estudios sobre clima de aula destacan que la calidad de los vínculos entre los miembros de la comunidad de aprendizaje constituye un factor central para construir ambientes más favorables de convivencia y participación. En la misma línea, investigaciones sobre lectura y convivencia escolar muestran que las prácticas de lectura compartida pueden contribuir a fortalecer la convivencia entre estudiantes.

En este sentido, la intervención permitió observar que la poesía también puede funcionar como mediadora de la convivencia escolar. El ejercicio de leer, escuchar, interpretar y adivinar a quién iba dirigido cada poema no solo implicó analizar un texto, sino también reconocer al otro dentro del grupo, empatizar con él y valorar la manera en que había sido representado poéticamente.

Esta dimensión relacional de la actividad dialoga con la pedagogía de la alteridad de Ortega Ruiz (2004), quien plantea que la educación supone una relación ética con el otro, basada en la acogida y la responsabilidad. En esta sesión, la lectura de los poemas y la reacción respetuosa del grupo mostraron que el trabajo con la poesía pudo convertirse también en una experiencia de socialización, empatía y fortalecimiento del clima de aula.

Al finalizar la actividad, se agradeció al alumnado por todo el trabajo realizado a lo largo del proceso y por los resultados obtenidos. También se abrió un momento para que los propios estudiantes expresaran sus conclusiones sobre la experiencia. Varios

mencionaron que les había gustado trabajar con poesía y que las actividades les parecieron interesantes; otros señalaron que al principio les había resultado algo complicado, pero que finalmente terminaron disfrutando el proceso. Estas apreciaciones del alumnado son relevantes, porque coinciden con lo que la literatura especializada ha señalado sobre la enseñanza de la poesía en secundaria: muchas veces existe una distancia inicial o cierta resistencia frente al género poético, pero esta puede reducirse cuando se proponen metodologías activas, creativas y compartidas. Martínez Ezquerro (2022) y Pardo y Munita (2021) coinciden en la necesidad de resignificar la poesía en secundaria desde experiencias que involucren creación, participación y construcción colectiva de sentido.

FIGURA 85



NOTA: Integración de los alumnos en equipos para la lectura, análisis e interpretación compartida de los poemas elaborados durante el proceso. Creación propia.

Desde una mirada reflexiva, esta intervención permitió reconocer que el trabajo con la poesía no concluye en la escritura individual del poema, sino que puede ampliarse mediante la lectura compartida, la revisión entre pares y la socialización oral de las producciones. La sesión mostró que el alumnado no solo fue capaz de escribir poemas, sino también de leerlos críticamente, revisarlos con sus compañeros y participar en una experiencia colectiva de interpretación.

Esto coincide con la idea de “reflexión poética activa” planteada por Martínez Ezquerro (2022), quien sostiene que el análisis del poema puede enriquecerse cuando se desarrolla en un espacio flexible, colaborativo y de reflexión compartida. Asimismo, la actividad se acerca a lo que Iturritza Errea y Aznárez Mauleón (2022) describen en relación con talleres de escritura creativa colaborativa en secundaria, donde la poesía se convierte en una experiencia de producción y construcción conjunta.

Desde la perspectiva del ciclo reflexivo de Smyth (1991), en la fase de descripción puede señalarse que la sesión se organizó en dos momentos principales. En un primer momento, el alumnado se integró en equipos de cinco integrantes y participó en un círculo lector, en el que cada estudiante compartió las copias de su poema para que sus compañeros lo leyeran, analizaran e interpretaran, revisando aspectos como la ortografía, el lenguaje literario, la división silábica y la presencia de sinalefa.

En un segundo momento, cada alumno leyó su poema en voz alta frente al grupo, mientras los demás intentaban identificar a qué compañero o compañera estaba dirigido. Esta secuencia permitió articular lectura, revisión, interpretación y socialización oral dentro de una misma intervención. La descripción de la práctica desde acciones concretas es consistente con el modelo reflexivo de Smyth, orientado a analizar críticamente la experiencia docente a partir de lo que ocurre en el aula.

En la fase de interpretación, puede advertirse que la actividad resultó favorable por varias razones. En primer lugar, el círculo lector permitió que los poemas se convirtieran en objetos de lectura e interpretación compartida, no solo en producciones individuales ya concluidas. En segundo lugar, la revisión entre pares hizo posible que el alumnado asumiera un doble papel: autor de su propio poema y lector crítico del texto de los demás. En tercer lugar, la lectura en voz alta generó una atmósfera de participación, escucha y entusiasmo que favoreció tanto la convivencia como la apropiación del trabajo realizado.

Fiore (2018) sostiene que la lectura en voz alta y la conversación literaria son formas de socializar a través de lo escrito, mientras que Zuleta Arango, Alzate Alzate y Londoño Vásquez (2025) muestran que la revisión entre pares fortalece la literacidad y contextualiza la escritura escolar. Desde esa perspectiva, la intervención puede interpretarse como un cierre pertinente del proceso, ya que permitió unir análisis, escritura, revisión y convivencia en una misma experiencia.

En la fase de confrontación, la intervención permite reconocer que, aunque la actividad resultó ampliamente favorable, la revisión entre pares todavía requiere cierto andamiaje para alcanzar mayor profundidad analítica. El alumnado logró identificar aspectos visibles como algunas faltas ortográficas, el uso de ciertos rasgos literarios o la presencia de sinalefa, pero esta clase de trabajo puede fortalecerse todavía más si se acompaña de guías más precisas o de criterios de revisión más explícitos. Del mismo modo, la riqueza social y emocional de la actividad fue muy evidente, pero esto no garantiza por sí solo que todos los estudiantes desarrollen el mismo nivel de análisis literario.

En este punto, la experiencia confirma que el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación entre pares son valiosos, aunque siguen necesitando mediación docente para orientar con mayor precisión el tipo de observaciones que se espera realizar. Las investigaciones sobre retroalimentación entre pares muestran justamente que esta práctica ofrece beneficios claros, pero funciona mejor cuando está acompañada por criterios y orientación.

Finalmente, en la fase de reconstrucción, esta experiencia permite proponer algunos ajustes para futuras intervenciones. En primer lugar, convendría conservar el círculo lector como estrategia de cierre, ya que favorece la socialización del texto poético y permite que el alumnado se reconozca como comunidad de lectores y escritores. En segundo lugar, sería pertinente ofrecer una hoja breve de revisión con criterios más definidos para el análisis de los poemas, a fin de que la observación entre pares sea más sistemática. En tercer lugar, podría incorporarse un momento de comentario final por equipo antes de la lectura en voz alta, para que cada grupo comparta qué hallazgos o rasgos poéticos identificó con mayor frecuencia en los textos revisados. Estos ajustes permitirían consolidar aún más una intervención que, en términos generales, funcionó de manera satisfactoria como cierre del trabajo poético desarrollado con el grupo. La relevancia de estos espacios colaborativos en secundaria también ha sido documentada en estudios sobre clubes de lectura, conversación literaria y talleres de poesía, que subrayan el valor del intercambio entre pares para construir sentidos y fortalecer el vínculo con la literatura.

Evaluación de la intervención

Es importante señalar que la intervención 10 se encuentra estrechamente vinculada con la intervención 9, ya que ambas conforman el cierre del proceso de educación poética desarrollado con el grupo. Mientras que en la intervención 9 el alumnado elaboró un poema dirigido a un compañero o compañera, en esta última sesión esas mismas producciones fueron retomadas dentro de un círculo lector, donde se leyeron, revisaron, interpretaron y socializaron de manera colaborativa.

En este sentido, la valoración de la intervención 10 no se centró nuevamente en el poema como producto escrito individual, sino en la manera en que dicho texto circuló dentro del grupo y se convirtió en objeto de lectura compartida, análisis entre pares e intercambio colectivo de significados.

Desde esta perspectiva, los resultados de la intervención 10 se presentaron de manera grupal, ya que el propósito principal de la sesión fue valorar la experiencia colaborativa construida a partir del círculo lector, la revisión entre pares, la lectura en voz alta, la interpretación colectiva y la convivencia generada durante la actividad. De esta forma, la producción poética y su posterior socialización no se entienden como procesos separados, sino como dos momentos complementarios de un mismo cierre pedagógico: el primero centrado en la escritura individual del poema y el segundo en su lectura, revisión e interpretación dentro del grupo.

Para valorar con mayor precisión los resultados de la intervención 10, se consideraron aspectos relacionados con la participación en el círculo lector, la revisión entre pares, la lectura en voz alta, la interpretación colectiva de los poemas y el ambiente de convivencia generado en la sesión. A diferencia de otras intervenciones en las que la atención estuvo centrada principalmente en la producción escrita individual, en esta ocasión resultó más pertinente recuperar una valoración descriptiva del trabajo colaborativo, ya que el propósito de la actividad fue observar cómo los textos poéticos cobraban sentido dentro de una dinámica grupal de lectura y socialización.

FIGURA 86

Aspecto observado	Resultados de la intervención 10
-------------------	----------------------------------

Participación en el círculo lector	El alumnado se integró adecuadamente en equipos de cinco integrantes y mostró disposición para participar en la lectura y análisis compartido de los poemas.
Revisión entre pares	Los estudiantes lograron identificar aspectos como faltas ortográficas, algunos rasgos de lenguaje literario y elementos formales como sílabas y sinalefa.
Lectura en voz alta	La mayoría del grupo participó de manera favorable en la lectura pública de su poema frente a los demás compañeros.
Interpretación colectiva	Durante la lectura de los poemas, los compañeros intentaron identificar a la persona destinataria del texto, lo que evidenció escucha, atención e implicación con la actividad.
Convivencia y clima grupal	La sesión favoreció un ambiente de alegría, respeto, empatía, participación y mayor integración entre los estudiantes.

NOTA: Resultados observados en el círculo lector y la socialización de poemas durante la intervención 10. Creación propia.

Con base en los resultados observados, puede afirmarse que la décima intervención funcionó favorablemente como cierre del proceso, ya que permitió al alumnado no solo compartir sus producciones poéticas, sino también leerlas, interpretarlas, comentarlas y socializarlas con sus compañeros. A diferencia de la intervención 9, en la que la evaluación se centró en el poema como producto escrito, en esta sesión el énfasis estuvo en la experiencia colectiva construida a partir de la lectura y circulación de los textos. En este sentido, ambas intervenciones se complementan: la primera da cuenta del nivel alcanzado en la escritura poética individual y la segunda muestra cómo esos mismos textos cobraron vida dentro de una dinámica colaborativa de lectura e interpretación.

La actividad mostró que el círculo lector favoreció la participación del grupo, la escucha atenta y la revisión compartida de los poemas. Asimismo, la lectura en voz alta y la dinámica de adivinar a quién estaba dirigido cada texto generaron un ambiente de entusiasmo y convivencia, lo cual permitió reconocer que la poesía también puede funcionar como una mediación para fortalecer la socialización, la empatía y el clima de aula. De esta manera, la intervención hizo visible que el trabajo poético no termina en la escritura del texto, sino que puede ampliarse mediante espacios de circulación colectiva que enriquecen su sentido y su valor formativo.

FIGURA 87

	Creatividad y originalidad			Coherencia			Lenguaje poético			Ortografía y redacción			Círculo lector		
	0	5	10	0	5	10	0	5	10	0	5	10	0	5	10
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															

NOTA: Resultados de las producciones poéticas de la intervención 9 evaluadas mediante rúbrica y resultados observados durante el círculo lector y la socialización de poemas en la intervención 10. Creación propia.

Con base en la tabla anterior, puede elaborarse una representación visual que muestre de manera más clara los resultados observados durante la actividad, especialmente en relación con la participación del alumnado, la revisión entre pares, la interpretación colectiva y la convivencia generada en la sesión. Esta representación permite complementar la información descriptiva registrada y facilita una lectura global de los alcances de la intervención.

Finalmente, puede señalarse que la intervención 10 permitió cerrar el proceso de educación poética mediante una experiencia en la que confluyeron lectura, revisión, oralidad, interpretación y convivencia. Esto la convierte en una sesión especialmente valiosa dentro de la secuencia, porque mostró que el alumnado no solo fue capaz de producir poemas, sino también de compartirlos, analizarlos y reconocerlos como parte de una experiencia colectiva. En este sentido, la actividad confirma que la poesía puede ocupar un lugar formativo relevante en secundaria cuando se trabaja no solo como producto escrito, sino también como práctica de encuentro, escucha y construcción compartida de sentido.

Desde una mirada reflexiva, la intervención evidenció que la socialización de los poemas puede constituir una estrategia valiosa para cerrar un proceso de educación poética, ya que permite que el alumnado asuma un doble papel: autor de su propio texto y lector de las producciones ajenas. No obstante, también mostró la necesidad de seguir fortaleciendo la profundidad del análisis entre pares, de modo que la revisión no se limite únicamente a aspectos visibles, como la ortografía o algunos rasgos formales, sino que avance también hacia una interpretación más fina del lenguaje poético. De este modo, la experiencia no solo aportó evidencias sobre los logros del grupo, sino también elementos concretos para reconstruir la práctica docente y ajustar futuras propuestas de trabajo colaborativo con poesía.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

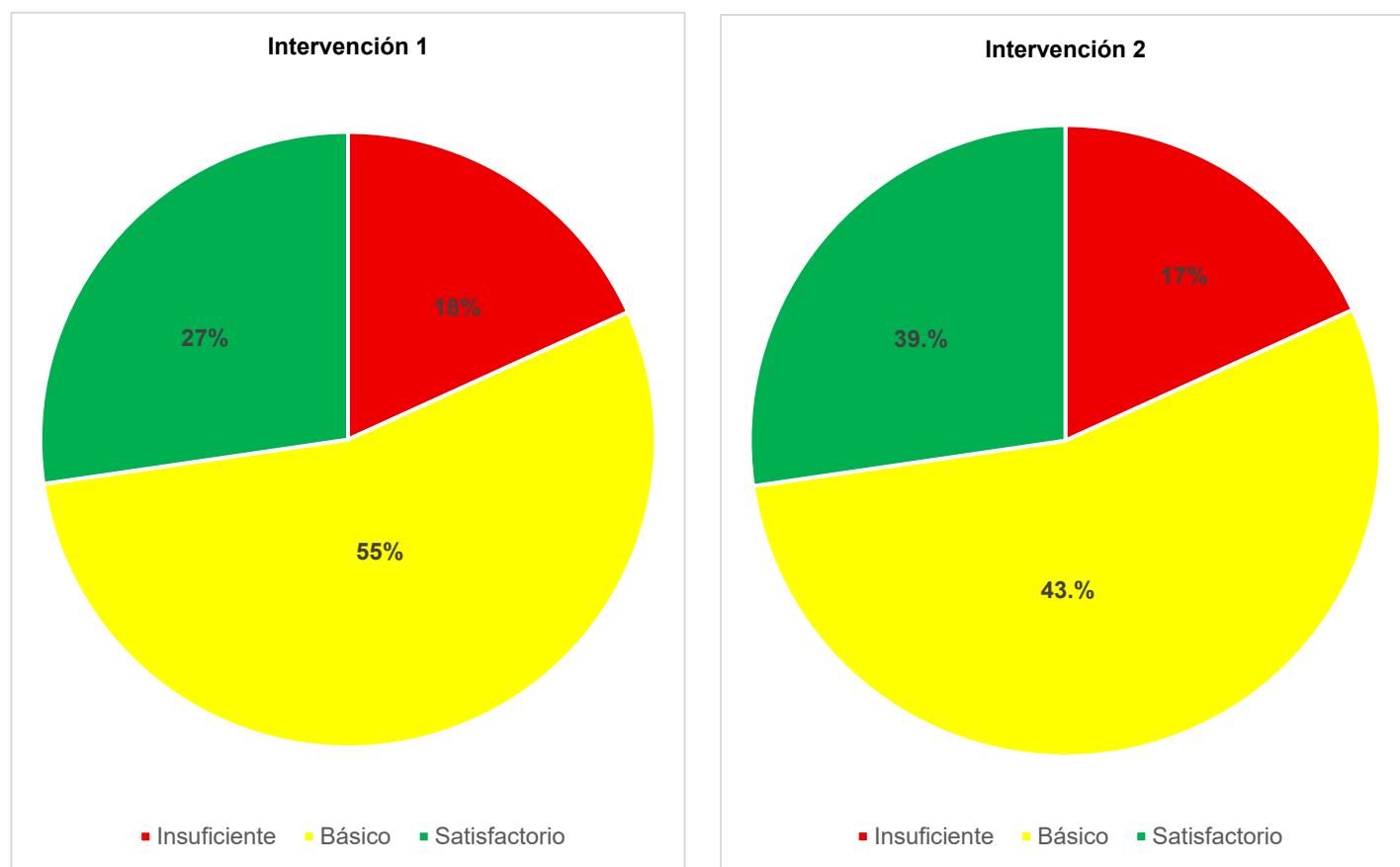
En el presente capítulo se realiza un análisis comparativo de las intervenciones didácticas implementadas con el grupo de 3.º “B”, con el propósito de identificar los avances, dificultades y transformaciones observadas en el alumnado a lo largo del proceso de trabajo con poesía. A diferencia del capítulo anterior, en el que cada intervención fue descrita y analizada de manera individual, en este apartado se reorganiza la información en bloques temáticos, con la finalidad de mostrar con mayor claridad la progresión del grupo y los cambios que se fueron generando en su comprensión del poema, en el reconocimiento de recursos literarios y en la producción de textos poéticos.

Esta reorganización responde a una intención analítica. Es decir, no se busca repetir de manera fragmentada lo que ya se expuso en el capítulo IV, sino interpretar el proceso de forma más amplia, estableciendo relaciones entre distintas sesiones que comparten contenidos, propósitos o niveles de exigencia semejantes. De esta manera, el análisis no se limita a señalar lo que ocurrió en cada actividad, sino que pone en relación los resultados de varias intervenciones para reconocer cómo evolucionó el alumnado en el transcurso de la propuesta didáctica.

El capítulo se divide en tres bloques principales. El primero comprende las intervenciones 1 y 2, correspondientes al acercamiento inicial del grupo a la poesía y a las figuras literarias. El segundo bloque integra las intervenciones 3, 4, 5 y 6, en las que el alumnado avanzó hacia la creación poética mediada por distintos recursos didácticos y apoyos de escritura. Finalmente, el tercer bloque reúne las intervenciones 7, 8, 9 y 10, en las que la producción poética se desarrolló con mayor autonomía y con una participación más libre del alumnado en la construcción de sus textos. A partir de esta estructura, el capítulo busca mostrar cómo el grupo transitó desde una comprensión inicial todavía limitada hacia una relación más activa, sensible y creativa con el lenguaje poético.

Aproximación inicial al poema y a las figuras literarias: comparación de las intervenciones 1 y 2

El primer bloque corresponde al momento inicial de la secuencia didáctica y, por ello, resulta fundamental para comprender el punto de partida del grupo en relación con la poesía. En estas dos intervenciones, el trabajo se centró en la introducción de conceptos básicos como poema y figuras retóricas, así como en el reconocimiento inicial de algunos recursos expresivos presentes en el lenguaje literario. Ambas sesiones se vinculan entre sí porque comparten un mismo propósito formativo: construir una base conceptual mínima que permitiera al alumnado aproximarse al texto poético no solo desde una idea general de “rima” o “sentimiento”, sino también desde el reconocimiento de algunos de sus rasgos expresivos más importantes.



En la intervención 1 se observó que el alumnado contaba con nociones previas sobre el poema, pero estas aún eran limitadas y, en algunos casos, muy generales. Las respuestas de los estudiantes mostraban que tendían a definir la poesía principalmente

a partir de características visibles, como que “rima”, que “es corta” o que “expresa sentimientos”. Si bien estas ideas no eran incorrectas, sí resultaban todavía parciales, pues revelaban una comprensión inicial que no alcanzaba a considerar la riqueza expresiva y formal del género poético. Del mismo modo, cuando se introdujo el tema de las figuras retóricas, se hizo evidente que para varios alumnos se trataba de un contenido todavía confuso, poco familiar o recordado de manera muy superficial.

A pesar de ello, esta primera sesión fue relevante porque permitió abrir un espacio de recuperación de conocimientos previos y porque colocó al grupo frente a un contenido que, aunque no dominaba, sí podía empezar a organizar con acompañamiento. La actividad del mapa conceptual funcionó precisamente en ese sentido: no como evidencia de dominio consolidado, sino como una muestra del primer nivel de acercamiento del alumnado al tema. En esta intervención predominó, por tanto, una comprensión inicial, todavía asistida y desigual, pero necesaria para establecer las bases del trabajo posterior.

En comparación con esta primera aproximación, la intervención 2 mostró un avance más claro en el reconocimiento de las figuras literarias. El uso de recursos audiovisuales, ejercicios de relación y ejemplos más cercanos a la experiencia cotidiana del alumnado permitió que el grupo comprendiera mejor el contenido y se sintiera más seguro al momento de identificar algunos recursos expresivos. A diferencia de la sesión anterior, en la que el concepto de figura retórica aparecía como algo abstracto y lejano, en esta segunda intervención los estudiantes pudieron relacionarlo con ejemplos concretos y con expresiones que les resultaban más familiares.

Este cambio es importante porque muestra que el alumnado respondió de manera más favorable cuando el contenido se trabajó con apoyos claros, materiales visuales y actividades de aplicación directa. En otras palabras, la comparación entre las intervenciones 1 y 2 permite advertir que el grupo pasó de una comprensión todavía vacilante de las figuras literarias a una identificación más precisa de ellas, especialmente cuando la mediación didáctica logró hacerlas más accesibles. Esto no implica que el grupo alcanzara un dominio pleno del contenido en la segunda sesión, pero sí evidencia una transición desde el reconocimiento inicial hacia una comprensión más organizada y funcional.

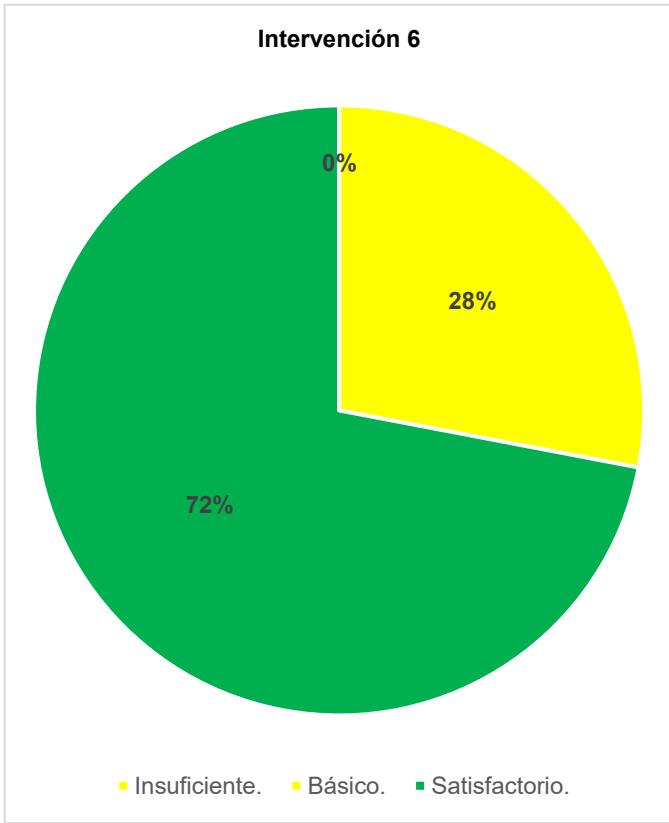
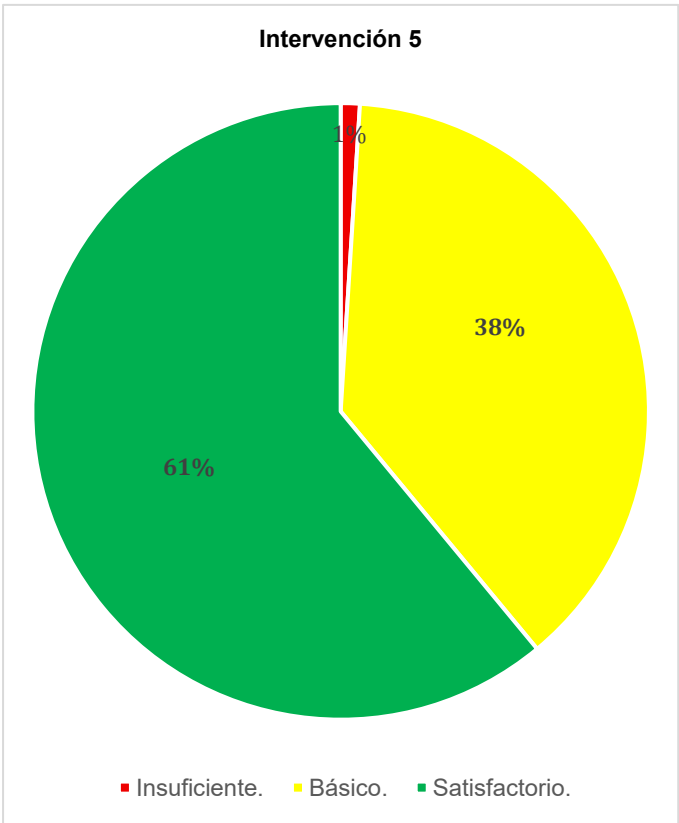
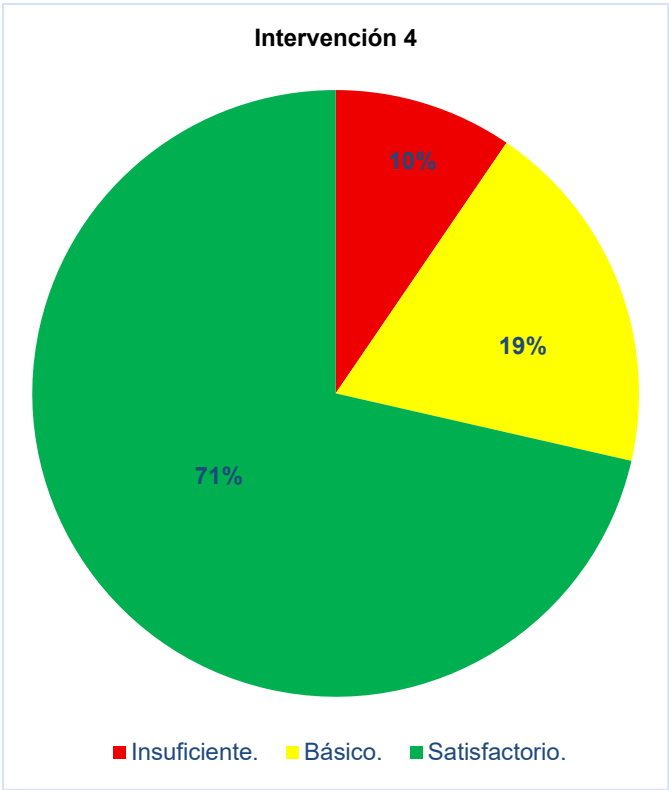
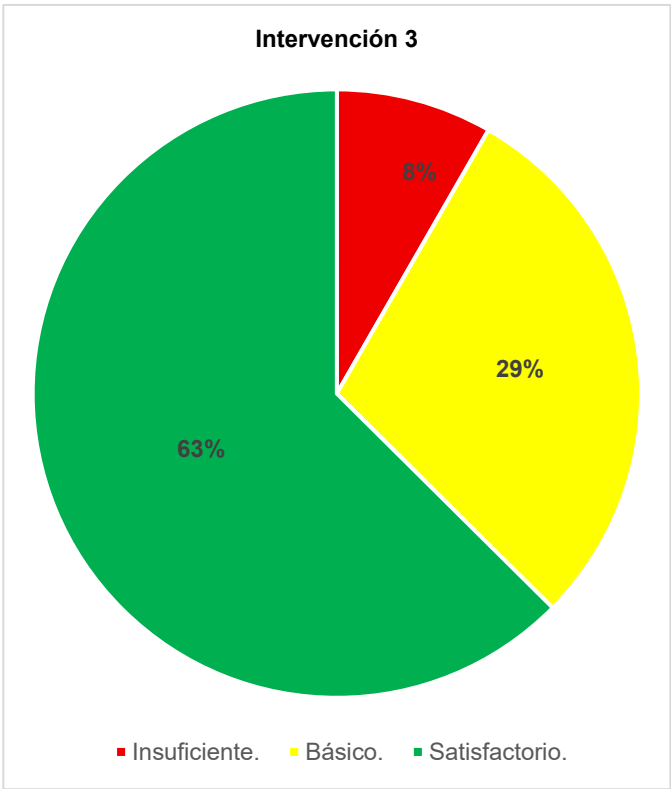
Asimismo, este bloque permite reconocer que la comprensión del poema y de las figuras literarias no se construyó de manera espontánea, sino mediante una secuencia gradual. La primera sesión cumplió la función de explorar, recuperar y ordenar concepciones previas; la segunda, en cambio, ayudó a consolidar esa base inicial mediante actividades más dirigidas y apoyos más cercanos al alumnado. En este sentido, la comparación de ambas intervenciones muestra que el grupo comenzó a desarrollar una base conceptual mínima que posteriormente sería indispensable para abordar tareas más complejas, tanto de análisis formal como de producción poética.

En síntesis, las intervenciones 1 y 2 constituyen el punto de partida del proceso y muestran una evolución inicial del grupo desde una comprensión general y todavía limitada de la poesía hacia una mayor claridad en la identificación de algunos recursos literarios. Aunque en este bloque todavía no se observa un trabajo profundo de producción poética, sí se reconoce un avance importante en la construcción de referentes básicos para leer y entender mejor el poema. Por ello, estas sesiones resultan fundamentales dentro de la secuencia, ya que preparan al alumnado para etapas posteriores de análisis y escritura.

Producción poética mediada por recursos didácticos: comparación de las intervenciones 3, 4, 5 y 6

El segundo bloque corresponde a una etapa de mayor desarrollo dentro de la secuencia didáctica, ya que en estas intervenciones el alumnado no solo continuó reconociendo elementos del poema, sino que comenzó a producir textos propios con el apoyo de distintos recursos pedagógicos. En este conjunto de sesiones se trabajó con análisis más detallado de poemas, ejercicios de identificación formal, actividades de continuidad poética, uso de lotería mexicana como detonante creativo y producción escrita a partir de situaciones cotidianas. Por ello, este bloque puede entenderse como una fase de transición entre la comprensión del texto poético y la construcción de una escritura propia, todavía mediada por apoyos, modelos o detonantes concretos.

Comparación de resultados de las intervenciones 3, 4, 5 y 6



La intervención 3 marcó un cambio importante respecto del bloque anterior, ya que el grupo comenzó a trabajar con mayor profundidad la estructura formal del poema. En esta sesión, el alumnado avanzó hacia contenidos como el verso, la estrofa, la rima, la medida silábica y la sinalefa, lo que implicó un nivel mayor de análisis del texto poético. En comparación con las dos primeras intervenciones, aquí ya no bastaba con reconocer o recordar conceptos, sino que era necesario observar el poema como una construcción verbal organizada. Este paso resultó significativo, pues permitió que el grupo empezara a mirar la poesía no solo como un texto que “dice algo bonito”, sino también como una forma de lenguaje con una organización particular.

Sin embargo, la intervención 3 también evidenció que este tipo de análisis demandaba una mediación más cuidadosa. Contenidos como la sinalefa generaron dudas más marcadas, lo cual permite entender que el aprendizaje del grupo seguía siendo progresivo y que no todos los contenidos eran asimilados con la misma facilidad. Aun así, la práctica guiada, el modelado y el trabajo colectivo favorecieron que una parte importante del alumnado comenzara a apropiarse de estos aspectos formales. En este sentido, la intervención 3 puede leerse como el momento en que el grupo dio un paso hacia una comprensión más técnica del poema.

La intervención 4 dio continuidad a este trabajo formal, pero añadió un elemento nuevo: la escritura poética a partir de un modelo. En esta sesión, además de seguir trabajando con aspectos métricos como la separación silábica y la localización de la sinalefa, el alumnado desarrolló una actividad de continuidad poética, en la que debía prolongar un fragmento conservando su enfoque expresivo. Comparada con la intervención 3, esta sesión representa un avance importante, porque el alumnado no solo identificó elementos del poema, sino que comenzó a trasladar parte de ese aprendizaje a una producción escrita propia.

Este paso resulta especialmente valioso, ya que muestra que el grupo comenzó a pasar del análisis del poema ajeno a una primera forma de escritura literaria mediada. La consigna todavía estaba fuertemente apoyada en un modelo previo, pero precisamente por ello funcionó como una vía de acceso para que los estudiantes empezaran a escribir sin tener que enfrentarse desde cero a la hoja en blanco. Así, la

comparación entre las intervenciones 3 y 4 permite advertir una transición desde el análisis formal hacia una creación poética inicial, todavía acompañada y estructurada, pero ya centrada en la producción del alumnado.

La intervención 5 profundizó esta línea de trabajo al pedir al alumnado que identificara figuras retóricas dentro de un poema y, posteriormente, construyera un texto propio a partir de cartas de la lotería mexicana. En comparación con la intervención 4, aquí el grupo mostró mayor seguridad en el reconocimiento de recursos expresivos, lo cual puede explicarse por el uso del glosario elaborado previamente y por la continuidad del trabajo con figuras literarias. No obstante, cuando la actividad pasó de la identificación a la escritura, aparecieron nuevamente algunas vacilaciones. Esto indica que reconocer recursos dentro de un poema ya dado no equivale necesariamente a utilizarlos con soltura dentro de una producción propia.

En este punto, la intervención 5 resulta muy significativa para el análisis, porque evidencia una tensión importante dentro del proceso: el alumnado avanzaba con mayor claridad en la lectura y el reconocimiento de recursos, pero todavía necesitaba mediaciones más explícitas para convertir esos aprendizajes en escritura creativa. Aun así, la actividad con lotería mexicana resultó favorable porque ofrecía un detonante cercano, cultural y visual que hacía más accesible la construcción del poema. Así, puede decirse que la sesión fortaleció tanto la identificación de recursos expresivos como la exploración de una primera escritura poética apoyada en un recurso concreto.

La intervención 6 aumentó el nivel de complejidad al introducir el concepto de yo poético y pedir la escritura de un poema a partir de situaciones cotidianas. En comparación con la intervención 5, esta sesión exigió un nivel mayor de abstracción, ya que el grupo debía comprender una noción interpretativa más profunda y luego trasladarla a una producción propia. Por ello, la intervención 6 generó más dudas y requirió una mediación más intensa. Sin embargo, también abrió una dimensión distinta del trabajo poético: la relación entre la escritura, la emoción y la construcción de una voz.

La comparación entre las intervenciones 5 y 6 muestra que el proceso no avanzó únicamente en dificultad técnica, sino también en profundidad interpretativa. Mientras que la intervención 5 seguía apoyándose en recursos visibles y concretos, la 6 exigió al alumnado pensar en quién habla dentro del poema y desde qué lugar emocional lo hace. Esto supuso un reto mayor, pero también una ampliación del trabajo con poesía. Por

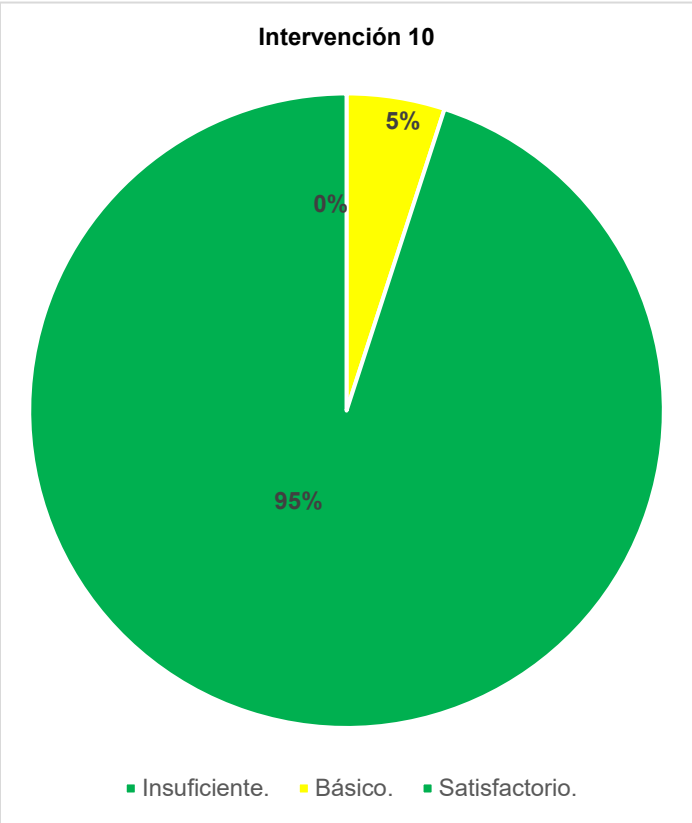
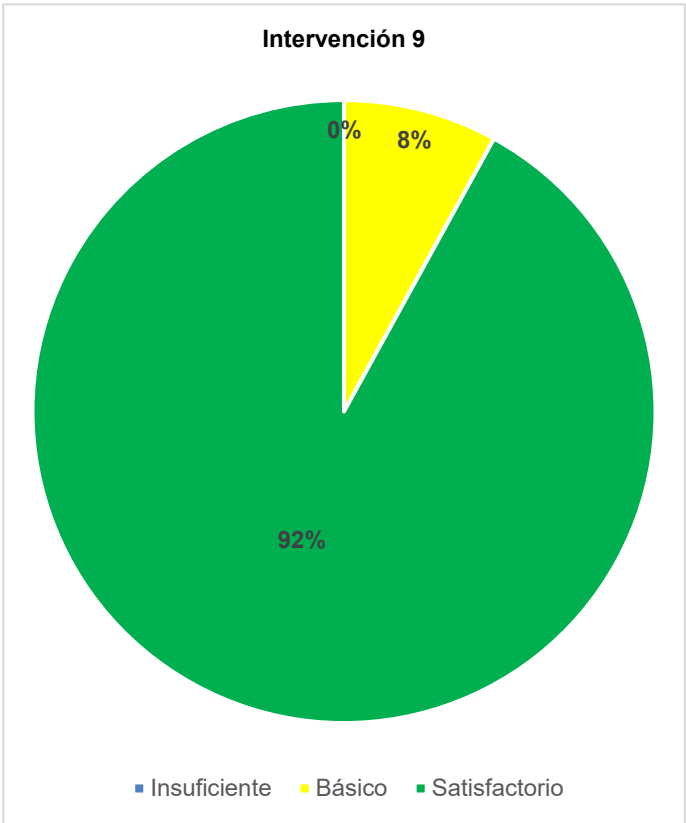
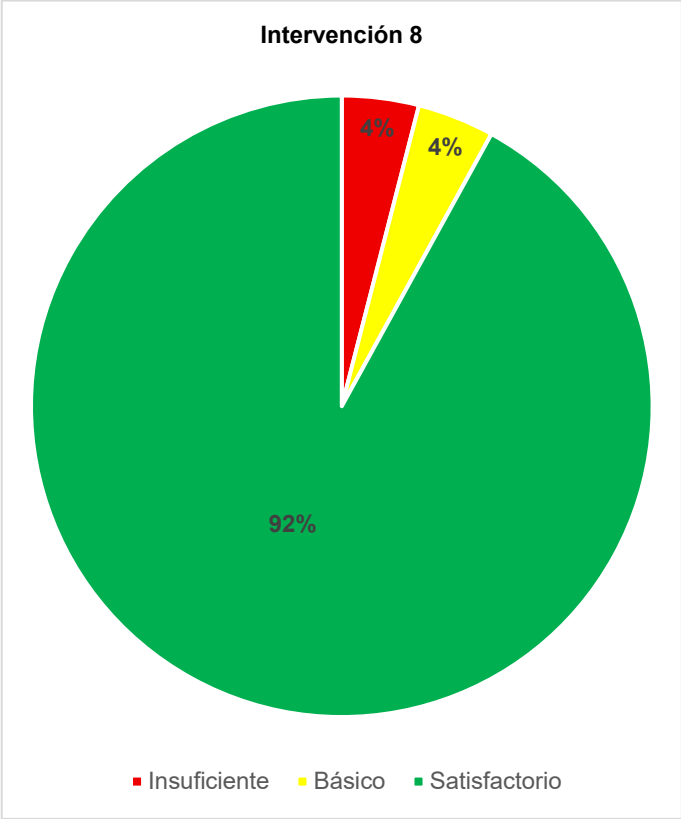
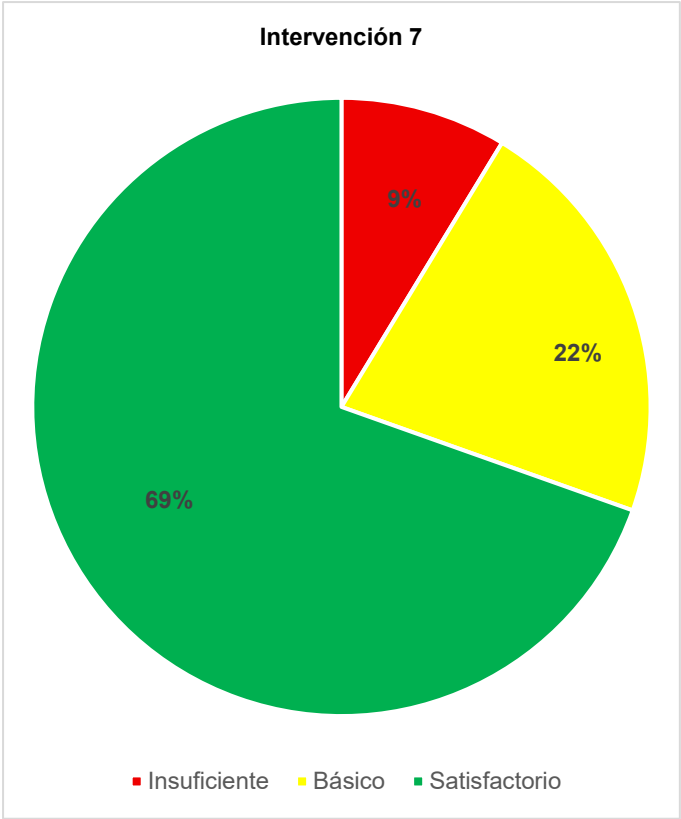
ello, aunque el grupo necesitó más apoyo para responder a esta sesión, la intervención 6 fue clave para favorecer una comprensión más profunda de la relación entre lenguaje poético y experiencia subjetiva.

En conjunto, las intervenciones 3, 4, 5 y 6 muestran una etapa de producción poética mediada, en la que el alumnado fue avanzando gradualmente hacia la escritura propia con el apoyo de distintos recursos y estrategias. Este bloque resulta central dentro del proceso, porque en él se puede observar con claridad cómo el grupo comenzó a construir poemas, aunque todavía con apoyos importantes como modelos, imágenes culturales, situaciones dadas o conceptos trabajados de manera colectiva. En este sentido, la comparación del bloque evidencia que la creación poética del alumnado no surgió de manera espontánea, sino como resultado de una serie de mediaciones que fueron haciendo posible su acercamiento al lenguaje poético como forma de expresión.

Producción poética con mayor autonomía: comparación de las intervenciones 7, 8, 9 y 10

El tercer bloque corresponde al momento de mayor consolidación dentro de la secuencia didáctica, ya que en estas intervenciones el alumnado produjo poemas con una participación más autónoma y con menor dependencia de apoyos estructurantes. Aunque en algunas sesiones todavía se utilizaron detonantes de escritura, estos ya no funcionaron como guías rígidas, sino como estímulos abiertos para favorecer la imaginación, la sensibilidad y la construcción de textos cada vez más personales. En este sentido, las intervenciones 7, 8, 9 y 10 pueden entenderse como la etapa en la que la poesía dejó de ser principalmente un objeto de explicación o de análisis para convertirse en una práctica de creación, expresión y socialización dentro del aula.

Comparación de resultados de las intervenciones 7, 8, 9 y 10



La intervención 7 trabajó la escritura poética a partir de una ruleta con imágenes, lo que generó una respuesta muy favorable por parte del grupo. En comparación con el bloque anterior, aquí el alumnado mostró una mayor soltura para producir textos propios, particularmente porque los estímulos visuales funcionaron como detonantes accesibles y motivantes. Las imágenes no imponían una estructura cerrada, pero sí ofrecían un punto de partida suficientemente concreto como para facilitar la escritura. Esto permitió que la mayoría del alumnado elaborara poemas con mejores niveles de coherencia, creatividad y claridad expresiva.

La intervención 8 dio continuidad a esta tendencia mediante el uso de un cofre con palabras recortadas. En comparación con la intervención 7, esta actividad exigió una organización verbal más directa, ya que los estudiantes tenían que relacionar palabras al azar y construir a partir de ellas un poema con unidad y sentido. Los resultados observados muestran que esta intervención fue incluso más sólida que la anterior, ya que predominó ampliamente el nivel satisfactorio. Esto sugiere que el grupo había ganado mayor seguridad en la producción poética y que comenzaba a desenvolverse con más libertad frente al lenguaje, incluso cuando la actividad exigía vincular elementos diversos dentro de un mismo texto.

La comparación entre las intervenciones 7 y 8 permite reconocer que el alumnado no solo escribió con mayor frecuencia, sino también con mayor confianza y autonomía. Ambas actividades contaron con detonantes, pero estos funcionaron más como puntos de impulso que como apoyos determinantes de la estructura del texto. En este sentido, puede afirmarse que el grupo comenzaba ya a apropiarse del lenguaje poético con una mayor soltura, explorando asociaciones, imágenes y relaciones expresivas con menos temor a equivocarse y con una disposición más libre hacia la escritura.

La intervención 9 constituyó un momento especialmente importante dentro del proceso, ya que pidió al alumnado escribir un poema dirigido a un compañero o compañera del salón. Esta actividad implicó una mayor autonomía que las anteriores, pues el poema ya no partía de una ruleta o de palabras dadas, sino de una intención comunicativa más abierta, afectiva y personal. En comparación con las intervenciones 7 y 8, esta sesión mostró un nivel más alto de apropiación del lenguaje poético, ya que el grupo logró construir textos con mayor sensibilidad, coherencia e intención expresiva.

Los resultados favorables de esta actividad indican que el alumnado pudo integrar varios de los aprendizajes trabajados previamente en una producción más propia y significativa.

La intervención 10 completó este proceso al trasladar esos poemas a un espacio de socialización y lectura compartida. En comparación con la intervención 9, aquí el foco ya no estuvo solo en la producción individual, sino en la circulación de los textos dentro del grupo. A través del círculo lector, la revisión entre pares, la lectura en voz alta y la interpretación colectiva, los poemas dejaron de ser únicamente productos escritos para convertirse en materia de encuentro, escucha y convivencia. Este aspecto es especialmente relevante porque muestra que la poesía, además de fortalecer la escritura, también puede abrir espacios de diálogo, empatía y reconocimiento mutuo entre los estudiantes.

La comparación entre las intervenciones 9 y 10 permite advertir que el cierre del proceso no se limitó a comprobar si el alumnado sabía escribir poemas, sino que también mostró que esos textos podían leerse, compartirse y valorarse en comunidad. Mientras que la intervención 9 evidenció la consolidación de la escritura poética individual, la 10 mostró cómo esa producción podía insertarse en una dinámica colectiva de lectura e interpretación. Esto amplía el sentido formativo del trabajo realizado, pues la poesía deja de ser solo un ejercicio escolar para convertirse en una práctica compartida con valor expresivo y relacional.

En síntesis, las intervenciones 7, 8, 9 y 10 muestran la etapa de mayor consolidación del proceso. En este bloque, el alumnado produjo poemas con mayor autonomía, con una relación más libre con el lenguaje y con una participación más segura en tareas de escritura e interpretación. Además, el cierre mediante el círculo lector permitió que la poesía se viviera no solo como una producción individual, sino como una experiencia colectiva de lectura, escucha y convivencia. Por ello, este último bloque representa el momento en que el grupo alcanzó una relación más estable, creativa y significativa con el trabajo poético desarrollado en el aula.

Consideraciones generales del proceso

El análisis comparativo de los tres bloques permite reconocer una evolución clara en el desempeño del grupo y en su relación con la poesía. En el primer bloque predominó una comprensión inicial todavía limitada, centrada en definiciones básicas y en el

reconocimiento asistido de algunos recursos literarios. En el segundo, el alumnado avanzó hacia la creación poética con apoyo de distintos recursos y estrategias, lo que permitió articular análisis y producción. Finalmente, en el tercer bloque se observó una consolidación más evidente de la escritura poética y de la participación del grupo en experiencias de lectura, revisión e interpretación compartida. Esta progresión muestra que el trabajo con poesía en el aula fue construyéndose de manera gradual, a partir de una secuencia que permitió al alumnado pasar de la explicación al análisis, del análisis a la escritura y de la escritura individual a la socialización del texto poético.

Al mismo tiempo, este recorrido permite reconocer que los avances del grupo no se produjeron de manera uniforme ni automática. Algunos contenidos fueron más accesibles cuando se trabajaron mediante apoyos concretos, materiales visuales o ejemplos cercanos al contexto del alumnado, mientras que otros demandaron mayor tiempo, claridad en la explicación y una mediación más cuidadosa. De igual forma, la escritura creativa se mostró más sólida cuando las consignas ofrecieron un punto de partida concreto, pero suficientemente abierto como para permitir la exploración del lenguaje. Estas observaciones permiten afirmar que el aprendizaje poético depende en gran medida de la forma en que las actividades son diseñadas y acompañadas por la docente.

Desde una perspectiva reflexiva, el proceso también deja aprendizajes importantes para la práctica docente. Las intervenciones permitieron identificar qué estrategias favorecieron la comprensión del alumnado, cuáles contenidos exigieron más andamiaje y qué tipo de actividades generaron mayor participación, motivación y creatividad. En ese sentido, el proceso no solo muestra el avance del grupo, sino también la necesidad de que la enseñanza de la poesía sea mediada, gradual y flexible, atendiendo a las respuestas reales del alumnado y no únicamente a lo previsto en la planeación.

En conclusión, puede afirmarse que el trabajo desarrollado a lo largo de las diez intervenciones favoreció una relación más cercana, comprensiva y creativa con el lenguaje poético. El grupo avanzó desde una aproximación inicial centrada en conocimientos parciales hacia una participación más activa en la lectura, el análisis y la escritura de poemas. Asimismo, el cierre del proceso mostró que la poesía puede convertirse en una experiencia compartida de expresión, escucha, sensibilidad y

convivencia. Por ello, los resultados de este análisis respaldan la pertinencia de diseñar propuestas didácticas que integren lectura, interpretación y escritura creativa como vías complementarias para la educación poética en secundaria.

Comparación entre el diagnóstico inicial y prueba final

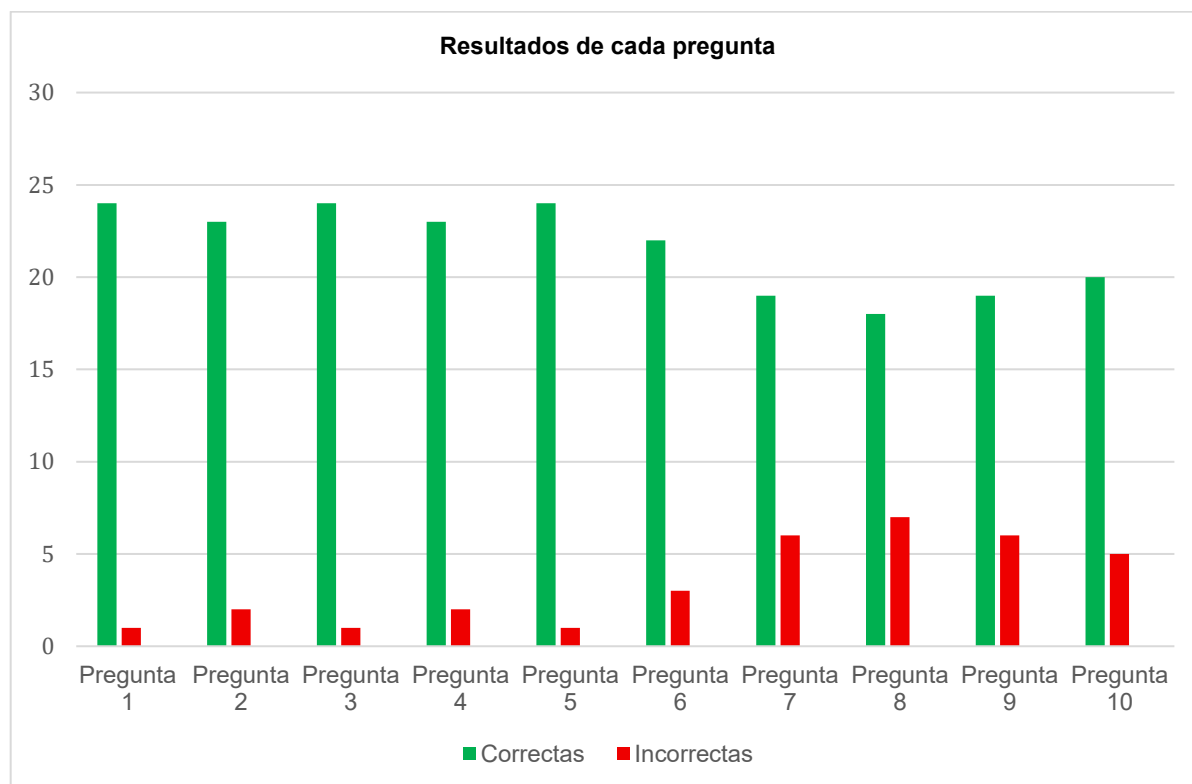
Con el propósito de valorar los avances del grupo de 3° “B” en relación con la comprensión poética, el reconocimiento de elementos estructurales del poema y la identificación de figuras literarias, se realizó una comparación entre el diagnóstico inicial y la prueba final. Esta comparación permite reconocer los cambios observados en el aprendizaje del alumnado a lo largo del proceso de intervención, así como identificar aquellos aspectos que mostraron mayor consolidación y aquellos que, en menor medida, continuaron representando áreas de oportunidad.

Cabe señalar que la prueba final presentó un nivel de exigencia mayor que el inicial, ya que incorporó más reactivos relacionados con figuras literarias y con la diferenciación de conceptos poéticos; sin embargo, ambos instrumentos permiten establecer una relación comparativa en términos generales, debido a que evalúan contenidos semejantes vinculados con la poesía y sus recursos expresivos.

Con la finalidad de complementar el análisis de los resultados obtenidos, a continuación, se presenta una gráfica en la que se muestra, de manera desglosada por pregunta, la cantidad de alumnos que respondieron correctamente y aquellos que presentaron respuestas incorrectas. Esta representación permite identificar con mayor precisión los reactivos que implicaron mayor dificultad, así como aquellos en los que el alumnado mostró un mejor dominio, brindando así una visión más detallada del desempeño del grupo.

Figura 88

Comparación de respuestas.



NOTA: elaboración propia.

A partir de la gráfica anterior, se pueden identificar patrones en el desempeño del alumnado, observando qué preguntas concentraron un mayor número de errores y cuáles fueron resueltas correctamente por la mayoría. Esta información resulta fundamental para profundizar en el análisis de los resultados, por lo que a continuación se presentan las tablas de comparación entre el diagnóstico inicial y la prueba final, las cuales permiten observar de manera más estructurada la evolución del aprendizaje del grupo.

Tabla 89

Diagnóstico inicial de la poesía 3°B

Evaluación poética Inicial												
Aspectos	Comprensión poética				Reconocimiento estructural				Expresión creativa			
Niveles	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
16.												
17.												
18.												
19.												
20.												
21.												
22.												
23.												
24.												
25.												

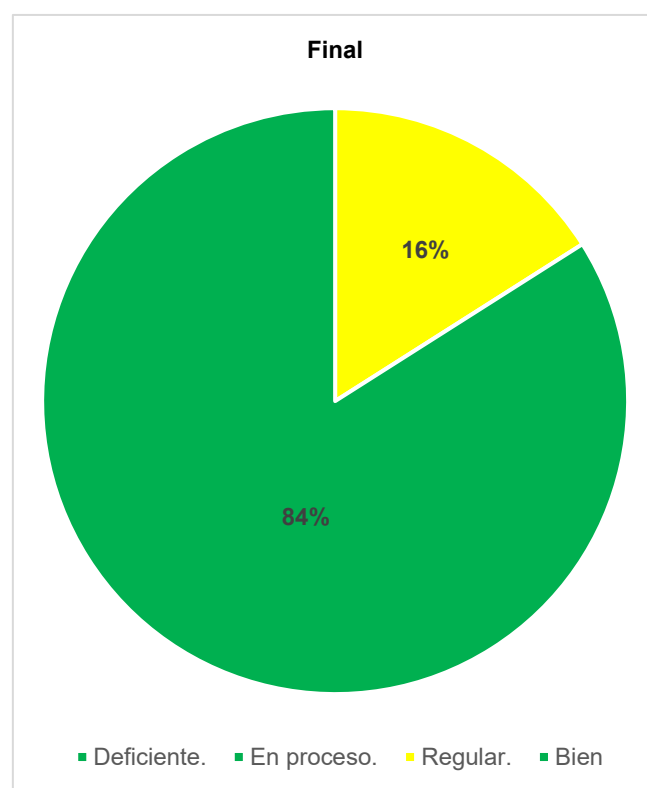
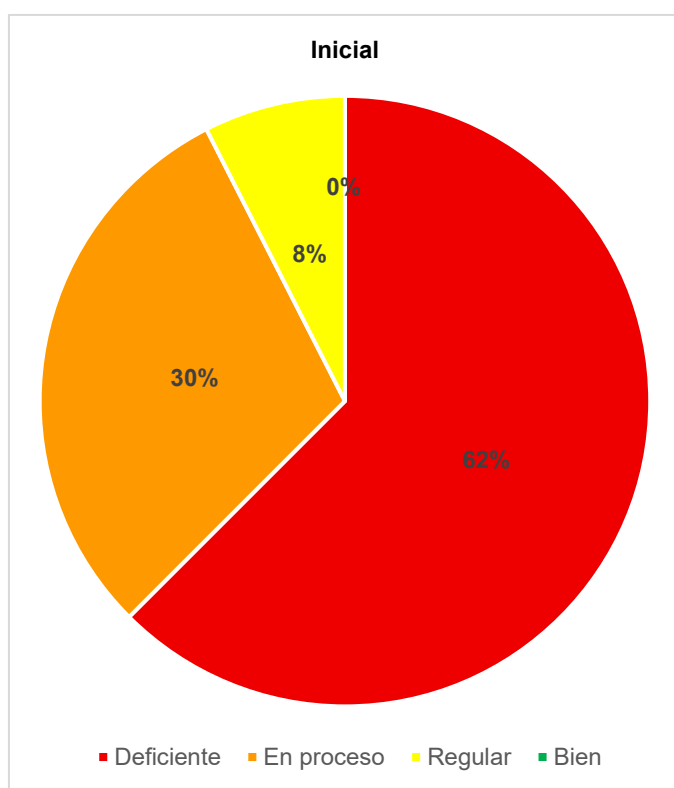
Evaluación poética Final												
Aspectos	Comprensión poética				Reconocimiento estructural				Expresión creativa			
Niveles	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
16.												
17.												
18.												
19.												
20.												
21.												
22.												
23.												
24.												
25.												

Valoración:

1. Bien
2. Regular
3. En proceso
4. Deficiente

NOTA: creación propia.

Las tablas anteriores permiten observar de manera visual el nivel de desempeño del alumnado en ambos momentos de evaluación. Mientras que en el diagnóstico inicial predominaban niveles bajos e intermedios en diversos aspectos relacionados con la poesía, la tabla correspondiente a la prueba final muestra una mejora evidente en el desempeño general del grupo. En este sentido, ambas tablas no solo funcionan como registro del avance alcanzado, sino también como evidencia del proceso de transformación que siguió el alumnado en su aproximación al poema, a sus elementos estructurales y a las figuras literarias.



A partir de la comparación entre el diagnóstico inicial y la prueba final, se observa una transformación significativa en el desempeño general del grupo. En el diagnóstico inicial predominaban diversas áreas de oportunidad relacionadas con la comprensión del poema, la identificación de figuras literarias y la producción de versos con coherencia y sentido.

En contraste, con la prueba final los resultados fueron considerablemente más favorables, ya que la mayoría del alumnado alcanzó un nivel alto de desempeño. De los 25 alumnos evaluados, 21 obtuvieron resultados excelentes al equivocarse únicamente en una pregunta, mientras que los 4 restantes presentaron entre dos y tres errores. Esta diferencia muestra un cambio marcado entre el punto de partida y el cierre del proceso, lo cual permite afirmar que sí hubo una mejora notable en el aprendizaje del grupo.

Asimismo, puede afirmarse que el avance no fue menor ni superficial, sino amplio y evidente, pues el grupo pasó de presentar dificultades importantes en varios de los contenidos evaluados a mostrar un dominio mucho más sólido en el instrumento final, aun cuando este presentó un mayor nivel de exigencia. En este sentido, los resultados evidencian que la intervención didáctica tuvo un impacto favorable en la comprensión poética, en el reconocimiento de elementos estructurales del poema y en la identificación de recursos literarios, lo que confirma una evolución clara en el desempeño del alumnado.

Figura 90

Resumen de Comparación global entre el diagnóstico inicial y prueba final

Momento de evaluación	Desempeño bajo o con mayores dificultades	Desempeño medio	Desempeño alto o excelente
Diagnóstico inicial	Predominio de dificultades en varios aspectos evaluados	Presencia parcial en algunos contenidos estructurales	Bajo dominio general en poesía y figuras literarias
Prueba final	No se perciben	4 alumnos con 2 a 3 errores	21 alumnos con solo 1 error

Nota. Elaboración propia con base en los resultados del diagnóstico inicial y final aplicados.

En términos generales, esta comparación permite sostener que el trabajo didáctico implementado contribuyó de manera favorable al fortalecimiento de los saberes poéticos del grupo. El alumnado avanzó desde un nivel inicial en el que predominaban diversas áreas de oportunidad, hacia un cierre en el que la mayoría alcanzó un desempeño alto. Esto no solo sugiere un incremento en los aciertos obtenidos, sino también una mejor relación del grupo con la poesía como objeto de lectura, análisis e interpretación. En este sentido, la comparación entre ambos diagnósticos representa una evidencia importante del impacto de la intervención pedagógica y del desarrollo alcanzado por el grupo de 3° “B”.

CONCLUSIONES

Los seres humanos tienen la capacidad de comunicarse a través del lenguaje, el cual se utiliza en distintos contextos de la vida cotidiana; sin embargo, en el ámbito escolar, específicamente en la educación secundaria, el lenguaje poético suele abordarse de manera limitada, centrado en aspectos teóricos y dejando de lado su potencial como medio de expresión. A partir de ello, la presente investigación tuvo como finalidad favorecer la creación de textos poéticos en alumnos de tercer grado de secundaria mediante la lectura de diversas voces líricas de nuestro país, considerando que el lenguaje no solo se aprende, sino que se construye a partir de la interacción, la práctica y la significación que cada estudiante le otorga.

Retomando el objetivo principal de esta investigación, el cual fue promover la creación de textos poéticos en los alumnos, se realizó un diagnóstico inicial que permitió identificar los conocimientos previos del grupo en relación con la poesía. A partir de este diagnóstico, se observó que los estudiantes contaban con ideas generales sobre lo que es un poema, ya que lo relacionaban principalmente con la rima, los sentimientos o la forma en que se escriben los textos; sin embargo, presentaban dificultades en la identificación de elementos más específicos como las figuras retóricas, la estructura del poema y algunos aspectos formales del lenguaje poético.

De igual manera, se pudo identificar que existía poca disposición por parte de algunos alumnos para escribir textos poéticos, ya que lo consideraban complicado o no sabían cómo iniciar, lo que evidenció la necesidad de diseñar estrategias que les permitieran acercarse a la poesía de manera más accesible y significativa. A partir de estos resultados, se diseñaron e implementaron diez intervenciones didácticas, las cuales fueron analizadas mediante el ciclo reflexivo de Smyth, permitiendo observar los avances, dificultades y logros obtenidos a lo largo del proceso.

En las primeras intervenciones, se trabajó en la recuperación de los conocimientos previos de los alumnos, así como en la construcción de una base conceptual sobre el lenguaje poético. Durante estas actividades, se utilizaron recursos como mapas conceptuales, ejemplos de poemas y materiales audiovisuales, los cuales favorecieron que los estudiantes comenzaran a identificar algunos elementos del poema. En este primer momento, la participación de los alumnos fue variable, ya que algunos mostraban

mayor interés que otros; sin embargo, poco a poco se fueron integrando a las actividades. Posteriormente, en las siguientes intervenciones, se abordaron aspectos más específicos del lenguaje poético, como el verso, la estrofa, la rima, la medida silábica y la sinalefa.

En esta etapa, se pudo observar que algunos contenidos resultaron más complejos para los alumnos, especialmente aquellos relacionados con la métrica; sin embargo, mediante la explicación, el acompañamiento y la práctica constante, lograron comprender estos elementos de manera gradual. Es importante mencionar que, en este proceso, la mediación docente fue fundamental, ya que permitió orientar el aprendizaje y brindar apoyo a los estudiantes que presentaban mayores dificultades.

A partir de estas intervenciones, se inició también el proceso de creación de textos poéticos, comenzando con actividades guiadas que facilitaron la escritura. Entre las estrategias utilizadas se encuentran la continuidad poética, la escritura a partir de modelos y el uso de recursos como la lotería mexicana, lo cual permitió que los alumnos se sintieran más seguros al momento de escribir. En estas actividades, se observó que los estudiantes comenzaron a expresar sus ideas con mayor libertad, aunque en algunos casos aún requerían apoyo para estructurar sus textos.

En las intervenciones intermedias, se pudo identificar un avance en la participación del alumnado, así como en su comprensión del lenguaje poético. Los estudiantes comenzaron a reconocer algunos recursos literarios y a utilizarlos en sus producciones, lo que representó un logro importante en relación con el objetivo de la investigación. Asimismo, se observó que el ambiente de trabajo en el aula favoreció la confianza de los alumnos, permitiéndoles compartir sus textos y escuchar a sus compañeros.

En las últimas intervenciones, se logró observar un mayor avance en la autonomía de los estudiantes, tanto en la comprensión como en la producción de textos poéticos. Los alumnos mostraron mayor seguridad al escribir, lograron organizar mejor sus ideas y, en algunos casos, incorporaron recursos literarios en sus textos. De igual manera, se evidenció un cambio en su actitud hacia la poesía, ya que pasaron de mostrar desinterés o inseguridad a participar de manera más activa en las actividades.

A lo largo de las diez intervenciones, se pudo observar una evolución en el proceso de aprendizaje del alumnado, pasando de una comprensión básica del lenguaje poético

a una participación más activa en la creación de textos. Si bien no todos los alumnos alcanzaron el mismo nivel de logro, los avances fueron significativos en comparación con el diagnóstico inicial, lo que permite afirmar que la propuesta didáctica contribuyó al desarrollo de la escritura poética en los estudiantes.

Al respecto, es preciso reconocer que la presente investigación se desarrolló bajo condiciones contextuales que delimitan el alcance de los hallazgos, aportando matices necesarios para su interpretación. En primer lugar, la conformación del grupo de estudio con 25 alumnos, si bien favoreció un acompañamiento pedagógico personalizado y una observación detallada del proceso escritor, constituye una muestra situada que limita la generalización de los resultados a otros contextos escolares. En segundo lugar, la temporalidad de las sesiones, con una duración de entre una y dos horas diarias, representó una restricción operativa significativa; el tiempo limitado para la edición y la coevaluación forzó a una priorización rigurosa de contenidos, factor que pudo incidir en la profundidad de las revisiones finales de los textos.

Finalmente, el alcance de los resultados debe entenderse como una progresión inicial y no como la culminación definitiva de la competencia literaria, puesto que los cambios observados responden a un periodo breve de intervención. Estas consideraciones no restan valor al estudio, sino que lo definen como un ejercicio de indagación reflexiva sobre una realidad específica, sentando las bases necesarias para futuras investigaciones que, mediante trayectos formativos de mayor aliento y muestras poblacionales más extensas, permitan profundizar en la complejidad del proceso de creación poética en la educación secundaria.

En relación con la pregunta de investigación planteada, se puede concluir que la creación de textos poéticos en alumnos de educación secundaria puede favorecerse mediante el uso de estrategias didácticas que integren la lectura, el análisis y la escritura. Asimismo, se reconoce la importancia del acompañamiento docente en el proceso de aprendizaje. La participación de los alumnos fue en general positiva, destacando las actividades que permitían mayor creatividad y dinamismo, mientras que los aspectos técnicos del lenguaje poético representaron un mayor reto.

Desde una perspectiva personal, esta investigación representó un proceso de aprendizaje significativo en mi formación docente. A lo largo de este trabajo, tuve la oportunidad de reflexionar sobre mi práctica e identificar fortalezas y áreas de mejora.

Este proceso fue fundamental para consolidar rasgos del perfil de egreso alineados a la Nueva Escuela Mexicana, destacando el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. Al diseñar estrategias situadas, fortalecí mi capacidad para promover la interculturalidad crítica y el trabajo bajo un enfoque de inclusión. Esta experiencia reafirma mi compromiso con una educación que trasciende lo académico, buscando que los lenguajes artísticos sean una vía para que el egresado se reconozca como un ciudadano con identidad y capacidad de construir su comunidad.

A partir de esto, se recomienda a los docentes considerar la poesía como una herramienta didáctica que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, siempre y cuando se aborde desde una perspectiva significativa y contextualizada. Finalmente, se espera que esta investigación haya contribuido a la mejora de la práctica docente, reconociendo que el proceso educativo es dinámico, reflexivo y una oportunidad para formar estudiantes más críticos, creativos y sensibles.

REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Ancajima, J. Z. (2008). Fundamentos para entender la investigación-acción como modalidad de investigación de la práctica educativa. *Revista del Instituto de Investigación de la Facultad de Educación*, 12(24), 33–48.
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética* (7.^a ed.). Porrúa.
- Camps, A. (Comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Casa de la Literatura Peruana. (2024). *Leer y mediar poesía en la escuela* (Cuaderno pedagógico 3).
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006a). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2006b). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castro Martínez, R. E. (s. f.). *La poesía en el aula: Estrategia didáctica para acercar al alumno de bachillerato a la comprensión y apreciación de un poema* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2019). *Informe de resultados: Exámenes de egreso e ingreso*. CENEVAL. <https://www.ceneval.edu.mx/>
- Cerrillo Torremocha, P. C., & Luján Atienza, Á. L. (Eds.). (2010). *Poesía y educación poética*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chong de la Cruz, I. (2007). Métodos y técnicas de la investigación documental. En H. A. Figueroa Alcántara & C. A. Ramírez Velázquez (Coords.), *Investigación y docencia en bibliotecología* (pp. 183–201). UNAM.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127–171.

- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Avances y desafíos de la comprensión lectora y la escritura en México*. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/>
- Creswell, J. W. (2014). *Diseños de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos* (3.ª ed.). Editorial Universidad de La Sabana.
- de Pablos Pons, J., & Cabero Almenara, J. (1990). El vídeo en el aula I: El vídeo como mediador del aprendizaje. *Revista de Educación*, 291, 351–370.
- Del Ángel, D. (2019). Antologías contemporáneas de poetas mexicanas: ¿recuento, escaparate o reescritura del canon? *Signos Literarios*, 15(30).
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Trad. al español). Paidós. (Obra original publicada en 1933).
- Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM.
- Díaz Barriga, A. (2023). *Didáctica y currículum* (Edición actualizada). Siglo XXI / UNAM.
- Díaz Barriga, F. (s. f.). *Portafolios y rúbricas* [Documento de trabajo]. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Domingo Roget, À., & Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Ferrés Prats, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 15(29), 100–107.
- Fiore, N. S. (2018). Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 28–51.

- Gallardo Álvarez, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1–28.
- García García, R. (2019). *Proyecto didáctico: Estudiar las manifestaciones poéticas de tres movimientos literarios (romanticismo, modernismo y vanguardias) en educación secundaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- García Llamas, M.^a B. (2006). Las canciones en la clase de español: un recurso didáctico que conecta con las emociones. En *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera* (pp. 325–334). Instituto Cervantes.
- González Martínez, V. M., Jiménez Andrades, C. A., & González González, R. Á. (2025). Escritura creativa de poesía en estudiantes de educación secundaria: trayectorias de mejora, a través de la música y el teatro. *Revista Enfoques Educativos*, 22(3), 172–198.
- Hanán Díaz, F. (2018). ¿Qué escriben los niños? Propuestas para la escritura creativa en el siglo XXI. *Hachetepé. Revista científica en Educación y Comunicación*, 16, 129–139.
- Hernández Vázquez, A. (2021). *Taller de literatura modernista para el desarrollo de la competencia lectora en alumnos de tercer grado de secundaria* [Tesis de licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- INEGI. (2020). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. <https://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. (2020). *Educación y tecnologías para el aprendizaje en América Latina*. ILCE. <https://www.ilce.edu.mx/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Resultados de PLANEA 2019. Lenguaje y Comunicación en educación secundaria*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/>
- Iturriza Errea, I., & Aznárez Mauleón, M. (2022). La poesía en Secundaria: un estudio a través de un taller de escritura creativa colaborativa. En *De la literatura infantil a la competencia literaria* (pp. 87–100). Dykinson.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Leyva Ortiz, J. A. (2025). *Versos de noviembre. Trilogía de poemarios (2003–2025)*. Entropía, Biblioteca de Literatura Hispanoamericana.
- 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.
- Martínez Olvera, E. G. (2024). *Explorando la creatividad en la producción de textos para construir poemas* [Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí].
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Monroy, M. (2014). La planeación didáctica. En M. Monroy, O. Contreras, & O. Desatnik (Coords.), *Psicología educativa* (pp. 453–487). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montilla Narváez, R. (2020). Didáctica de la escritura creativa. *Ingeniería, Investigación y Desarrollo*, 20(2), 76–92.
- Moreno, V. (2002). *Va de poesía: propuestas para trabajar la poesía en el aula*. Pamiela.
- Munita, F., & Torres, C. (2024). La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance. *Perfiles Educativos*, 46(183), 150–167.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (2019). *Resultados de PISA 2018 (Volumen I): Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-es>
- Ortega Ruiz, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 5–30.
- Pardo Caicedo, M., & Munita, F. (2021). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 195–204.

- Peralta Méndez, O. A. (2025). *La literatura mexicana como herramienta para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de segundo grado de secundaria* [Tesis de licenciatura]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Real Academia Española. (2024a). Metáfora. En *Diccionario de la lengua española* (Ed. del Tricentenario). <https://dle.rae.es/met%C3%A1fora>
- Real Academia Española. (2024b). Poema. En *Diccionario de la lengua española* (Ed. del Tricentenario). <https://dle.rae.es/poema>
- Revuelta-Muela, A., & Álvarez-Álvarez, C. (2021). ¿Cómo funcionan los clubes de lectura en Educación Secundaria? *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(2), 80–95.
- Rodríguez-González, M. (2016). Los talleres de poesía con adolescentes: resultados y reflexiones. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 175–190.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración* (V. Schussheim, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1938).
- Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. (Obra original publicada en 1983).
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí. (2024, 4 de octubre). *Impulsa gobierno estatal evaluación diagnóstica en nivel básico de educación*. <https://redaccionsanluispotosi.com/destacados/2024/impulsa-gobierno-estatal-evaluacion-diagnostica-en-nivel-basico-de-educacion>
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Español*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://www.sep.gob.mx/>

- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Programas sintéticos. Campo formativo Lenguajes. Fase 6: primero, segundo y tercer grado de educación secundaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Programa sintético. Lengua Materna. Español. Educación Secundaria (Plan de Estudio 2022)*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *La evaluación formativa: reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente (Ciclo escolar 2023–2024)*. Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública. (2025). *Organizadores gráficos* [Recurso digital]. Nueva Escuela Mexicana Digital.
- Serafini, M. T. (2002). *Cómo se escribe*. Paidós.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275–300.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- UNESCO. (2015). *Informe del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO/OREALC. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): Hallazgos de escritura*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (s. f.). *Figuras retóricas* [Portal Académico del CCH].

ANEXOS

Línea de espacio: 1.25

SESIONES	DESARROLLO	MATERIAL
1	Explicar de manera detallada, mediante el uso de diapositivas, la definición de un poema, sus características fundamentales y su propósito como texto que comunica ideas, emociones o experiencias. Se profundizará en la estructura externa, reconociendo la diferencia entre verso y estrofa, identificando cómo se organizan visualmente y cómo esta disposición influye en la cadencia de la lectura. Se introducirá el concepto de figura retórica como un recurso estilístico que intensifica el mensaje.	• Diapositivas • Computadora • Proyector.
2	Proyectar un video educativo con ejemplos claros de figuras retóricas para facilitar su identificación. Posterior a la proyección, los alumnos elaborarán un mapa conceptual donde sintetizen los conceptos clave. Como ejercicio práctico de aplicación, se analizará la letra de la canción "Hasta la raíz" de Natalia Lafourcade, localizando y discutiendo de manera grupal las figuras retóricas presentes. Se cerrará con una actividad de relación de columnas para reforzar los conceptos aprendidos.	• Video • Canción • Mapa conceptual • Hoja de actividad.
3	Presentar el poema "Cotidiana 5" del autor Mario Benedetti, proporcionando una síntesis biográfica para contextualizar su obra. Se explicarán y modelarán los conceptos de métrica (conteo silábico), metro y sinalefa, demostrando cómo estos elementos construyen el ritmo del poema. Los alumnos realizarán el conteo en su propio ejemplar del texto y, posteriormente, se les solicitará la	• Poema "Cotidiana 5" • Biografía de Benedetti • Cuaderno.

SESIONES	DESARROLLO	MATERIAL
	creación de un poema original que mantenga la misma cantidad de sílabas métricas que el analizado.	
4	Entregar y analizar el poema "Trajimos a mis padres al mar" de Jesús Alberto Leyva Ortiz, abordando la biografía del autor. Se localizará la métrica y las sinalefas de manera grupal en el pizarrón. Como actividad de producción, se utilizará un recurso lúdico con fragmentos de poemas de autores actuales de nuestro país; los estudiantes deberán completar estos fragmentos, redactando un cierre que respete el estilo, el tema y la cohesión del texto original.	• Poema de Jesús Alberto Leyva Ortiz • Fragmentos poéticos • Pizarrón.
5	Utilizar el glosario de figuras retóricas previamente elaborado por el alumnado para localizar recursos literarios en los poemas trabajados. Se modelará el procedimiento de identificación en grupo, señalando la evidencia textual y justificando la clasificación. Tras el ejercicio individual, se realizará una actividad lúdica empleando la Lotería Mexicana: cada alumno recibirá una carta y deberá construir un poema breve integrando los elementos de la misma, incorporando intencionalmente las figuras retóricas estudiadas.	• Glosario • Poema • Cartas de Lotería Mexicana.
6	Explicar el concepto de "yo poético" como la voz ficticia que se expresa en el poema, analizando su postura, tono e intención comunicativa. El análisis se realizará de forma grupal y luego individual sobre los textos de clase. Posteriormente, se llevará a cabo la dinámica de la "Caja Misteriosa": los alumnos extraerán una situación cotidiana escrita en una pelotita y deberán redactar un poema que comunique las emociones o pensamientos que dicha situación les evoca, enfatizando la identidad personal en la escritura.	• Caja misteriosa, Pelotitas con situaciones • Cuaderno.

SESIONES	DESARROLLO	MATERIAL
	1. Cuando me siento feliz sin razón, solo por estar vivo/a. 2. Cuando me siento culpable por algo que hice o dije. 3. Cuando mi mamá/papá me regaña y siento que no me entiende. 4. Cuando saco malas calificaciones y me da pena decirlo en casa. 5. Cuando me felicitan por algo que me costó mucho. 6. Cuando mis amigos me excluyen y finjo que “no me importa”. 7. Cuando me invitan a algo y tengo miedo de decir que no. 8. Cuando logro algo y nadie se da cuenta, pero yo sí. 9. Cuando me siento solo/a aunque esté rodeado/a de gente 10. Cuando en mi casa hay problemas y yo no sé qué hacer.	
7	Implementar una dinámica de inspiración visual mediante una ruleta que contenga diversas imágenes (oruga, escobas, paisajes, mar, reloj, etc.). Los alumnos seleccionarán cuatro imágenes y construirán un banco de palabras (sustantivos, adjetivos y verbos) relacionado con lo observado. A partir de este banco, transformarán el material en un poema que mantenga ritmo y coherencia. La docente supervisará el proceso para orientar en el vocabulario y la aplicación de figuras retóricas.	• Ruleta visual • Imágenes • Cuaderno.
8	Introducir el movimiento dadaísta, explicando su origen y su enfoque en el azar para la creación literaria. Se presentará un cofre con palabras recortadas de diversos medios. Los alumnos seleccionarán palabras de forma aleatoria para conformar un poema dadaísta, experimentando con la estructura y el sentido del texto. Esta actividad busca fomentar la libertad creativa y el juego con el lenguaje antes de la producción del proyecto final.	• Cofre • Recortes de palabras • Pegamento • Hojas.

SESIONES	DESARROLLO	MATERIAL
9	Iniciar la fase de producción del poema final del proyecto. El tema será el amor o el desamor, y el destinatario será un compañero del salón asignado al azar. Se establecerán criterios rigurosos de respeto y lenguaje adecuado. Los estudiantes redactarán su borrador cuidando el ritmo, la rima y la inclusión explícita de figuras retóricas, las cuales deberán marcar en su texto para facilitar la revisión posterior.	• Hojas de borrador • Lista de asignación de compañeros.
10	Realizar un taller o "Círculo Poético" en equipos de cinco integrantes. Los alumnos intercambiarán sus poemas de manera neutral para ofrecer sugerencias de mejora en cuanto a claridad, ritmo y uso de figuras. Tras la retroalimentación, cada autor corregirá y reescribirá su poema en una versión definitiva "en limpio". El proceso cerrará con una autoevaluación y coevaluación mediante una lista de cotejo para verificar el cumplimiento de los objetivos del proyecto.	• Versión final del poema • Lista de cotejo, Instrumento de coevaluación.