

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La escritura creativa como estrategia para analizar la poesía de la “Generación Decapitada” en Bachillerato

Creative writing as a strategy for analyzing the poetry of the “Decapitated Generation” in high school

Recibido: 11/06/2025, Revisado: 21/09/2025, Aceptado: 26/09/2025, Publicado: 01/10/2025

Para citar este trabajo:

Barrera Ponce, E., G. (2025). La escritura creativa como estrategia para analizar la poesía de la “Generación Decapitada” en Bachillerato. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2(2), 403–428.
<https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.57>

Autores

Edwin Gonzalo Barrera Ponce¹

Unidad Educativa Sinaí

gonzalo.barrerap@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0008-0225-6129>

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación mención Educación General Básica con énfasis en Lenguaje y Comunicación. Magister en Pedagogía. Diploma Superior en Pedagogía. Docente de Lengua y Literatura en Bachillerato y Sociología en la Universidad Estatal Amazónica.

Resumen

El presente estudio investigó el uso de la escritura creativa como estrategia didáctica para el análisis de la poesía de la “Generación Decapitada” en estudiantes de Bachillerato. Se diseñó una intervención educativa en un colegio de Ecuador (por confidencialidad no se menciona el nombre) en la que 30 estudiantes exploraron poemas de Medardo Ángel Silva, Arturo Borja, Humberto Fierro y Ernesto Noboa y Caamaño, mediante actividades de creación literaria. La metodología combinó enfoques cualitativos y cuantitativos: se aplicó un pre-test y post-test de comprensión poética, encuestas de actitud y análisis de las producciones escritas de los alumnos. Los resultados muestran que la escritura creativa facilitó una mejora significativa en la comprensión e interpretación de los poemas, al tiempo que aumentó el interés y la actitud positiva de los estudiantes hacia la poesía. Se evidenciaron conexiones más profundas con los textos y un mayor disfrute en el aprendizaje. Se concluye que integrar la escritura creativa en la enseñanza de la literatura es una estrategia efectiva para potenciar el análisis crítico y la apreciación de la poesía, especialmente tratándose de obras complejas del canon literario nacional.

Palabras clave: Escritura creativa; poesía; educación secundaria; análisis literario.

Abstract

This study investigated the use of creative writing as a teaching strategy for analyzing the poetry of the “Decapitated Generation” among upper-secondary (Bachillerato) students. An educational intervention was designed at a school in Ecuador (the name is withheld for confidentiality) in which 30 students explored poems by Medardo Ángel Silva, Arturo Borja, Humberto Fierro, and Ernesto Noboa y Caamaño through literary creation activities. The methodology combined qualitative and quantitative approaches: a pre-test and post-test of poetic comprehension were administered, along with attitude surveys and an analysis of students’ written productions. The results show that creative writing facilitated a significant improvement in the comprehension and interpretation of poems, while also increasing students’ interest in and positive attitudes toward poetry. Deeper connections with the texts and greater enjoyment of learning were observed. It is concluded that integrating creative writing into literature teaching is an effective strategy to enhance critical analysis and the appreciation of poetry, especially when dealing with complex works from the national literary canon.

Keywords: Creative writing; poetry; secondary education; literary analysis.

INTRODUCCIÓN

La poesía suele representar un desafío en la educación secundaria: numerosos estudios reportan que los estudiantes manifiestan desinterés o incluso rechazo hacia este género literario (Zaldívar Sansuán, 2017). En el contexto escolar, los adolescentes a menudo perciben la poesía como un objeto alejado de su realidad cotidiana, asociado únicamente al análisis académico rígido y carente de disfrute personal. Diversas encuestas revelan que los motivos más comunes de este rechazo son la dificultad de comprensión, la aparente falta de sentido o utilidad práctica y el aburrimiento que les provoca la poesía en clase (Zaldívar Sansuán, 2017). Además, muchos jóvenes relacionan automáticamente la poesía con una tarea escolar obligatoria y no con una actividad placentera de ocio (Zaldívar Sansuán, 2017). Este panorama coincide con las observaciones de Sigvardsson (2020), cuya revisión sistemática de investigaciones señaló la escasez de estudios empíricos enfocados en la enseñanza de la lectura poética en secundaria. En otras palabras, la poesía ha sido tradicionalmente marginada en la práctica pedagógica, considerada un terreno difícil que ni estudiantes ni docentes transitan con comodidad.

En Ecuador, la situación presenta características particulares. El currículo nacional de Literatura incluye el estudio de la llamada “Generación Decapitada”, un célebre grupo de poetas modernistas ecuatorianos de inicios del siglo XX, conformado por Ernesto Noboa y Caamaño, Arturo Borja, Humberto Fierro y Medardo Ángel Silva. Estos cuatro jóvenes escritores, profundamente influenciados por el modernismo de Rubén Darío y la poesía simbolista francesa, produjeron una obra marcada por un lirismo melancólico y temas como el desencanto, la muerte y la belleza (Andrade 2009). Trágicamente, todos murieron muy jóvenes por suicidio, lo que, según Calarota (2014) los convirtió en, leyendas del modernismo trágico ecuatoriano. Su destino prematuro dio origen al apelativo “decapitada”, acuñado por el crítico Raúl Andrade en 1951. La poesía de la Generación

Decapitada, aunque de altísimo valor literario, puede resultar especialmente compleja para los estudiantes actuales: su lenguaje es refinado y cargado de símbolos, y sus motivos existenciales como el amor desesperanzado, hastío vital, culto a la belleza, pueden parecer lejanos a las vivencias de los adolescentes del siglo XXI. Esto plantea un problema didáctico: ¿cómo lograr que los estudiantes de Bachillerato no solo entiendan estos poemas, sino que se involucren genuinamente con ellos y los aprecien?

Las prácticas tradicionales de enseñanza de la poesía en el aula suelen centrarse en el análisis formal y la explicación histórico-biográfica, enfoques que, si bien aportan un marco, con frecuencia dejan de lado la dimensión vivencial y creativa de la literatura (Sanjuán Álvarez, 2011). De hecho, docentes y familias tienden a concebir la poesía como algo hermético o difícil, enfocándose en la métrica, las figuras retóricas y la memoria, lo cual transmite esa visión limitada al alumnado (Zaldívar Sansuán, (2017). Ibarra-Rius y Ballester (2021) destacan que muchos estudiantes han “aprendido” a leer poesía de manera temerosa, aplicando mecánicamente métodos analíticos como si se tratara de texto narrativo, cuando en realidad habría que “desaprender” ese abordaje y perder el miedo a la poesía en el aula.

En concordancia, Hughes (2007) señala que el modelo dominante de enseñanza poética especialmente en cursos superiores, ha consistido en presentar el poema impreso y disecarlo en busca de un único significado, lo cual suele eliminar todo aspecto lúdico o emocional de la experiencia literaria. Este enfoque tradicional, excesivamente centrado en lo cognitivo y en la literatura como hecho histórico-cultural, termina por marginar una faceta esencial: el componente emocional y personal que conecta la poesía con la vida del lector. Diversos autores abogan por replantear la didáctica poética incorporando metodologías más creativas y participativas que devuelvan la humanidad al encuentro con el poema (Creely, 2019; Sanjuán Álvarez, 2011; Bajour, 2017).

En este contexto, la escritura creativa emerge como una estrategia prometedora para revitalizar la enseñanza de la poesía. Se entiende, por escritura creativa el conjunto de actividades en las cuales los estudiantes producen sus propios textos literarios como

poemas, relatos, diálogos, etc., ejercitando la imaginación y la expresión personal. Numerosos especialistas sostienen que escribir de forma creativa acerca de la literatura puede mejorar significativamente la comprensión y la apreciación de los textos (Dymoke & Hughes, 2009). En palabras de Padgett y Curwood (2016), la alfabetización poética de un estudiante no solo implica saber leer e interpretar poemas, sino también la habilidad de crearlos y criticarlos. Esta concepción amplia sugiere que, al componer sus propios poemas, los alumnos desarrollan un entendimiento más profundo de los recursos poéticos, pues pasan de ser meros receptores pasivos a convertirse en creadores activos de significado. La teoría de la respuesta del lector de Rosenblatt (1978) ya postulaba que la lectura literaria es una transacción donde el lector aporta su experiencia; en esa línea, la escritura creativa funciona como un puente que permite al estudiante dialogar con el texto poético, reescribirlo desde su perspectiva y, por ende, apropiárselo de manera más significativa (en Hanauer, 2012). Empíricamente, se ha observado que las actividades de escritura vinculadas a la lectura fomentan el interés y el entusiasmo por la poesía. Por ejemplo, Ballester Roca e Ibarra Rius, (2016) encontraron que la “escritura reflexiva” sobre un poema, es decir, escribir textos a partir de la experiencia de leer poesía potencia la vivencia estética y ayuda a los alumnos a “acceder a y potenciar la experiencia de lectura” del poema. De modo similar, investigaciones recientes en didáctica de la literatura informan que cuando se implementan secuencias didácticas basadas en nuevos enfoques poéticos más creativos, lúdicos y cercanos al alumno, este es capaz de construir “potentes relaciones de sentido con los poemas leídos” (Munita 2024). Esto indica que las prácticas creativas como escribir poesía, dibujar poemas o performarlos pueden cerrar la brecha entre la sensibilidad juvenil y el texto clásico, haciendo que la poesía deje de verse como algo ajeno y pase a sentirse relevante y vivo en el aula.

Pese a estas evidencias alentadoras, la incorporación de la escritura creativa en las clases de Literatura no ha sido aún generalizada. Para Valencia Sala (2004) históricamente, actividades como la composición de poemas originales o la dramatización poética han

quedado relegadas a espacios extracurriculares como talleres literarios, clubes de arte y no al aula ordinaria. Zaldívar Sansuán (2017) ya señalaba críticamente esta división, la escritura creativa o el recitado de poemas, suelen considerarse actividades fuera del currículo formal; es preciso integrarlas en una concepción más amplia de la educación literaria. A nivel curricular en Ecuador, se advierte también una ausencia de directrices claras para enseñar a escribir poesía. Sastre (2022), al analizar la práctica docente en bachilleratos de Ciudad de México, halló que los programas de estudio incluyen el análisis y apreciación de poemas, pero carecen de métodos específicos para la enseñanza de la escritura poética, la cual apenas se menciona de forma libre y sin orientaciones concretas. Esta carencia podría ser comparable en otros contextos latinoamericanos, subrayando la necesidad de explorar estrategias didácticas novedosas en este campo.

Considerando todo lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue evaluar la efectividad de la escritura creativa como estrategia pedagógica para el análisis e interpretación de la poesía de la Generación Decapitada en el nivel de Bachillerato. En términos específicos, se buscó determinar en qué medida la integración de actividades de creación literaria, escritura de poemas originales, reescritura de versos, dramatizaciones, etc., contribuye a: (a) mejorar la comprensión de los textos poéticos de estos autores por parte de los estudiantes; (b) aumentar la motivación, interés y actitud positiva de los alumnos hacia la poesía; y (c) propiciar una conexión más personal y significativa entre los jóvenes y los temas/estilos presentes en dichos poemas. El problema que se intenta resolver es la brecha entre la poesía modernista ecuatoriana, profunda pero percibida como lejana y los estudiantes actuales, proponiendo la escritura creativa como vía para cerrar esa brecha.

El marco teórico de esta investigación se sustenta en la educación literaria centrada en el alumno y en enfoques contemporáneos de la enseñanza de la poesía. Se retoma la idea de educación poética con dimensión emocional (Zaldívar Sansuán, 2020), que plantea diseñar experiencias de aprendizaje poético donde el alumnado exprese sentimientos y construya significados propios, en contraste con la visión historicista y memorística

tradicional. Igualmente, se considera la perspectiva del taller de escritura como modelo didáctico (Ballester & Ibarra, 2016), en el cual la clase de literatura se asemeja a un laboratorio creativo donde leer y escribir son actividades complementarias. Referentes internacionales como Hughes (2007) defienden que la poesía debe ocupar “un lugar central en nuestras vidas, no solo por el placer estético que brinda, sino por su capacidad de despertar nuestros sentidos, conectarnos con nosotros mismos y con los demás, y hacernos pensar de manera sintetizadora”.

Desde esta visión, la poesía en el aula no es únicamente un objeto de análisis, sino una experiencia de conocimiento y de comunicación humana. En consonancia, autores latinoamericanos como Agrelo-Costas & Piñeiro-Casal (2021) y Blake & Snapper (2022) han insistido en la necesidad de llevar al aula estrategias que unan la lectura y la creación, de modo que el estudiante ande entre libros y versos con una actitud activa, crítica y creativa. La presente investigación se inserta en esta línea teórico-metodológica, innovando en el contexto específico de la poesía ecuatoriana de la Generación Decapitada.

METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación fue de tipo mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una visión amplia del fenómeno. Se llevó a cabo un estudio de campo en una institución de educación secundaria de la ciudad de Quito, Ecuador, por motivos de confidencialidad no se revela el nombre de la institución. Los participantes fueron 30 estudiantes de segundo de Bachillerato entre 17 y 18 años de edad, de los cuales 16 eran mujeres y 14 hombres. Todos cursaban la asignatura de Lengua y Literatura, en la cual se enmarcó la intervención didáctica. Previamente, se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes y sus representantes para participar en el estudio.

La intervención pedagógica tuvo una duración de 4 semanas, 12 sesiones de clase de 40 minutos cada una. Se diseñó una secuencia didáctica inspirada en propuestas previas de

talleres literarios creativos, adaptadas al contenido de la Generación Decapitada (Calarota, 2014). En esencia, el plan combinó la lectura y análisis de poemas representativos de estos autores con actividades de creación literaria por parte de los alumnos. Antes de iniciar, se aplicó un pre-test que consistió en la lectura de un poema no visto de Medardo Ángel Silva, seguido de una serie de preguntas de comprensión e interpretación con preguntas abiertas sobre tema, símbolos, sentimientos evocados, etc. Asimismo, se administró un cuestionario de actitud hacia la poesía, tipo Likert de 10 ítems, para medir el gusto, interés y percepción de dificultad que tenían los estudiantes respecto al género poético.

Durante las primeras sesiones, se trabajó la contextualización: se presentaron de forma general las características históricas y estéticas de la Generación Decapitada, pero procurando activar los conocimientos previos y la curiosidad de los alumnos. Por ejemplo, se discutió brevemente qué sabían sobre jóvenes poetas o sobre el concepto de “poeta maldito”, relacionándolo con figuras contemporáneas, músicos o artistas que ellos conocieran. A continuación, se procedió a la lectura guiada de algunos poemas seleccionados, por ejemplo: “El alma en los labios” de Medardo Ángel Silva, “Emoción vespéral” de Ernesto Noboa, etc. Tras cada lectura, en lugar de hacer inmediatamente un análisis lineal del poema, se propuso una actividad creativa para profundizar en él. Entre las actividades realizadas estuvieron:

- Continuación de versos: Se presentó un poema con algunos versos eliminados, por ejemplo, fragmentos de “Nocturno” de Humberto Fierro y se pidió a los estudiantes que imaginaran y escribieran palabras o frases para llenar esos espacios, sabiendo que “no hay una única respuesta correcta” sino que el objetivo era explorar el sentido, una dinámica similar a la empleada por Cushing (2018) en talleres de poesía colaborativa. Luego compararon sus propuestas con los versos originales, reflexionando sobre las diferentes posibilidades de significado.

- Escritura imitativa “poema espejo”: Cada alumno escogió uno de los poemas leídos y compuso un poema original inspirado en aquel, ya fuera imitando su estilo, su métrica o retomando su temática desde una perspectiva personal. Esta tarea fomentó que incorporasen recursos literarios identificados en los textos modelo, imágenes sensoriales, adjetivación modernista, tono melancólico, etc. Se les animó a expresar sus propias emociones en el marco estilístico de la Generación Decapitada, combinando comprensión y creación (García Toré, 2010; Johnson-Laird & Oatley, 2022).

- Dramatización y escritura colaborativa: En grupos de 3-4 integrantes realizaron una pequeña escenificación poética. Por ejemplo, un grupo dramatizó la “Carta final” de Medardo Ángel Silva en forma de diálogo, mientras otro creó una pieza donde intercalaban versos de Borja con música suave e imágenes proyectadas, una especie de poema audiovisual. Para ello utilizaron herramientas digitales sencillas, presentaciones con audio, integrando tecnología en la actividad. La escritura del guion fue colaborativa, permitiendo que discutieran y negociaran el significado de los versos al transformarlos en performance. Estas actividades grupales se basaron en la idea de que la colaboración potencia la creatividad y el aprendizaje literario (Simecek, 2016). Cada grupo luego presentó su creación al resto de la clase, generando un espacio de apreciación y debate.

- Diario de lectura creativa: A lo largo de la intervención, los estudiantes llevaron un diario en el que, tras cada sesión, escribían una breve entrada reflexiva-creativa. Por ejemplo, después de leer “Para esa prenda” de Arturo Borja, se sugirió que escribieran una carta breve dirigida al poeta expresándole sus impresiones o incluso regañándolo/aconsejándolo desde la perspectiva de un lector joven de hoy. Este ejercicio de escritura dirigida buscó fomentar la empatía literaria y la conexión emocional con los autores (Zaldívar Sansuán, 2017).

Toda la implementación se desarrolló en el aula regular de Literatura, con la docente de la materia colaborando en el rol de facilitadora junto con el investigador. Cabe señalar

que, por confidencialidad, en este informe no se revelan nombres de docentes ni de la institución.

En cuanto a la recolección de datos, al finalizar la secuencia se aplicó un post-test equivalente al pre-test, con otro poema inédito, de Ernesto Noboa, y preguntas similares de análisis y se re-administró el cuestionario de actitud poética. Adicionalmente, se realizaron entrevistas grupales informales con los estudiantes, en grupos de 5, para indagar cualitativamente sus percepciones sobre la experiencia de escribir creativamente y su relación con la poesía tras la intervención. Se recopilaron todos los textos producidos por los alumnos como poemas, continuaciones, diarios, guiones, para su análisis cualitativo.

Para el análisis de los datos, se procedió así: los resultados de las pruebas de comprensión poética pre y post se compararon estadísticamente de forma descriptiva, cálculo de puntuaciones medias, distribución de calificaciones y porcentajes de aciertos en preguntas clave. Dada la naturaleza del estudio un grupo único sin control, no se aplicaron pruebas inferenciales avanzadas, pero se consideró cualquier aumento consistente en la mayoría de estudiantes como indicio de mejora. Las respuestas a las encuestas de actitud se tabularon en porcentajes de acuerdo a, “me gusta la poesía”, “me siento capaz de interpretarla”, etc. antes y después, para visualizar cambios. En paralelo, los datos cualitativos como entradas de diario, entrevistas, textos creativos, se sometieron a un análisis de contenido temático: se codificaron elementos como referencias a emociones, comprensión de símbolos, comentarios de autoeficacia, etc., buscando patrones emergentes. Este enfoque interpretativo sigue un paradigma de investigación-acción educativa y estudio de casos cualitativo, similar al empleado por Munita (2024) y Vass (2007) en sus trabajos con poesía en aula.

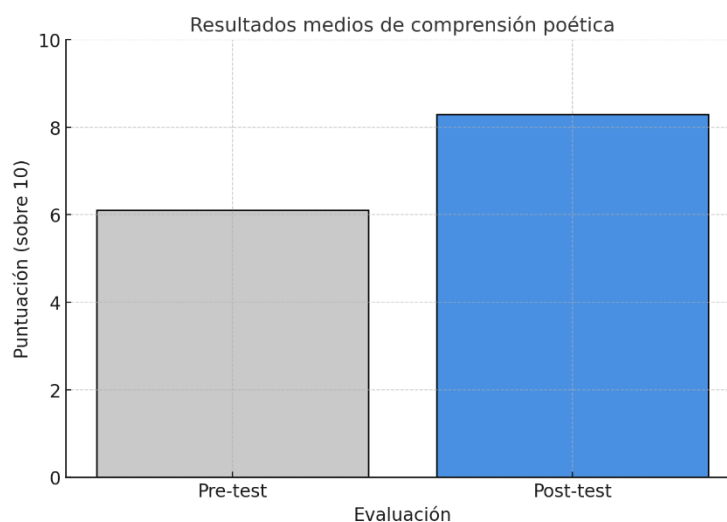
Finalmente, se trianguló la información de las distintas fuentes para aumentar la validez de los hallazgos (Hughes, 2007; Jordán, & Munita, 2023). La participación activa de la docente colaboradora y la revisión por pares académicos de los instrumentos aportaron

elementos de validación adicional. A lo largo de todo el proceso, se observó rigurosamente la ética investigativa: anonimato de las identidades, voluntariedad en la participación y uso educativo de los resultados. Con esta metodología, se buscó dar respuesta a la pregunta central: ¿Puede la escritura creativa mejorar la comprensión y disfrute de la poesía de la Generación Decapitada en estudiantes de Bachillerato? Los resultados de la intervención se detallan en la siguiente sección.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados cuantitativos evidenciaron mejoras notables tras la implementación de la estrategia de escritura creativa. En el test de comprensión poética, la puntuación media de la clase aumentó de 6.1/10 (en el pre-test) a 8.3/10 en el post-test.

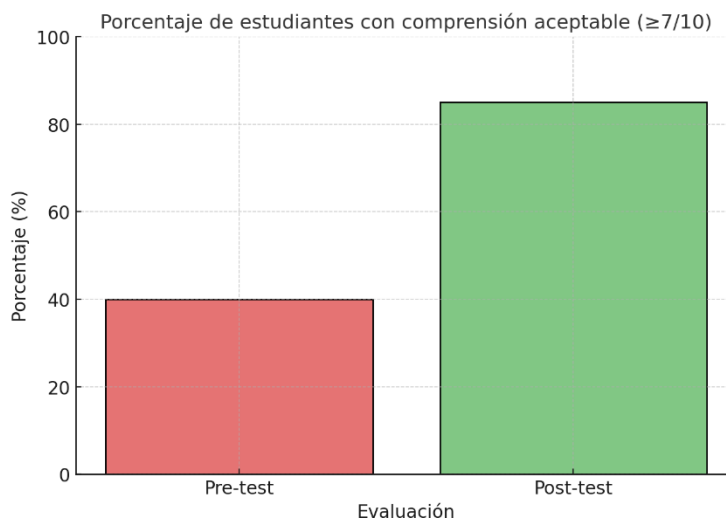
Ilustración 1. Resultados medios de comprensión poética



Nota: Creación propia.

Antes de la intervención, solo el 40% del estudiantado alcanzaba o superaba 7/10 (nivel “aceptable” de comprensión según el criterio docente), mientras que después 85% de los alumnos lograron calificaciones iguales o superiores a 7/10.

Ilustración 2. Porcentaje de estudiantes con comprensión aceptable,



Nota: creación propia

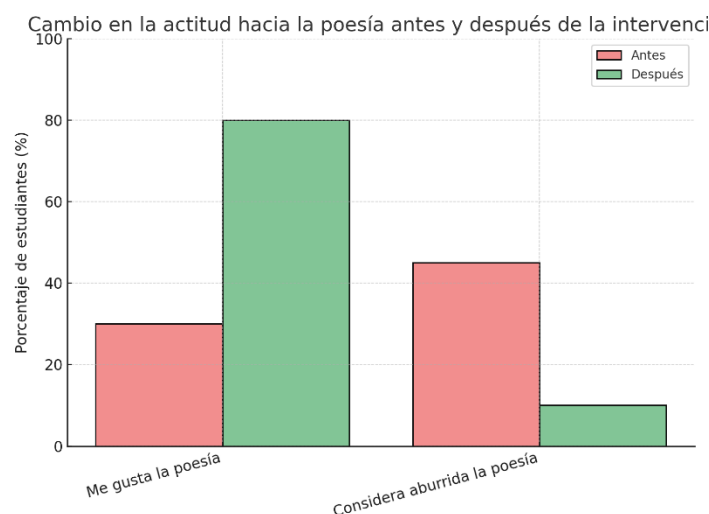
Este salto sugiere un incremento significativo en la capacidad de análisis e interpretación de los poemas por parte de los estudiantes. Un ejemplo ilustrativo fue la pregunta “¿Cuál es el tema central implícito del poema?”: en el pre-test, la mayoría dio respuestas vagas o se limitaron a parafrasear versos; en el post-test, en cambio, un gran número de alumnos identificó con claridad temas como la soledad, el desengaño amoroso o la búsqueda de la belleza, ofreciendo explicaciones apoyadas en el texto.

Esto indica que, tras la intervención, los estudiantes no solo comprendían mejor la literalidad del poema, sino que podían inferir significados más profundos y articular una interpretación personal. Este hallazgo es consistente con la literatura previa: Sigvardsson (2017) había señalado que enfoques tradicionales difícilmente logran desarrollar interpretaciones inferenciales, mientras que nuestras actividades creativas parecen haber fomentado justo esa construcción de sentidos propios.

Del mismo modo, Dymoke (2012) reportó que, al dialogar creativamente con los poemas, estudiantes de secundaria lograron comprender con mayor hondura los simbolismos, por ejemplo, al escribir en respuesta a un verso, internalizaban su significado, lo cual se reflejó también en nuestra cohorte.

En cuanto a las actitudes hacia la poesía, los cambios fueron igualmente positivos. Antes de la experiencia, apenas 30% de los estudiantes manifestaba que le gustaba leer poesía, y más del 50% admitía sentirse “perdido” o poco capaz al enfrentar un poema. Tal como se evidencia en el siguiente gráfico.

Ilustración 3. Resultados de cambios de actitud hacia la poesía.



Nota: Creación propia.

Después de la intervención, las encuestas finales mostraron que cerca de 80% de los alumnos describía la poesía como algo “interesante” o “relevante” para ellos, y un 70% indicó que le gustaría continuar leyendo o incluso escribiendo poemas en el futuro. Se redujo drásticamente el porcentaje de estudiantes que veían la poesía como aburrida: del 45% inicial al 10% final. Muchos estudiantes expresaron en las entrevistas que, por primera vez, habían “disfrutado” trabajando con poemas en clase. Este cambio de actitud coincide con los hallazgos de Zaldívar Sansuán (2017), quien, al introducir un enfoque emocional en la enseñanza poética, observó que las actitudes de los adolescentes hacia la poesía mejoraban sustancialmente, volviéndose más positivas y abiertas. En nuestro caso, la escritura creativa operó como catalizador emocional: al permitir a los jóvenes crear con base en los poemas, la poesía dejó de ser un texto lejano impuesto por el currículo y pasó a ser

una experiencia de expresión personal. Un estudiante comentó en su diario: “Antes sentía la poesía fría y difícil; ahora la siento más cercana, porque pude escribir mis propias cosas y entender las de ellos, los poetas”.

Este tipo de testimonio confirma la hipótesis de que involucrar activamente al alumno en la producción literaria genera un vínculo afectivo con el género (Zaldívar Sansuán, 2017). Cabe destacar que incluso estudiantes que inicialmente mostraban resistencia o apatía terminaron participando con entusiasmo en algunas de las actividades creativas, por ejemplo, chicos que decían detestar la poesía se animaron en la actividad de rapear versos, como se describe más adelante.

El análisis cualitativo de las producciones creativas de los alumnos ofreció información rica sobre cómo la estrategia impactó su comprensión. En las composiciones poéticas originales “poemas espejo”, los estudiantes incorporaron de manera evidente elementos estilísticos y temáticos característicos de la Generación Decapitada. Por ejemplo, una alumna tituló su poema “Eterno desencanto” e incluyó imágenes como “sangra el crepúsculo” o “lágrimas de ópalo”, emulando deliberadamente el tono modernista y decadentista de los poetas estudiados. Al ser entrevistada, explicó que al imitar esos recursos “entendí por qué usaban tantas metáforas y palabras raras: era su forma de expresar sentimientos intensos”.

Esto demuestra un grado de metacognición literaria: la alumna, a través de la imitación creativa, comprendió la función de las metáforas y del léxico elevado en la expresión poética. Este fenómeno refleja lo apuntado por Padgett y Curwood (2016) y Kovalik & Curwood (2019) sobre la alfabetización poética: crear un poema ayuda a interpretar y criticar mejor otros poemas. De manera similar, varios estudiantes mostraron en sus textos una apropiación de símbolos presentes en los poemas originales. Un joven, en su poema inspirado en “El alma en los labios”, retomó la imagen del “beso final” pero le dio un giro personal, convirtiéndolo en una despedida a una amistad perdida. Al hacer esto, internalizó el símbolo y lo resignificó desde su experiencia, lo cual sugiere un entendimiento

más profundo que el simple reconocimiento de la metáfora en el texto ajeno. En efecto, la actividad creativa propició lo que Munita (2024) denominan “relaciones de sentido potentes” con el poema: los estudiantes elaboraron significados propios conectados con los originales.

Otro resultado notable fue la conexión entre la poesía y la vida personal de los alumnos lograda mediante la escritura creativa. Muchos diarios reflexivos y discusiones revelaron que los estudiantes pudieron vincular los temas de los poemas con sus propias vivencias. Por ejemplo, tras leer y luego escribir a partir de “Moriré en París”, poema modernista influido por la melancolía, un alumno comentó que le recordó la pérdida de un ser querido y que escribir al respecto “le alivió”. Este tipo de respuesta evidencia que la poesía dejó de ser percibida como algo ajeno y pasó a ser un medio de expresión de emociones propias, cumpliendo así una función catártica y de autoconocimiento. Hughes (2007) afirmaba que “la poesía no solo es un vehículo de expresión, es también una forma de conocer”, que nos conecta con nosotros mismos y con los demás.

Los hallazgos confirman esta afirmación: al escribir poemas, los estudiantes se conocieron mejor, exploraron sus sentimientos y comprendieron que los poetas decapitados, a pesar de vivir hace un siglo, expresaban inquietudes humanas universales que ellos también pueden sentir. Así, la escritura creativa actuó como puente temporal y emocional. En términos de educación literaria, esto es sumamente valioso: responde al llamado de Sanjuán Álvarez (2011) de incorporar la dimensión emocional en la enseñanza literaria, que es intrínseca a la relación lector-poema, pero a menudo ignorada por la pedagogía tradicional. La experiencia de nuestro proyecto sugiere que cuando el alumnado tiene la oportunidad de sentir y crear con la poesía, se derriban muchos de los prejuicios y temores iniciales que se tenían hacia el género (Xerri, 2013).

Dentro de las actividades, la escritura colaborativa y performativa produjo efectos interesantes. Los grupos que realizaron dramatizaciones o presentaciones multimodales de los poemas reportaron en las entrevistas que trabajar en equipo les ayudó a “entender mejor

el poema al explicárselo a otros”. Al tener que acordar cómo representar cierta imagen o qué tono dar a un verso en la puesta en escena, los estudiantes debatieron el significado de los textos. Se observaron discusiones donde, por ejemplo, un estudiante decía “este verso habla de que el poeta está cansado de la vida” y otro contradecía “no, yo creo que habla del tiempo que pasa”.

Estas interacciones funcionaron como pequeñas comunidades interpretativas donde, mediando la tarea creativa, los alumnos practicaron la lectura crítica de poesía casi sin darse cuenta. Este resultado concuerda con lo encontrado por Vass (2007) en contextos de escritura creativa conjunta: la colaboración genera un diálogo que en sí mismo es un proceso creativo y de comprensión, a la vez cognitivo y emocional. Además, el desempeño ante sus compañeros (al presentar sus creaciones) añadió un componente lúdico y retador que incrementó la motivación.

Un grupo optó por hacer una especie de rap-fusión tomando versos de varios poemas de la Generación Decapitada sobre una base rítmica moderna; esta actividad, que ellos denominaron “Ra-poesía”, fue muy aplaudida por sus compañeros y demuestra cómo es posible actualizar la poesía clásica en formas cercanas a la cultura juvenil. Curiosamente, este enfoque recuerda la sugerencia de Zaldívar Sansuán (2017) de unir poesía y música para derribar barreras y prejuicios en los jóvenes. Tras ese número de “rap poético”, varios estudiantes comentaron que nunca imaginaron que los versos de Borja o Silva pudieran “sonar tan bien” al estilo de música que ellos escuchan. Este es un indicador de relevancia cultural: la poesía dejó de ser algo polvoriento del pasado para adquirir significado en el presente de los estudiantes.

Por otro lado, el análisis de los diarios y entrevistas arrojó información sobre la percepción de autoeficacia de los alumnos. Al inicio, muchos manifestaban frases como “soy malo para la poesía” o “nunca entiendo nada”. Tras la experiencia, esas expresiones virtualmente desaparecieron; en cambio, surgieron comentarios como “descubrí que sí puedo escribir poesía” o “me di cuenta de que un poema se puede entender de distintas

formas, y la mía también vale”. Esto es sumamente relevante desde la perspectiva educativa: se fomentó la confianza del alumno para aproximarse al texto literario.

Este cambio actitudinal y de autoconcepto podría tener un impacto duradero en su formación literaria, haciéndolos más propensos a leer por iniciativa propia y a disfrutar de géneros antes temidos. Como señalan Creely (2018) y otros autores, la poesía puede mejorar la alfabetización y el engagement estudiantil si se aborda desde pedagogías renovadas que desafíen la noción de que “la poesía está muriendo” en las aulas. Nuestros estudiantes, gracias a un cambio metodológico, experimentaron la poesía como algo vivo y significativo.

Para ilustrar con casos concretos algunos hallazgos cualitativos se presentan brevemente dos viñetas de estudiantes (nombres ficticios):

- Caso 1 – “María”: Alumna que al inicio decía detestar la poesía (“es aburrida y difícil”). Durante la intervención, María escribió un poema original titulado “Soledad en azul” inspirado en “Íntimo” de Medardo A. Silva. Su poema resultó ser una reflexión personal sobre la tristeza de perder una amiga, usando imágenes de ocaso y mar (evidenciando influencia modernista). En su diario escribió: “Es la primera vez que escribo un poema... me hizo sentir liberada, como si entendiera por qué Medardo estaba triste”. En el post-test, María identificó correctamente el sentimiento predominante y la metáfora central del poema de Noboa, algo que no logró en el pre-test. Su actitud final hacia la poesía fue muy positiva (calificó 5/5 “me gusta la poesía” en la encuesta, desde un 1/5 inicial). Este caso ejemplifica cómo la escritura creativa puede transformar la relación de un estudiante con la poesía, pasando de la apatía a la conexión emocional y comprensión profunda. En términos de aprendizaje, María “se volvió parte del poema”, cómo describiría Cushing (2018), al involucrarse tanto que integró la poesía en su propia narrativa vital.

- Caso 2 – “Juan”: Estudiante con buen rendimiento general pero que consideraba la poesía irrelevante. Juan participó con entusiasmo en la elaboración de un video-poema grupal: seleccionaron “Emoción vespéral” de Noboa y lo ilustraron con fotografías tomadas por ellos que representaban los versos, añadiendo música instrumental.

Juan comentó: “Hacer el video fue divertido y nos hizo ver detalles del poema que no notamos al leerlo la primera vez”. Efectivamente, en la discusión posterior su grupo mencionó haber descubierto cómo el color del atardecer, vestido “de armiño dorado” simbolizaba la esperanza que muere al final del día, algo que dedujeron al buscar imágenes para el montaje. La tarea creativa potenció su atención al detalle y análisis simbólico. Al final, Juan dijo que la experiencia le permitió “ver la poesía de manera diferente”, en sus palabras “como con más vida”. Esta frase recuerda la de un estudiante citado por Hughes (2007), quien tras una actividad multimodal afirmó que pudo “ver la poesía diferentemente”, reconociendo así el poder de la poesía en la era digital. El caso de Juan demuestra cómo integrar modalidades creativas y tecnológicas (fotografía, música, video) puede amplificar la comprensión e interés de estudiantes inicialmente escépticos.

No obstante, las mejoras descritas, también emergieron algunos desafíos y consideraciones. En primer lugar, se observó que un reducido grupo de estudiantes aproximadamente 10%, continuó mostrando dificultades significativas en la interpretación poética a pesar de la intervención. Estos alumnos, aun habiendo disfrutado las actividades lúdicas, en el post-test no lograron inferir bien ciertos significados. Posiblemente requieran un apoyo más individualizado o estrategias adicionales, por ejemplo, andamiajes más estructurados en la escritura creativa, como guías paso a paso.

En segundo lugar, no todos los estudiantes se sintieron cómodos escribiendo sobre sus emociones: un par de ellos expresaron que preferían analizar “fríamente” el poema a tener que exponerse escribiendo algo personal. Esto indica que, si bien la mayoría abrazó la oportunidad creativa, es importante respetar distintos estilos de aprendizaje y personalidades; futuros desarrollos podrían ofrecer opciones creativas más variadas, por ejemplo, escritura desde perspectivas ficticias en lugar de la propia, para quienes no deseen autorreferencialidad. Finalmente, está el tema de la evaluación: la docente colaboradora admitió que calificar las producciones creativas resultó complejo, pues implicaba apreciar más el proceso y la originalidad que la corrección formal.

Para solventar esto, se utilizaron rúbricas cualitativas en vez de notas numéricas en estas tareas, valorando criterios como la comprensión evidenciada del poema original, la creatividad y la claridad expresiva. Esta experiencia concuerda con reflexiones de otros educadores sobre la evaluación en poesía: se requiere un enfoque formativo más que sumativo, que no torture la poesía con calificaciones estrictas (Xerri, 2018). Afortunadamente, al ver las mejoras en comprensión y actitud, tanto la docente como la dirección del colegio mostraron apertura a seguir implementando estas dinámicas creativas, comprendiendo que sus beneficios superan las dificultades evaluativas.

Finalmente, los resultados de este estudio muestran de manera contundente que la estrategia de escritura creativa tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de la poesía de la Generación Decapitada. Se logró el objetivo central: los estudiantes desarrollaron una comprensión más profunda de los poemas y al mismo tiempo manifestaron un mayor gusto y motivación hacia la poesía. La experiencia de crear sus propios textos les permitió “saber” del poema de un modo que va más allá de los datos literarios una especie de conocimiento interno o sentido del poema, validando la afirmación de Hughes (2007) de que la poesía es “también una forma de conocer” el mundo y a uno mismo.

Además, se consiguió humanizar la figura de los poetas decapitados ante los ojos de los alumnos: dejaron de ser nombres trágicos de un libro de texto para convertirse en jóvenes con quienes pudieron entablar un diálogo creativo a través del tiempo. En palabras de un estudiante: “ellos escribieron su vida en poemas, y nosotros en clase escribimos la nuestra; al final, no estamos tan lejos”. Este tipo de conexión es quizá el indicador más hermoso del éxito de la propuesta. A continuación, se presentan las conclusiones generales y las recomendaciones derivadas de esta investigación.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió comprobar que la escritura creativa es una estrategia didáctica eficaz para analizar y enseñar la poesía de la Generación Decapitada en el nivel de Bachillerato. A través de la intervención realizada, se evidenció que involucrar

activamente a los estudiantes en la creación de textos literarios propios, inspirados y orientados por la lectura de poemas canónico, mejora su comprensión, interpretación y valoración de dichos poemas. En comparación con un enfoque tradicional basado únicamente en la explicación magistral o el análisis técnico, la aproximación creativa logró que los alumnos se apropien del conocimiento de manera más significativa: al escribir, dramatizar y dialogar con los versos, construyeron significados personales y desarrollaron una conexión emocional con la poesía. Esto se tradujo en una notable mejora de las actitudes hacia el género poético, transformando el inicial desinterés o temor de muchos en curiosidad, disfrute y confianza en sus propias habilidades para leer y escribir poesía.

Entre las conclusiones específicas, destacamos que: (1) La escritura creativa contribuyó a desarrollar habilidades de análisis crítico en los estudiantes. Las actividades implementadas fomentaron la inferencia de símbolos, la identificación de temas subyacentes y la reflexión metacognitiva sobre el lenguaje poético, todo ello de forma natural durante el proceso de creación. (2) La estrategia permitió vincular los contenidos literarios con la vida del alumnado, haciendo que poemas de hace un siglo resonaran con las experiencias actuales de los jóvenes. Esta contextualización vivencial es clave en la educación literaria, pues solo cuando el estudiante encuentra relevancia personal en la obra, logra un aprendizaje profundo y duradero. (3) Se potenció la expresión de la creatividad y la sensibilidad de los alumnos. Muchos descubrieron talentos y formas de comunicación que antes no habían explorado, por ejemplo, estudiantes que sobresalieron escribiendo versos o mostrando liderazgo creativo en las dramatizaciones. Esto sugiere que la poesía puede servir también para desarrollar la competencia comunicativa y la imaginación, más allá de los objetivos estrictamente analíticos. (4) La intervención evidenció la importancia de la dimensión colaborativa y multimodal en la enseñanza moderna de la literatura. El trabajo en equipo y el uso de distintos lenguajes expresivos, visual, musical, corporal enriquecieron la experiencia de aprendizaje, dando cabida a diversos estilos de alumnos y mostrando que la poesía puede enseñarse de manera interdisciplinaria y activa.

Como reflexión global, se puede afirmar que incorporar la escritura creativa en la clase de Literatura representa un cambio metodológico significativo alineado con las tendencias pedagógicas contemporáneas, centradas en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. Esta estrategia responde al llamado de numerosos educadores de lengua y literatura que abogan por humanizar y dinamizar la enseñanza poética, superando la visión de la poesía como contenido arduo y estático. Los resultados de nuestro estudio aportan evidencia empírica a favor de ese cambio: cuando se les dio a los alumnos la oportunidad de explorar la poesía escribiendo, se encendió en ellos una chispa de interés y comprensión que difícilmente se consigue con métodos expositivos tradicionales. En términos prácticos, las mejoras en rendimiento y actitud sugieren que esta metodología podría ayudar a elevar el logro académico en literatura (por ejemplo, en evaluaciones de comprensión lectora de textos poéticos) al tiempo que contribuye a formar lectores más críticos y sensibles.

Desde luego, es importante reconocer algunas limitaciones de la investigación. El estudio se llevó a cabo con un grupo relativamente pequeño y homogéneo en cuanto a contexto sociocultural, por lo que al generalizar los hallazgos a otras poblaciones se debe ser prudente. Asimismo, la duración de la intervención fue corta, un mes; sería interesante observar si los efectos positivos se mantienen a largo plazo y cómo evolucionan con intervenciones más prolongadas o reiteradas en distintos cursos. No se contó con un grupo de control para comparar, por lo que los resultados se basan en una comparación pre-post en el mismo grupo; futuros estudios podrían incorporar diseños experimentales o cuasi-experimentales con mayor control. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, consideramos que las evidencias recopiladas son sólidas y coherentes, avalando las conclusiones extraídas.

Las recomendaciones que emergen de este trabajo se dirigen principalmente a docentes y diseñadores curriculares. En primer lugar, se recomienda integrar regularmente actividades de escritura creativa en la enseñanza de la literatura, especialmente al abordar poesía u otros géneros que tradicionalmente generan distancia en el alumnado. Estas actividades deben diseñarse de forma orientada pero flexible, permitiendo la libre expresión

y múltiples interpretaciones, y evaluándose con instrumentos cualitativos que valoren el proceso creativo y la comprensión lograda más que la “corrección” formal. En segundo lugar, se sugiere promover ambientes de aula colaborativos y seguros donde los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus creaciones. El rol del docente es clave como facilitador y mediador que brinda retroalimentación positiva, conecta las producciones de los alumnos con los textos originales y enmarca los hallazgos de forma pedagógica. En tercer lugar, sería conveniente que las instancias curriculares (Ministerios de Educación, 2015; 2025) incluyeran en sus guías y programas orientaciones para la didáctica de la escritura creativa, dotando a los docentes de recursos y formación en este ámbito. La experiencia aquí narrada podría ampliarse a otros contenidos: por ejemplo, usar la escritura creativa para enseñar narrativa, teatro o incluso en áreas no lingüísticas, escritura creativa en ciencias para explicar conceptos, etc., tal como apuntan investigaciones recientes.

En conclusión, la escritura creativa demostró ser una valiosa estrategia para tender puentes entre los estudiantes de Bachillerato y la rica pero desafiante poesía de la Generación Decapitada. Al dar voz creativa al alumnado, les permitimos dialogar con los grandes poetas ecuatorianos del siglo XX, comprendiendo su mensaje y aportando el propio. En las palabras de un estudiante participante: “aprendimos de ellos escribiendo como ellos, y al final hicimos la poesía nuestra”. Esta afirmación resume el logro fundamental del proyecto: hacer de la poesía una experiencia significativa, compartida y propia. Se espera que los aportes de este trabajo inspiren a más educadores a emprender caminos creativos en la enseñanza de la literatura, para que las nuevas generaciones se acerquen a los textos clásicos con ojos nuevos, pluma en mano y mente abierta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrelo-Costas, S., & Piñeiro-Casal, A. (2021). La poesía: educadora de emociones para la convivencia en el aula. *Tejuelo*, 33, 185–210. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/3815/24860>
- Andrade, R. (2009). Retablo de una generación decapitada. En *El perfil de la quimera*. Quito: Raúl Serrano Sánchez. <https://biblioteca.casadelacultura.gob.ec/bib/64088>
- Bajour, C. (2017). Dar voz a lo poético en los inicios de la lectura: la música de las palabras. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 79, 37–46. https://textosenlinea.com.ar/wp-content/uploads/2019/03/Bajour_Cecilia_Dar-voz-a-lo-poetico_Textos-79.pdf
- Ballester Roca, J., & Ibarra Rius, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 73, 18–30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6134182>
- Blake, J., & Snapper, G. (2022). Poetry in education. *English in Education*, 56(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/04250494.2022.2030974>
- Calarota, A. (2014). Modernismo en Ecuador: la “generación decapitada”. *A Contracorriente*, 12(3), 154–184. <https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/download/761/1512/0>
- Creely, E. (2018). What’s poetry got to do with it? The importance of poetry for enhancing literacy and fostering student engagement. *Literacy Learning: The Middle Years*, 26(3), 9–19. <https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/informit.846563173714860>
- Creely, E. (2019). ‘Poetry is dying’: Creating a (re)new(ed) pedagogical vision for teaching poetry. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 116–127. <https://doi.org/10.1007/BF03652031>
- Cushing, I. (2018). ‘Suddenly, I am part of the poem’: Textual silences, teacher responses, and the demands of the curriculum. *English in Education*, 52(1), 7–19. <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1414398>
- Dymoke, S., & Hughes, J. (2009). Using a poetry wiki: How can the medium support preservice teachers of English in their professional learning about writing poetry and teaching poetry writing in a digital age? *English Teaching: Practice and Critique*, 8(3), 91–106. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869396.pdf>
- Dymoke, S. (2012). Poetry teaching and multimodality: Theory into practice. *Creative Education*, 3(3), 343–349. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34077>
- García Toré, J. L. (2010). Perder el miedo a la poesía. *Tarbiya*, 41, 101–121. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7436/7899>

- Hanauer, D. I. (2012). Meaningful literacy: Writing poetry in the language classroom. *Language Teaching*, 45(1), 105–115. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000522>
- Hughes, J. (2007). Poetry: A Powerful Medium for Literacy and Technology Development. *What Works? Research into Practice*, 7. <https://www.onted.ca/monographs/what-works/poetry-a-powerful-medium-for-literacy-and-technology-development>
- Ibarra-Rius, N., & Ballester, J. (2021). Educación poética y didáctica de la literatura: siete tesis y una propuesta. *El Guiniguada*, 30, 213–227. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1392>
- Johnson-Laird, P. N., & Oatley, K. (2022). How poetry evokes emotions. *Acta Psychologica*, 224, 103506. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103506>
- Jordán, F. M., & Munita, F. (2023). El profesorado y la educación poética: análisis de una experiencia de formación continua en el contexto chileno. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 52(4), 351–358. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.351-358>
- Kovalik, C., & Curwood, J. S. (2019). #poetryisnotdead: Understanding Instagram poetry within a transliteracies framework. *Literacy*, 53(3), 153–161. <https://doi.org/10.1111/lit.12186>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de Lengua y Literatura (EGB y BGU). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/LENGUA.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo priorizado de Lengua y Literatura (EGB superior y BGU). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2025/03/Curricular-Priorizado-EGB-SUPERIOR-BGU-LLI.pdf>
- Munita, F. (2024). La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance. *Perfiles Educativos*, 46. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982024000100150
- Padgett, E. R., & Curwood, J. S. (2016). A figment of their imagination: Adolescent poetic literacy in an online affinity space. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(4), 397–407. <https://doi.org/10.1002/jaal.453>
- Sanjúan Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria: lectura, conversación y escritura. *Ocnos*, 7, 85–100. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07
- Sastre, M. (2022). La didáctica de la poesía en educación secundaria: una introducción. *Human Review*, 11(8), 1–17. <https://www.humanreview.com/index.php/humanreview/article/view/6261>
- Sigvardsson, A. (2020). Don't fear poetry! Secondary teachers' key strategies for making poetry real, relevant and inclusive. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 841–857. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>
- Simecek, K. (2016). The uses of poetry. *Changing English*, 23(4), 330–343. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2016.1230300>

- Valencia Sala, G. (2004). El círculo modernista [Tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/285>
- Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity—The role of emotions in children’s joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 107–117. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.09.003>
- Xerri, D. (2013). Poetry writing in the post-16 English curriculum. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(2), 140–155. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017202.pdf>
- Zaldívar Sansuán, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 71–92. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57142>

Conflicto de intereses

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta(n) las normativas de publicación de esta revista.

Financiación

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no fue financiada por alguna institución.

Declaración de contribución de los autores/as

Edwin Gonzalo Barrera Ponce: Conceptualización; Metodología; Recolección de datos; Análisis formal; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición; Supervisión; Administración del proyecto.

