Φ
PHI Philologia Romanistica Cultura

Vol. III, n. 2, 2026

ISSN: 2989-3658

LA ESCRITURA CREATIVA DE POESÍA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ELE DESDE EL ENFOQUE DE LA ANDRAGOGÍA

Eduardo Manuel Bravo Tena
Universidad Científica del Sur (Lima)
ebravot@cientifica.edu.pe

Resumen: En esta propuesta se diseñan tres sesiones de aula, de hora y media cada una, centradas en la escritura creativa de poesía para estudiantes universitarios ELE con el objetivo didáctico de adquirir vocabulario. Con su elaboración, bajo un patrón específico, se pretenden derribar obstáculos propios del aprendizaje de idiomas en niveles intermedios y avanzados en estudiantes mayores de edad, como por ejemplo la falta de motivación ante dinámicas ya conocidas en lecciones corrientes, con el planteamiento de actividades creativas y relevantes dentro de los principios de la andragogía, donde se considera al estudiante como adulto y sus características son tenidas en cuenta a la hora de la creación de las clases. De esta manera, se busca explorar la viabilidad de una enseñanza ELE que diverge en contenidos y formas de lo establecido por la pedagogía, sobre todo cuando se tiene en cuenta al estudiante como adulto y así se adapta a sus intereses y a su idiosincrasia. Las tres sesiones se llevan a la práctica con un grupo reducido de seis estudiantes universitarios sobre los veinte años de edad en mayo de 2026, con la realización de una encuesta final para recoger impresiones.

Palabras clave: Enseñanza ELE. Andragogía. Escritura creativa de poesía. Aprendizaje de vocabulario

Abstract: In this proposal, three 90-minute classroom sessions are designed, focusing on creative poetry writing for ELE (Spanish as a Foreign Language) university students, with the didactic goal of vocabulary acquisition. By developing them under a specific pattern, the aim is to overcome common language-learning obstacles in adult intermediate and advanced students, such as the lack of motivation towards familiar dynamics in standard lessons, through creative and relevant activities within the principles of andragogy, where the student is viewed as an adult whose specific characteristics are considered when designing classes. In this way, the goal is to explore the viability of ELE teaching that diverges in content and methods from traditional pedagogy, especially when regarding the student as an adult and thus adapting to their interests and idiosyncrasies. The three sessions were carried out with a small group of six university students around twenty years of age in May 2026, followed by a final survey to gather feedback.

Key words: SFL teaching. Andragogy. Creative poetry writing. Vocabulary acquisition.

https://doi.org/10.17846/phi.III.2.2026.6274

Vol. III, n. 2, 2026
ISSN: 2989-3658

1. Introducción. Por qué no a los juegos y por qué sí a la poesía

Oriol Cremades Chueca (2024) propone una desescalada en el uso de los juegos según avanza la docencia: sin menospreciar su efectividad en cursos inferiores, esta táctica debe reducirse según se profundiza en cursos superiores, para evitar la connotación negativa del juego por las posibles interferencias con el aprendizaje. Si nos acercamos a la enseñanza de idiomas, la cuestión es la misma. Cristina Muñoz de la Virgen (2024) señala distintos estudios donde se recogen aspectos negativos de la gamificación, como, por ejemplo, el desinterés por el aprendizaje al concentrarse en los resultados del juego; desconocer el pasado del alumnado y su relación con el juego y las adicciones; el hecho de tener que gamificar cualquier actividad… entre otros (Muñoz, 2024: 8). Se expone, a su vez, un modelo para optimizar las actividades gamificadas en el estudio de Pietro-Andreu (2024), con cinco puntos para evitar sus efectos negativos. De estos dos autores mencionados, podemos derivar que se trata de una herramienta útil para aprender idiomas, siempre y cuando consideremos los matices y las precauciones. Por último, Ian Bogost (2014) define la gamificación de forma general como una ruta fácil y rápida para conseguir un objetivo, lejos de la idea de solución clave ante cualquier problema u objetivo.

Hemos dado comienzo a este texto con una referencia a priori no tan positiva sobre la gamificación, no porque nos postulemos en contra, sino por una cuestión de contexto. En la enseñanza en general, presenciamos una tendencia hacia la simplificación en todos los niveles educativos. Por ejemplo, en el caso español, se pasó del modelo de 5 evaluaciones con BUP y COU (años 70, 80 y principios de los 90) a solo tres cuando entró en vigor la LOGSE, con una obvia disminución de los contenidos en los manuales de cada época. Claramente, los cambios se deben a los ajustes de las necesidades de la población y a la situación social de cada momento; sin embargo, es de cajón aceptar y asumir que, con el paso de los años, ha descendido el nivel en la profundización de los contenidos, tanto en educación secundaria como en educación superior y avanzada. Cabe no olvidar tampoco que los modelos educativos anteriores daban poca cabida o ninguna a la gamificación o (por llamarlo con otras palabras) a las actividades dinámicas a las que estamos acostumbrados hoy en día, por lo que no es cuestión aquí de romantizar la enseñanza de hace décadas, ya que no estaba exenta de críticas y de aspectos por mejorar. La clave es destacar una simplificación o superficialidad en la educación actual cuando hay indicios que la desaconsejan en niveles superiores. El porqué reside en la continuación de técnicas pedagógicas con adultos cuando se debería dar el salto a los fundamentos de la andragogía con el fin de evitar los efectos negativos, tales como la falta de interés en este perfil de alumnado o la reducción del programa de las materias.

Según los pilares de la andragogía, definidos por Malcolm Knowles, el estudiante adulto tiene experiencia, es capaz de gestionar su propio aprendizaje, es consciente de sus propias limitaciones, se adapta al cambio y se conoce a sí mismo como para establecerse metas realistas; debido a su perfil, el docente debe adoptar nuevas funciones para adaptarse a su estudiante, como la del papel de facilitador del aprendizaje con técnicas constructivistas, y proponer estrategias grupales como los debates, simposios, foros, mesas redondas… con el fin de colocar al alumno en el centro con su participación (Cadamuro Inostroza, 2021). Es decir, el perfil del adulto difiere del alumnado de la pedagogía y, por ende, la enseñanza debe tener en cuenta sus necesidades. Por ejemplo, son conocidos los casos de personas cuya experiencia con el aprendizaje de idiomas es alargada, que encuentran cierta soltura en los niveles intermedios, y que rehúyen los cursos de lengua clásicos por su estructura manida. Es en estos casos que se deben adoptar nuevas técnicas que tomen en cuenta su trayectoria.

Desde los inicios de esta propuesta, nos hemos encontrado ante una disyuntiva. Hemos mencionado cómo la enseñanza debe cambiar para adaptarse a los adultos, de acuerdo, pero

Vol. III, n. 2, 2026
ISSN: 2989-3658

¿estamos catalogando al estudiante universitario como tal? Social y legalmente, la adultez es a partir de los dieciocho años; biológicamente, hay estudios que confirman una edad en torno a los treinta; sin embargo, ¿qué notamos en la práctica? Como decíamos, es notorio el descenso de la dificultad en los estudios académicos avanzados, debido quizás al término de *adultez emergente* defendida por el autor Jeffrey Jensen Arnett (2000). En su opinión, la etapa comprendida entre los dieciocho y los veinticinco años en personas pertenecientes a sociedades industrializadas, sobre todo a partir de 1950, se caracteriza por la inestabilidad (residencia, económica, laboral, personal y emocional) y por la percepción subjetiva de uno mismo (en plena búsqueda de su propia identidad, ni adolescente ni adulto). El sujeto retratado se aleja a claras luces de la definición de la andragogía. Además, si accedemos a la universidad después de los estudios de secundaria, son estos los años de nuestra vida que pasaremos, dato que nos haría descartar la andragogía por desacertada, al menos en la actualidad y, según lo defendido por Arnett, desde los años cincuenta del siglo pasado; aun así, mantenemos nuestra apuesta. El motivo principal de esta elección es aventurado, pero se erige como una reclamación dentro de los estudios universitarios: tratar como adultos a los estudiantes de esta institución y poder profundizar en las materias impartidas (en nuestro caso, el español como lengua extranjera). Si no ahora, ¿cuándo? Si no les tratamos como adultos en los estudios superiores, luego en su vida futura no les será tan fácil encontrar situaciones que les desafíen desde un punto de vista académico y de las que aprender.

Desde nuestra modesta posición, diseñamos tres sesiones orientadas para un grupo universitario de nivel avanzado (del que se detallarán más adelante las características) basadas en el aprendizaje de vocabulario a través de la escritura creativa de poesía. La elección de esta práctica parte de varios supuestos: la escritura creativa en una lengua extranjera es un objetivo desafiante. Tal y como señala Ryan Thorpe, aquellos que están preparados para el reto de escribir de forma creativa son aquellos que se encuentran o en educación secundaria o en la universidad, aquellos que tienen una voz y que están dispuestos a usarla (Thorpe, 2022: 11). Es decir, cierta madurez y un nivel suficiente y/o avanzado que les permita jugar con las palabras. Y no solo eso, estamos ante la escritura de poesía. A grandes rasgos, y sin entrar en el debate de la dificultad creativa de los distintos géneros literarios, es cierto que la poesía requiere de una separación mayor del lenguaje cotidiano, adentrarnos en un nuevo y más exigente registro para la consecución de la actividad con éxito. Esta complicación no es baladí, responde a los fundamentos antes tratados sobre las características del adulto: experiencia, autoaprendizaje, autoconocimiento. Ha vivido, ha aprendido, sabe razonar de forma autónoma y se conoce a sí mismo como para expresarse con su propia voz en la escritura. Aun así, la escritura creativa, a no ser que se haya practicado antes o se tengan aptitudes innatas, es una actividad compleja. Los alumnos requieren de un qué y un cómo; necesitan un mensaje y necesitan saber cómo transmitirlo con las palabras y expresarlo, al mismo tiempo, en una lengua extranjera.

Para finalizar con este apartado introductorio, volvemos al subtítulo donde, con cierta ligereza, negamos los juegos y alabamos la poesía. En esta suerte de lema asertivo, ponemos las bases de nuestra propuesta. Los juegos, en su justa medida, sin la obligatoriedad de *amenizar* todas las fases del aprendizaje. Los estudiantes adultos, exigentes, con experiencias, demandan retos, y para el aprendizaje del español como lengua extranjera, encontrarán un desafío en la escritura de la poesía, además de un vehículo idóneo para aprender vocabulario. Dicho esto, es hora de probar nuestra teoría.

Vol. III, n. 2, 2026
ISSN: 2989-3658

2. Escribamos poesía. Enfoque ELE de la escritura creativa y los beneficios para el aprendizaje de vocabulario

En niveles avanzados, cuando ya hemos superado el periplo gramatical de los niveles A1, A2, B1 y B2, seguimos todavía bregando con las palabras. No hay situación en la que no nos haga falta alguna más precisa para comunicarnos en la lengua meta o escuchemos en alguna conversación entre nativos un término que se nos escape de las manos. Sí que es cierto que rara vez este desconocimiento nos provoca confusión y pérdida del hilo de la conversación, pero nos impide alcanzar un nivel de precisión deseable. Entonces, ¿cómo hacemos para seguir aprendiendo vocabulario? Está la famosa regla de los tres usos, escribir términos en una libreta, ver series y películas con subtítulos, escuchar música… En definitiva, los recursos manidos de siempre. Sin embargo, un estudiante adulto, según la andragogía, debido a su mayor exigencia, buscará nuevos caminos, siendo uno de ellos, por ejemplo, la escritura de poesía.

Para los aspectos del uso de la poesía en el aula ELE y sus beneficios, tomamos de referencia el trabajo de Raquel Lanseros Sánchez y de María Remedios Sánchez García (2017), ya que nos sirve de punto de anclaje para nuestro proyecto. De su texto, queremos destacar los siguientes puntos:

- El uso de la poesía "potencia interferencias estéticas de índole universal que facilitan el funcionamiento de la memoria y la individualización del vocabulario y las estructuras lingüísticas" (Lanseros Sánchez y Sánchez García, 2017: 93).
- La poesía en clase de ELE consigue una respuesta emocional favorecedora al alejarse de propuestas gramaticales rutinarias cuando se la convierte en el epicentro de la propuesta didáctica (Lanseros Sánchez y Sánchez García, 2017: 93).
- En la clase, se debe tratar la poesía con una metodología activa y dinámica, lejos de un modelo normativo y lingüístico, como un instrumento motivador de trabajo (Lanseros Sánchez y Sánchez García, 2017: 94).
- Los temas de los textos poéticos se deben vincular con los intereses de los alumnos con el fin de sacar el máximo partido (Lanseros Sánchez y Sánchez García, 2017: 94).
- Para comprender textos literarios, se requieren conocimientos previos de la lengua meta, por lo que sitúan su propuesta en los primeros cursos avanzados de la EEOOII (Lanseros Sánchez y Sánchez García, 2017: 96).
- Con el uso de la poesía se alcanzarán los siguientes objetivos:
    - Fomentar la capacidad de distinción entre los significados literales y simbólicos o metafóricos.
    - Proporcionar una visión más profunda de la compleja realidad que supone toda lengua.
    - Motivar al alumnado mediante la exposición de textos de gran contenido artístico.
    - Ampliar el corpus de vocabulario utilizado, preferentemente en los cursos avanzados.
    - Profundizar en el conocimiento de la cultura propia de los países de habla hispana.
    - Despertar el interés por la poesía en español más allá de nuestras fronteras (Lanseros Sánchez y Sánchez García, 2017: 94).
- La metodología debe tener un enfoque comunicativo, con la potenciación de las cuatro destrezas comunicativas (Lanseros Sánchez y Sánchez García 2017: 96-97).
- En la didáctica de la poesía se deben hallar los siguientes elementos:

Vol. III, n. 2, 2026
ISSN: 2989-3658

> enfoque comunicativo; clases prácticas, ágiles e innovadoras; interpretación conjunta de los textos; interacción continua profesor-alumno; aprendizaje cooperativo; trabajo escrito e iniciación a la escritura creativa; debate abierto sobre los múltiples sentidos y significaciones de la poesía; análisis de los elementos culturales presentes; uso de las TIC para recabar y ampliar información (Lanseros Sánchez y Sánchez García, 2017: 96-97).

Como se puede apreciar, nuestra propuesta se desarrolla en sintonía y a partir de lo defendido por las dos autoras, por lo que no nos alargamos. Únicamente, desde el punto de vista del aprendizaje de vocabulario, queremos recalcar algunas de sus aportaciones: la poesía favorece la adquisición de términos desde distintos ángulos, así como una respuesta emocional positiva al abandonar las estructuras gramaticales rutinarias, al exponerles a los estudiantes textos de contenido artístico y al profundizar en contenidos culturales; además, cabe recordar que concuerdan con lo aquí expuesto sobre la pertinencia de la poesía en niveles avanzados, tal y como recogemos de Ryan Thorpe. Volviendo al vocabulario, a través de la poesía se ofrece una nueva posibilidad de practicar con las palabras, recordarlas, y explorarlas en un espacio novedoso. Además, tendremos en cuenta los elementos descritos en el último punto sobre la didáctica de la poesía para nuestras sesiones, aunque, en nuestro caso, damos un paso más a partir del trabajo de Lanseros Sánchez y Sánchez García y nos proponemos no solo leer, discutir y comentar poesía en clase, sino que nos ponemos manos a los lápices para escribir, en nuestro afán de adecuarnos al estudiante adulto de nivel avanzado, más allá de la iniciación mencionada por las autoras, pero siempre partiendo de su investigación como una útil guía.

3. Diseño de sesiones

3.1. Concepto y contexto general

Para la asignatura *Výberový jazykový seminár* (Seminario optativo de lengua) de la Universidad Constantino el Filósofo de Nitra (Eslovaquia) del curso 2025-2026, de una hora y media de duración semanal, se decidió seguir la tendencia ABP (aprendizaje basado en proyectos) en el aprendizaje de idiomas, ya que la composición del aula lo facilitaba. Seis únicos estudiantes, sobre los veinte años. Por actividades previas en otras asignaturas, estaban familiarizados con la poesía y con pequeñas actividades creativas, al igual que se conocían sus intereses como estudiantes, por los que se tomó la decisión de desarrollar las siguientes prácticas en el aula. La idea era elaborar distintas clases en las que, como resultado/proyecto, los alumnos fueran capaces de producir poemas. Para conseguir este objetivo, se les ofrecieron distintos modelos de metros con sus correspondientes ejemplos y fichas de vocabulario, las cuales usaron como piezas de un puzle para una composición mayor. Todas las unidades siguen el mismo desarrollo: preguntas de calentamiento en torno al tema elegido y que hagan avanzar la clase; después, presentación del texto poético y preguntas relacionadas con el mismo; más tarde, se presenta la estructura poética del texto que hemos leído y se solventan las dudas sobre cómo escribiremos; se reparte una ficha con vocabulario de distintos niveles según el MCER y relacionada con el tema; se entrega un anexo con posibles rimas y enlaces a páginas web con buscadores de rima y se les explica cómo han de proceder; se les deja cuarenta minutos para la escritura de sus poemas con la consulta al docente; finalmente, hacemos lectura grupal, comentamos las obras y contestamos a una pregunta final en forma de cierre.

Los temas a tratar fueron tres:

1. el amor,
2. la juventud y la vejez,
3. la muerte.

Vol. III, n. 2, 2026
ISSN: 2989-3658

La elección vino propiciada al conocer los perfiles de los estudiantes, interesados en temas filosóficos y sociales y con madurez suficiente como para mantener una conversación adulta por sus contenidos y, también, con el nivel de español adecuado para comunicar sus pensamientos de forma clara.

A continuación, detallamos y ejemplificamos una a una las tres sesiones.

3.2. El amor

Primero, una pregunta de inicio: ¿Qué es el amor?

Comenzamos con una cuestión que les hace lidiar con su conocimiento del español y sus propias experiencias para definir este concepto. Primero, deberán reflexionar sobre qué significa este concepto, qué influencia tiene en su vida y por qué es o no importante; después, deberán expresarlo de la forma más precisa posible. Idealmente, dará pie al debate entre los estudiantes, al igual que con las siguientes preguntas. El rol del profesor aquí será de facilitador de la comunicación, asistiendo y poniendo orden si fuera necesario.

Continuamos: ¿qué es la poesía?

En esta primera unidad, sentamos las bases de lo que serán también las próximas; por lo tanto, dentro de esta unidad damos pie a la conversación en torno a lo que entendemos por poesía. Para no partir de cero, proponemos dos textos: uno de Federico García Lorca, fragmento de una entrevista realizada por Felipe Morales en 1936, que comienza así:

> La poesía es algo que anda por las calles. Que se mueve, que pasa a nuestro lado. Todas las cosas tienen su misterio, y la poesía es el misterio que tienen todas las cosas. Se pasa junto a un hombre, se mira a una mujer, se adivina la marcha oblicua de un perro, y en cada uno de estos objetos humanos está la poesía.
> (El poeta se ha metido más dentro de sí mismo. Sus ojos, vistos por mí en el espejo de la pared de enfrente, miran sin mirada.)
> Por eso yo no concibo la poesía como abstracción, sino como cosa real existente, que ha pasado junto a mí. Todas las personas de mis poemas han sido. Lo principal es dar con la llave de la poesía. Cuando más tranquilo se está, entonces, ¡zas!, se abre la llave, y el poema acude con su forma brillante (Lorca, 1936).

Y, en segundo lugar, fragmentos traducidos al español del escritor italiano Giacomo Leopardi, de su obra *Lo Zibaldone*:

> Las palabras lejano, antiguo, y parecidas son poeticísimas y agradables, porque suscitan ideas vastas, e indefinidas, y no determinables y confusas. [...] Las palabras noche, nocturno, [...] las descripciones de la noche [...] son poeticísimas, porque la noche confunde los objetos, el alma no concibe otra cosa que una imagen vaga, indistinta, incompleta, sea de ella que de cuanto en ella contiene. Así oscuridad, profundo, etcétera. [...] Posteridad, [...] futuro, pasado, eterno, [...] muerte, mortal, inmortal, y cien similares, son palabras de sentido y de significado indefinido, tan poético y noble, y por lo tanto motivo de nobleza, de belleza a todos los estilos (Leopardi, 1999).

A partir de estos dos textos, nos adentramos rápidamente en dos aspectos de la poesía que nos interesan: su concepto general y etéreo con la definición de Lorca; la cualidad de lo poético en el vocabulario según Leopardi, finalidad central de nuestra propuesta. Como antes se había definido qué era la poesía por parte de los estudiantes, ahora fundamentan sus opiniones con el contenido de lo leído, y se avanza con la siguiente pregunta con la concepción de Leopardi presente:

¿Qué otras palabras son poéticas?

Los alumnos aquí demuestran su conocimiento del léxico en español y su sentido artístico del lenguaje añadiendo ejemplos a los que Leopardi recoge. Por estar en el primer día en el que nos ponemos el traje de poetas, esta actividad puede no dar mucho de sí, por lo tanto, después de algunos ejemplos que demuestren que captaron la intención, se salta al siguiente

Vol. III, n. 2, 2026
ISSN: 2989-3658

apartado. En él, leemos el poema *El conde de Olinos*, un romance de tradición oral, popularmente conocido en la sociedad española, que narra una historia de amor imposible. Tras su lectura, resolvemos algunas dudas que hayan podido surgir y lanzamos distintas preguntas sobre el poema, elaboradas en torno al nivel C1, tanto por la lengua como por el contenido. Aquí mostramos algunos de los ejemplos:

1. Al inicio, el canto del conde detiene el movimiento de las aves, los barcos y los caminantes. ¿Qué nos dice este fenómeno sobre la intensidad de su sentimiento y el poder del arte en el contexto del poema?
2. La reina ordena la muerte del conde porque "le falta sangre real". ¿Es el amor en este romance un acto de rebeldía contra las estructuras sociales de la época, o es simplemente una tragedia inevitable?
3. La hija advierte: "Si mata al conde Olinos, juntos nos han de enterrar". ¿Cómo interpretáis esta conexión absoluta entre los amantes? ¿Es un acto de lealtad extrema o una pérdida de la identidad individual?
4. Tras morir, se convierten en un rosal y un espino, y luego en una garza y un gavilán. ¿Por qué creen que el amor necesita cambiar de forma para sobrevivir a la autoridad de la reina?
5. Aunque los protagonistas mueren, el poema termina con ellos volando "juntos par a par". ¿Consideráis que este final es una victoria del amor o una derrota frente al poder represivo?

Las preguntas, como se puede comprobar, van más allá de ejercer como excusa para la mera comprensión lectora del texto o para promover la expresión oral. A través de ellas, los estudiantes adultos tienen la oportunidad de debatir sobre temas filosóficos y/o morales.

Aunque en muchos materiales didácticos encontramos una estimación de tiempo en sus planificaciones, los docentes ELE sabemos que, cuando se trata de clases orientadas a la conversación, es complejo dar en el quid, pues dependerá de cada grupo y su locuacidad. Sin embargo, se estima que la parte hasta ahora descrita dure unos cuarenta y cinco minutos, la mitad del tiempo disponible, para ahora dar comienzo después a la escritura creativa. En este apartado, se procede de esta forma: se les entrega a los estudiantes una lista de palabras del campo semántico del amor, de distintos niveles, con sus correspondientes definiciones, y se les explica que deberán escribir un romance con "las piezas" que les entregamos. Después, mediante una imagen descriptiva, ven las características de la rima, los versos y cómo dividir por sílabas, ejemplificado con un fragmento de *El conde Olinos* (octosílabo, rima en versos pares, rima asonante). Pero, antes de dejarles escribir, les preguntaremos qué quieren contar sobre el amor. Primero una idea y después manos a los lápices. Durante el tiempo restante de la clase, el profesor dejará a los estudiantes el tiempo necesario para la escritura, estando siempre disponible para consultas. Se irá acercando y ayudando a resolver problemas. Finalmente, se hará una lectura en común de los poemas y se dará por finalizada la primera clase.

3.3. La juventud y la vejez

Gracias a la introducción sobre poesía en la anterior sesión (desde un punto general y desde un enfoque lexical), el tiempo liberado en esta segunda sesión nos concede tiempo para comenzar con varias preguntas más extensas en torno a los conceptos de la juventud y la vejez: ¿Cómo definimos la juventud / la vejez? ¿Cuál es su relación? ¿Qué nos obsesiona de ellas? ¿Qué personas o personajes creéis que están/estaban obsesionados/as con la vejez? El debate

Vol. III, n. 2, 2026
ISSN: 2989-3658

se prolongará dependiendo del alumnado, pero al haber pasado por la experiencia de la anterior clase y al conocer cuál será el proceso que les depara, las barreras serán menores. Tras la conversación y el intercambio de percepciones, pasamos a la lectura del poema elegido. En este caso, leemos *Juventud, divino tesoro*, poema del poeta nicaragüense Rubén Darío. Tras su lectura, comenzamos con las preguntas. Aquí algunas de las planteadas:

1. ¿Es la juventud realmente un "tesoro"? Rubén Darío describe la juventud como algo divino y valioso. Sin embargo, ¿creéis que la juventud actual vive bajo la presión de ser siempre feliz y productiva? ¿Es un tesoro o una carga?
2. El control de las emociones: el poeta dice que "cuando quiere llorar, no lloro". ¿Pensáis que hacerse mayor significa aprender a reprimir los sentimientos? ¿Es la madurez una pérdida de la autenticidad que tenemos cuando somos jóvenes?
3. ¿Se puede ser joven de espíritu? El título del poema une el otoño y la primavera. ¿Es posible envejecer físicamente pero mantener una mentalidad joven, o es solo un consuelo que nos inventamos para no aceptar el paso del tiempo?
4. Juventud frente a experiencia: en nuestra sociedad, ¿se valora más la energía de los jóvenes o la sabiduría de los mayores? ¿En qué aspectos de la vida (trabajo, familia, política) creéis que se nota más esta diferencia?
5. La nostalgia del pasado: el autor dedica gran parte del poema a recordar sus antiguos amores. ¿Es inevitable que la vejez se convierta en un ejercicio de nostalgia? ¿Es peligroso vivir pensando que "cualquier tiempo pasado fue mejor"?

Como ocurría con el amor, estas preguntas profundizan en los temas de la juventud y la vejez a partir del poema, y no únicamente de forma superficial, dando lugar a una conversación significativa. Para seguir aportando a nuestro objetivo del aprendizaje del vocabulario, preguntaremos qué palabras conocen relacionadas con la vejez y la juventud, para entregarles después la ficha con los vocablos de distintos niveles del mismo campo semántico. Obviamente, como son conocedores del porqué, la observarán incluso con más atención y expondrán dudas, preparados para la escritura. Sin embargo, esta unidad varía de la anterior en un punto. Como el poema de Ruben Darío dista en demasiados aspectos de la estructura del romance, y con el fin de no complicar las reglas de las actividades, se opta por ofrecer otro metro más cercano a *El conde Olinos*: la redondilla, ya que comparte el octosílabo. El ejemplo elegido es el fragmento inicial de la décima de Calderón de la Barca titulada *A la muerte*, la cual encaja con la forma de la redondilla y se ajusta a nuestra unidad por el tema:

Desde el nacer al morir
casi se puede dudar
si el partir es el parar,
o el parar es el partir.

Tras su lectura, vemos que en cuatro versos se puede concentrar una expresión en torno a la vejez y a la muerte, y se anima a los estudiantes a que disciernan sobre qué querrían contar sobre estos conceptos y a que lo compartan en tan solo estas líneas, con la ayuda de la hoja de vocabulario. Será este fragmento el que servirá de ejemplo para conocer la rima ABBA consonante y el octosílabo típico de la redondilla. A continuación, el docente pasa a ser consultor-facilitador-asistente del avance de los poemas, y se deja el resto de la clase para la escritura. Al llegar a los últimos diez minutos, se ponen en común los poemas y se comentan.

Vol. III, n. 2, 2026
ISSN: 2989-3658

3.4. La muerte

En la tercera sesión, los estudiantes ya se han enfrentado a dos días de escritura. A estas alturas, conocen el sistema y demuestran menos dificultades a la hora de versificar. Por ende, el tiempo de preparación es menor. Aquí podemos tomarnos el lujo de dar el pistoletazo de salida directamente con las preguntas sobre el tema: ¿Por qué nos da miedo?, ¿Creéis que se puede perder el miedo a la muerte?, ¿La gente joven piensa en la muerte?, ¿Cómo creéis que afrontan las personas mayores la muerte?, etc. Por cuestión de sensibilidad, evitamos preguntas que apelen a la experiencia personal de los estudiantes en relación con familiares y conocidos, y nos centramos en otras cuestiones. Si los alumnos desean compartir sus experiencias, el docente, desde el punto de vista del facilitador, deberá tratarlas con delicadeza.

Tras un primer debate, se les entrega el poema elegido: las tres primeras estrofas del poema *Coplas a la muerte de su padre,* de Jorge Manrique. Después de la lectura común, responden a las siguientes preguntas:

1. La "anestesia" vital: Manrique pide al alma que "despierte". ¿Crees que la sociedad actual vive más "dormida" que en el siglo XV, o las distracciones de hoy nos impiden ser conscientes de nuestra propia finitud?
2. La trampa de la nostalgia: El autor afirma que "cualquiera tiempo pasado fue mejor". ¿Es esta una verdad universal del ser humano al envejecer o es simplemente un error de nuestra percepción que idealiza los recuerdos?
3. La paradoja del placer: Según los versos, el placer pasado genera dolor al recordarlo. ¿Estás de acuerdo en que la memoria de la felicidad es, en el fondo, una fuente de sufrimiento porque resalta lo que ya no tenemos?
4. El gran nivelador: La metáfora de los ríos que mueren en el mar sugiere que la muerte nos iguala a todos. ¿Crees que esta idea de igualdad absoluta consuela al ser humano o, por el contrario, le angustia al anular sus logros individuales?
5. La muerte "tan callando": Manrique describe la muerte como un proceso silencioso y constante. ¿Hemos perdido hoy esa visión natural de la muerte al convertirla en un tema tabú o médico, en lugar de verla como algo que nos acompaña mientras vivimos?

Cuando demos por finalizado el debate, hacemos la pregunta clásica: ¿qué palabras sobre la muerte conocemos? Después de reunirlas, entregamos la pertinente lista de vocabulario y resolvemos dudas.

En la mitad de la clase, a unos cuarenta y cinco minutos del comienzo, mostramos el fragmento inicial de *Coplas a la muerte de su padre* señalando las peculiaridades del metro de la copla de pie quebrado (ABC), dos octosílabos y un tetrasílabo (y posibilidad de repetir la fórmula), rima consonante. Como en las anteriores, se les pregunta a los estudiantes qué quieren compartir sobre la muerte y se les deja tiempo para la escritura con el docente como facilitador-asistente-consultor. Veinte minutos antes del final, haremos la lectura en conjunto y comentaremos los poemas. Por último, diez minutos antes del final, les haremos la siguiente pregunta a modo de cierre: ¿Qué conexión hay entre el amor, la juventud, la vejez y la muerte?

4. Resultados de las sesiones

Como se mencionó, se ensayaron estas sesiones con un grupo de seis estudiantes de veinte años de la Universidad Constantino el Filósofo de Nitra en la asignatura *Výberový jazykový seminár* (Seminario optativo de lengua) de español; sin embargo, esta propuesta no pretende ser validada a partir de su evaluación y sus resultados. El motivo es el siguiente: el número reducido de los estudiantes participantes y, además, haber llevado a cabo las sesiones

Vol. III, n. 2, 2026
ISSN: 2989-3658

en una única ocasión hasta la fecha de hoy. Por ello, los datos que aquí ofreceremos hay que entenderlos en el contexto en el que se dieron las clases y según el perfil de los estudiantes. No obstante, se les pasó una encuesta online para recoger sus impresiones, que pueden resultar útiles con vistas a posibles estudios futuros sobre el caso. Los estudiantes contestaron a las siguientes preguntas semicerradas, con los siguientes resultados:

1. En las clases, ¿cuál fue tu nivel de interés con los temas tratados? Alto/medio/bajo/Otro
    - Alto: 83,3%; 16,7% medio.
2. ¿Crees que has aprendido vocabulario nuevo por medio de las actividades? Sí/No/No sé/Otro
    - Sí: 100%.
3. ¿Cuál fue el nivel de dificultad de la escritura de poesía? Difícil/Normal/Sencillo/Otro
    - Difícil: 50%; normal: 50%
4. ¿Crees que este tipo de actividades son útiles para tu aprendizaje del español? Sí/Más o menos/No, no creo que sean útiles/Otro
    - Sí: 83,3%; más o menos: 16,7%
5. ¿Disfrutaste las clases dedicadas a la escritura de poesía? No/Sí/Otro
    - Sí: 83,3%; más o menos: 16,7%
6. Para tu nivel avanzado, ¿agradeces actividades que traten sobre temas culturales, filosóficos o humanos más allá de lo típicamente tratado en las clases de ELE? No, son demasiado complejos/Depende de cuál sea el tema/Sí, lo agradezco/Me da igual/No sé/Otro
    - Depende de cuál sea el tema: 50%; sí, lo agradezco: 50%
7. Por favor, escribe tu impresión de las clases.

En cuanto a la última pregunta, cinco de los seis estudiantes contestaron de forma libre. Con el fin de ser concisos, abreviamos sus aportaciones. En general, agradecen tener un espacio donde tratar temas interesantes y donde se les permite la introspección y el aprendizaje de nuevo vocabulario, a la vez de darles una oportunidad para su uso, tanto en los debates como en las actividades de escritura de poesía. Reconocen que tuvieron la oportunidad en la clase de lengua de mantener conversaciones no típicas de su día a día o de sus clases, cosa que aprecian, al igual que estiman la escritura creativa a pesar de reconocer algunos de ellos la dificultad de la tarea. También, creen que las clases fueron beneficiosas para su aprendizaje del español, pese a la exigencia de la actividad. Por último, subrayan el buen papel del docente como facilitador durante las clases, los debates y las actividades.

Además de la recogida de los resultados de la encuesta, de nuevo retomamos el trabajo de Lanseros Sánchez y Sánchez García, en especial sus consideraciones sobre la evaluación de la poesía en el aula, ya que enuncian una serie de preguntas con la finalidad de medir el rendimiento y la implicación de los alumnos, donde también se contempla el avance en las cuatro destrezas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión e interacción oral y expresión e interacción escrita (Lanseros Sánchez y Sánchez García, 2017: 103). Aquí adaptamos algunas de sus preguntas para ajustarlas a nuestras sesiones y objetivos, a las que se deberá responder con “muy logrado, satisfactorio o no logrado”, según el modelo de las autoras de la investigación citada.

1. ¿El estudiante muestra interés hacia los temas tratados en las clases de escritura poética? MUY LOGRADO.

Vol. III, n. 2, 2026
ISSN: 2989-3658

2. ¿Mejora su comprensión lectora y su apreciación literaria con el desarrollo de la propuesta? MUY LOGRADO.
3. ¿Se observa un aprendizaje progresivo de las distintas habilidades comunicativas? SATISFACTORIO.
4. ¿Es capaz de llegar a una comprensión profunda del tema elegido? MUY LOGRADO.
5. ¿Logra entender el significado de las palabras por su contexto? MUY LOGRADO.
6. ¿Mediante la lectura comprende el texto planteado en clase? MUY LOGRADO.
7. ¿Participa activamente en los debates suscitados? MUY LOGRADO.
8. ¿Es capaz de expresarse con propiedad utilizando todo lo aprendido? SATISFACTORIO.
9. ¿Se observa una actitud positiva hacia la potenciación de la creatividad en el aula? SATISFACTORIO.
10. ¿Utiliza correctamente las nuevas palabras aprendidas en las clases? MUY LOGRADO.
11. ¿Es capaz de valorar los contenidos culturales y propuestas estéticas contenidas en las clases de escritura creativa de poesía? SATISFACTORIO.

Este cuestionario, como mencionan las autoras Lanseros Sánchez y Sánchez García, es de uso interno del profesor para medir la efectividad de las lecciones. Aquí adaptamos algunas de las preguntas, añadimos una en torno al vocabulario (la número 10) y eliminamos una por el diseño de las clases. Brevemente, observamos respuestas de SATISFACTORIO en las preguntas 3, 8, 9 y 11, y en el resto MUY LOGRADO. Sobre la número 8, es demasiado pronto para afirmar que el estudiante puede expresarse usando todo lo aprendido, pues esto requeriría más tiempo y práctica individual; tanto la número 9 como la 10 reflejan el resultado de la encuesta a los estudiantes (preguntas 1, 4, 5 y 6), donde un bajo porcentaje no recibe con demasiado entusiasmo las actividades o se muestra reticente a los temas que se tratan. Aunque sea bajo, esto nos impide calificar con un MUY LOGRADO.

Hasta aquí, nos hemos enfocado en la percepción del interés de los alumnos y su aprendizaje; ahora, continuamos con unas preguntas de evaluación, una vez que las sesiones se han llevado al aula y con la finalidad de mejorar los aspectos que hayamos visto que deban ser pulidos (Lanseros Sánchez y Sánchez García, 2017: 106-107). A continuación, respondemos brevemente a las preguntas que establecen las autoras, con algunas adaptaciones e incorporaciones según nuestro trabajo:

1. ¿Qué es lo que mejor ha funcionado de las actividades realizadas en esta propuesta didáctica? Las preguntas de debate anteriores a la actividad práctica, ya que, al estar orientadas a un fin concreto, guiaban al estudiante y le permitían conectar ideas y expresarse correctamente.
2. ¿Profundizar en la poesía ayuda a los estudiantes a comprender mejor ciertos aspectos del ser humano? Sí. Los estudiantes advirtieron que la poesía habla de lo humano, y es una "excusa" perfecta para acercarse al pensamiento de distintos autores y a temas universales.
3. ¿Los debates realizados han contribuido a acercar posturas y a fomentar la tolerancia? Sí. A pesar de no coincidir sus opiniones, desde el respeto y la escucha se dio lugar a un espacio tolerante.
4. ¿Han participado activamente los estudiantes en el desarrollo de la propuesta didáctica? En mayor medida, sí. De los seis estudiantes, dos de ellos fueron más parcos en palabras y/o estaban menos interesados en los temas.

Vol. III, n. 2, 2026
ISSN: 2989-3658

5. ¿Se ha percibido un aprendizaje real del vocabulario tratado? Aunque es pronto para asegurarlo, las nuevas palabras tratadas fueron incluidas en los poemas y comentadas en clase.
6. ¿La escritura de poesía ha destacado como una herramienta útil en el aprendizaje ELE? Sí. Al ser una actividad demandante, el esfuerzo que conlleva les afianza los términos y, además, da pie a debate de temas universales y humanos, es decir, complejos a la par que interesantes para el perfil de estudiante adulto de la andragogía.
7. ¿Los estudiantes adultos agradecen estas nuevas actividades? Sí, con los matices contemplados en las anteriores preguntas. Con los seis estudiantes mencionados, se percibió un mayor interés en temas morales y filosóficos en cuatro de ellos, para quienes las actividades fueron más provechosas y atrayentes.
8. ¿Qué habríamos debido hacer y no hemos hecho? Como se dijo en apartados anteriores, es una quimera establecer tiempos cerrados para las distintas partes de una sesión en el aula dedicada a la conversación, el debate y/o la escritura creativa. Dependerá de cada grupo y del tipo de alumnado; no obstante, se debería haber fijado un tiempo final más extenso no solo para la lectura de los poemas, sino para el comentario por parte de los compañeros de los trabajos de cada estudiante.

5. Conclusiones

La literatura no debe ser un bloque pétreo, frío, inaccesible e inalcanzable para los alumnos y los profesores en el aula de ELE. Es un recurso primoroso que abre puertas infinitas al pensamiento y que ofrece posibilidades para aprender una lengua. En nuestro caso, la literatura fue nuestro puerto y nuestra embarcación para, por un lado, perfeccionar el idioma y, por otro, atraer y motivar al estudiante adulto especificado por la teoría andragógica de Malcolm Knowles. La clave es, sin duda, diseñar una estrategia atractiva para un tipo de alumnado preciso e implementarla en el aula. En nuestra afán, elaboramos tres sesiones basadas en el uso de la poesía, con el objetivo de escribir creativamente en este género y con la finalidad didáctica prioritaria de aprender vocabulario (a su vez, las cuatro destrezas comunicativas entran en juego durante las clases, por lo que estamos ante un conjunto compacto por su valor educativo).

El diseño de las sesiones estuvo orientado al perfil de estudiante adulto con sus características inherentes (conocimiento sobre sí mismo, adaptabilidad al cambio, su bagaje en la vida), con el fin de darle su demandado lugar a este tipo de alumnado, "absorbido" por lo que podríamos definir como una tendencia generalmente pedagógica en todos los niveles de la educación. Se meditó sobre cuáles son sus carencias en el aprendizaje de una segunda lengua en niveles intermedios o avanzados, por ejemplo, estancamiento en el aprendizaje y falta de interés por cursos prototípicos que no estimulan más al estudiante; a partir de esto, se apostó por diseñar una clase cuya finalidad es la escritura creativa de poesía y que suponga un desafío. Además, la escritura creativa para estudiantes de una lengua extranjera es una actividad recomendada para niveles intermedios o avanzados, según el trabajo de Ryan Thorpe. Los pasos son los siguientes: preguntas de calentamiento lanzadas por el profesor-facilitador sobre el tema en cuestión; lectura de poemas (en la primera clase, se comentan también textos sobre qué entendemos por poesía o por poético); lectura de un poema relacionado con el tema y preguntas de nivel avanzado sobre el contenido; presentación de los versos que escriben los estudiantes; entrega del vocabulario que podrán usar y los recursos a los que podrán acceder para facilitar la escritura; tiempo de creación; puesta en común. En la última clase, se dejará un tiempo adecuado para conversar de forma general en forma de debate sobre los temas de las tres clases.

Nos hemos basado en la propuesta didáctica de Lanseros Sánchez y Sánchez García (2017) sobre la implementación de la poesía en EEOOII, en especial en su modelo de

evaluación interna para la efectividad de las unidades didácticas, junto a un breve cuestionario elaborado en específico para nuestros estudiantes. Los datos recogidos de ambos procedimientos nos confirman el interés del alumnado así como la eficacia de las sesiones, el aprendizaje de vocabulario y el perfeccionamiento de las cuatro destrezas comunicativas, sin olvidar los límites de la evaluación de una propuesta probada únicamente por un grupo de seis estudiantes.

Bibliografía

ARNETT, Jeffrey Jensen (2000), "Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties", en *American Psychologist*, 55(5), (pp. 469-480). Disponible en: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

BOGOST, Ian (2014), "Why gamification is bullshit", in *The gameful world: Approaches, issues, applications*, S. P. Walz y S. Deterding (eds.), Cambridge, The MIT Press, pp. 65-79.

CADAMURO INOSTROZA, Ignacio (2021), *La andragogía, el arte de educar adultos (Una visión general)* [documento académico], Iquique, Universidad Arturo Prat. Disponible en: https://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20210709/pags/20210709231717.html

CREMADES CHUECA, Oriol (2014), Los límites de ludificar y gamificar la docencia universitaria del Derecho del Trabajo: reflexiones sobre las paradojas, la intensidad regresiva y las aplicaciones prácticas, en *La integración de la práctica profesional y la gamificación como estrategias de innovación docente en la enseñanza de las ciencias jurídico-sociales y económicas* (pp. 290-301), Málaga, Dykinson.

DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, José (2014), *Métrica española*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ESCOLAR, Artemio (s. f.), "Romance del conde Olinos de autor anónimo", *Archiletras*. Disponible en: https://www.archiletras.com/poemassentidos/romance-del-conde-olinos-de-autor-anonimo/

GARCÍA LORCA, Federico (2017), *Palabra de Lorca: Declaraciones y entrevistas completas*, V. Fernández y R. Inglada (eds.), Barcelona, Malpaso.

KNOWLES, Malcolm S., HOLTON, Elwood F., SWANSON, Richard A. (2005), *Andragogía: El aprendizaje de los adultos*, Ciudad de México, Alfaomega Grupo Editor.

LANSEROS SÁNCHEZ, Raquel, SÁNCHEZ GARCÍA, María Remedios (2017), "La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EEOOII a partir de un poema de Antonio Colinas", *Tejuelo*, 26, pp. 91-112. Disponible en: https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.91

LEOPARDI, Giacomo (1999), *Zibaldone*, R. Damiani (ed.), Milán, Arnoldo Mondadori Editore.

PRIETO-ANDREU, Joel Manuel (2024), Cómo Evitar Efectos Negativos al Gamificar en Educación: Revisión Panorámica y Aproximación Heurística hacia un Modelo Instruccional, en *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14, 2, (pp. 244-266).

THORPE, Ryan (2022), *Teaching creative writing to second language learners: A guidebook*, Nueva York, Routledge.

Phi. Philologia Romanistica Cultura © 2024 by Department of Romance and German Studies, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International