



Dibujar la poesía y comprenderla

Interpretaciones con alumnado de Magisterio

Aina Monferrer-Palmer

Universidad Jaume I. Castellón



Los alumnos de primero de Magisterio hacen un dibujo libre a partir de un poema y comentan los resultados en el aula. Con este ejercicio, se pretende que los futuros maestros tomen conciencia de que el dibujo puede ser una herramienta con múltiples funciones lingüísticas: trabajar la comprensión lectora (superficial o en profundidad), identificar las características discursivas o bien ahondar en el manejo de la metáfora. Además, es una forma de facilitar el aprendizaje verbal a los alumnos con una inteligencia más visual.

PALABRAS CLAVE

- TRABAJO INTERDISCIPLINAR
- POESÍA
- DIBUJO
- COMPRENSIÓN LECTORA
- METÁFORA



Cuando analizamos la visualización, preguntamos a los alumnos qué significa la cita «hay imágenes en los poemas y poemas en las imágenes». Visualización es cuando el autor pinta una imagen en tu mente. (Williams, 2014, p. 1)

Parece que las nuevas tecnologías y el consumo masivo de los medios de comunicación han influido en el desarrollo de una inteligencia más visual que verbal por parte de los conocidos como mileniales (*millennials*). Pero en realidad lo visual y lo verbal no son hechos opuestos. Expertos en enseñanza de lenguas, como Daniel Gabarró,¹ defienden que los niños y niñas que no son capaces de imaginar visualmente una palabra, es decir, que no tienen memoria fotográfica de las palabras que han leído, cometen muchas más faltas de ortografía que los otros.

Además, algunos autores, como Jester (2003), han estudiado las capacidades de comprensión y de expresión escrita a través de actividades de dibujo de textos literarios para reflexionar con sus alumnos sobre qué partes del texto consideran más visuales. De hecho, si no hemos captado mínimamente el sentido del texto, no lo podemos explicar, ni tampoco

dibujar. Y por lo que se refiere a la comprensión, esta también cambiará en función de si ha sido más superficial o más profunda, o bien sesgada por los conocimientos previos y la experiencia de cada alumno.

Estudios como el que acabamos de mencionar pueden servir para que los alumnos reflexionen sobre las estructuras discursivas y las secuencias textuales a partir de su traslación del texto verbal al texto no verbal:

La organización es tan importante en la literatura como en las artes plásticas. [...] El estilo de un poema resalta la organización de este. (Jester, 2003, p. 2)

El hecho de dibujar el escrito puede formar parte del proceso de escritura en cualquiera de sus fases: al inicio, por ejemplo, se puede hacer un *storyboard* de lo que se quiere explicar en palabras, o bien hacer un dibujo o una fotografía que sirva de base para un

texto más sugerente o simbólico. Durante el proceso de escritura del borrador se pueden revisar los contenidos y su calidad visual en función de cómo se puedan representar en un dibujo, o bien reflexionar sobre las imágenes metafóricas. En el caso de la propuesta que nos ocupa, utilizamos las imágenes visuales para constatar la comprensión lectora. En este sentido, Jester (2003, pp. 2-3) afirma:

La unión entre lo verbal y lo visual es intensa. Algunas de las imágenes me dejan sin respiración, no por su calidad artística, sino por la forma en que los estudiantes interiorizan las cualidades compartidas por ambas artes. [...] Ahora sé que el desarrollo de la vida literaria de mis alumnos muchas veces se consigue mejor no solo con palabras.

En nuestra propuesta, el dibujo libre sobre un poema que permite diversas lecturas nos permitirá reflexionar sobre la profundidad y el sesgo de la interpretación lectora de nuestro alumnado. En este caso, el interés radica en el hecho de que se trata de estudiantes de Magisterio, es decir, futuros maestros que deberán comprender con suficiente efectividad los textos literarios para poderlos mostrar con motivación, profundidad e interés a su alumnado.

■
Si no hemos captado mínimamente el sentido del texto, no lo podemos explicar, ni tampoco dibujar

Este tipo de dinámicas son una oportunidad muy interesante para reflexionar sobre la polisemia de un texto –especialmente prolífica en el caso de la poesía– y sobre el estilo en la escritura –formas posibles de expresar lo mismo, que existen tanto en el lenguaje verbal como en el lenguaje plástico o visual–. También servirá para hacer conscientes a los estudiantes de que generalmente se quedan con una lectura demasiado superficial y deficitariamente crítica de los textos literarios (demasiado en el nivel del resumen explícito, *level of summary*, en términos de Aubrey, 2012).

En cuanto a propuestas similares de dibujar poesía en el ámbito de la literatura catalana en la escuela, destacamos la de Ramon Besora (2003) en la Escuela Gavina, que propone a sus alumnos que dibujen algunos poemas de Miquel Martí i Pol. También están las propuestas del grupo Poció,² dirigido por Glòria Bordonas, que ya desde el comienzo ha basado sus proyectos didácticos en la poesía visual, partiendo del maestro en este género: Joan Brossa. Un proyecto más reciente pero muy en esta línea es *Poesía dibuixada* ('Poesía dibujada'), de la UOC.³

El poema que hemos elegido es uno de los más populares de Estellés. Junto con el primero del

poemario *Horacianas* (que empieza diciendo «Nada me gusta tanto como enramarme de aceite crudo el pimiento asado, cortado en tiras...»), son los dos poemas que más se han utilizado en los libros de texto para presentar a Estellés al alumnado de primaria y secundaria.⁴

El poema ofrece una lectura superficial narrativa y referencial, fácilmente vislumbrable por parte de un alumno pequeño: una mujer hace una rosa con una hoja de papel de periódico; la mujer muere y la rosa continúa pasando por las manos del «pueblo» a pesar de las autoridades, manteniendo así vivo el recuerdo de la mujer.

En cambio, [para detectar otras lecturas transgresoras, divergentes o críticas, hemos considerado elementos identificables más allá de los que acabamos de mencionar: la aparición de elementos referenciales reales; la referencia verbal o visual en el dibujo al sentido reivindicativo del poema, y otras lecturas más personales y alejadas de las que esperábamos.](#)

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Las variables analizadas en los dibujos han sido las siguientes:

- Elementos específicos explícitos (rosa, rosa de papel,

periódico, ataúd, «ella», ayuntamiento, las cuatro estaciones, elementos meteorológicos...).

- Secuencialidad o estatismo: 10 de los 58 alumnos han plasmado el poema de forma secuencial, y el resto lo ha hecho con la combinación de elementos en una secuencia estática.
- Entre los dibujos secuenciales, hay algunos que muestran elementos típicos del género aleluya o cómic, muy popular en el ámbito escolar y que precisamente es un género a caballo entre la literatura y las artes plásticas.
- Representación espacial de los elementos: tendencia al *horror vacui* o a escribir en una equina de la hoja en blanco, profundidad de campo o dibujo plano.
- ¿Hay elementos verbales o no? ¿El elemento verbal es citado directamente del poema o son palabras propias del alumno?

A continuación analizaremos con más detenimiento quince dibujos cuya interpretación presenta algún elemento destacable.

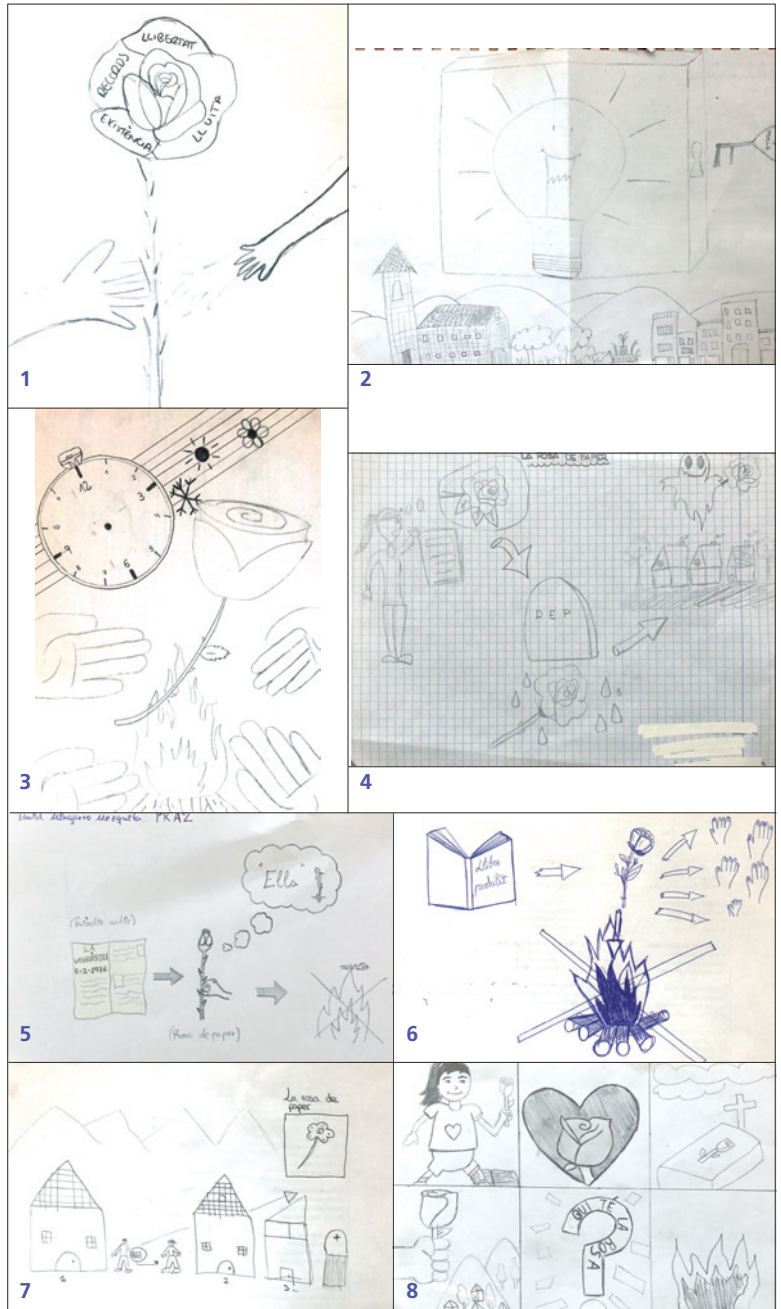
La **imagen 1** muestra una representación gráfica puramente referencial con dos de los elementos explícitos del poema: la rosa y las manos. El aspecto más ahondado de la lectura reside en las cuatro palabras escritas, una en cada



pétalo; cuatro palabras con las que el estudiante sintetiza su interpretación del texto. La primera y la segunda (*existencia, recuerdos*) muestran una interpretación más individualista del poema, mientras que las otras dos (*libertad, lucha*) aluden al sentido reivindicativo social original del poema. La **imagen 3** es la representación superficial de los elementos explícitos.

La **imagen 2** representa el pueblo, de fondo, y una caja en el cielo, con una bombilla dentro, como cerrada a cal y canto, con una llave que la abre que lleva escrita la palabra *pueblo*. Esta interpretación demuestra un mayor nivel de abstracción que la simple representación de los elementos explícitos aparecidos en el poema. El estudiante representa la idea de que el pueblo tiene la llave de las ideas o de la cultura.

Hemos elegido las **imágenes 4 a 8** por la característica de la secuencialidad. Se trata de la sucesión de los elementos de la narración del poema según la organización de la escritura prototípica, de izquierda a derecha. Podemos aprovechar estos dibujos para reflexionar con los alumnos sobre la estructura de los textos narrativos, así como para romper el tabú del poema como texto no narrativo y altamente simbólico.



Imágenes 1-8. Lecturas relativamente superficiales, o bien de imagen estática o bien secuenciales

Más concretamente, la **imagen 4** ofrece los elementos explícitos del poema organizados de forma cronológica en tres escenas, de izquierda a derecha y con la ayuda de flechas. Es un dibujo sin segunda lectura. Pero cabe destacar en él la aparición de un elemento único: el fantasma, referente propio de la cultura visual comercial norteamericana. Este fantasma, lo encontramos en la iconografía de las historias de miedo románticas góticas, como las de Edgar Allan Poe, y ha entrado en nuestras retinas a partir de películas como *Casper* o mediante la iconografía de Halloween. En este sentido, la lápida representada tampoco se corresponde con la realidad de los cementerios valencianos, donde predominan los nichos y no son habituales las sepulturas con lápidas clavadas en el suelo. Al fin y al cabo, es interesante hacer conscientes a los alumnos de la

Es interesante hacer conscientes a los alumnos del repertorio inconsciente de imágenes tomadas de una cultura ajena

existencia generalizada en nuestra sociedad de este repertorio inconsciente de imágenes tomadas de una cultura ajena.

La **imagen 5** también plasma la narración. Como rasgos diferenciales de esta ilustración destacamos los siguientes:

- Cierta redundancia entre la imagen y la información verbal.
- El uso del lenguaje del cómic con un bocadillo en forma de nube que representa un pensamiento, según la convención del género cómic.

- El único aspecto de complejidad más profunda, que es la presencia de un referente contextual real de la cultura catalanoparlante: el periódico *La Vanguardia*, con una fecha apuntada que podría relacionarse con el período del franquismo o la transición (el año 1976).

De modo similar, la **imagen 6** representa secuencialmente los elementos prototípicos, pero añade el referente a la censura con «libro prohibido». La **imagen 7** es un nuevo ejemplo de plasmación secuencial prototípica.

La **imagen 8** es, tal vez, la imagen narrativa más bien ejecutada, tanto desde el punto de vista técnico como por la utilización de los códigos del cómic. Sin embargo, no deja de ser un lenguaje estandarizado y demasiado superficial para un estudiante de Magisterio.



Imágenes 9 y 10. Ejemplo de diferentes personalidades o formas de interpretar a partir de cómo ilustra un poema cada estudiante



La **imagen 9** demuestra que la estudiante autora no tiene el miedo al vacío que sí que encontramos en otros dibujos, como en el 10. Este miedo al vacío puede afectar a la ilustración en dos sentidos: por un lado, el afán por ocupar toda la hoja en blanco y, por otro, la angustia por plasmar en el dibujo toda la información del texto literario. De hecho, esta es una de las pocas estudiantes que en su dibujo se centra únicamente en un verso («y circulaba la rosa / pero muy secretamente»).

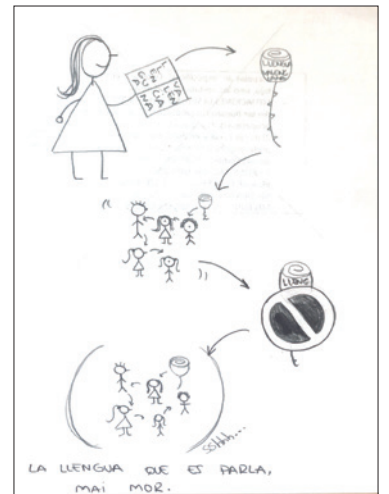
La **imagen 10** es el único en el que se representa un pueblo costero, hecho que constata el estereotipo de la representación del pueblo como municipio de montaña. El pueblo contiene características que nos remiten a la postal típica de Peñíscola –el mar, la atalaya frente al mar, el castillo en la cima y la portalada de la muralla–. Este dibujo es uno de los que ilustra mejor la tendencia al *horror vacuú*, tanto plástico como verbal. Además, nos ofrece indicios de una lectura más ahondada, en el sentido de que hace interaccionar los elementos *pueblo* y *hoguera* –el pueblo en llamas–, que simboliza la existencia de un «ataque al pueblo».

Al fin y al cabo, los dibujos 9 y 10 plasman una forma diametralmente distinta de entender

el texto, que refleja a estudiantes con personalidades muy distantes: la primera parece una persona introvertida, reflexiva y tranquila; la segunda parece extravertida, con afán completivo y tendencia expansiva.

Las imágenes 11, 12 y 13 son las de los estudiantes que han realizado una lectura del poema más crítica, compleja o conectada con el contexto historicosocial. En primer lugar, la **imagen 11** muestra dos hileras de bustos de personas sin rostro, frente a las cuales hay un busto sin rostro más grande que parece que se dirige al resto con un globo en el que aparece una rosa tachada en diagonal con el signo convencional de la prohibición. En cambio el resto de los personajes se expresan con globos donde la misma rosa aparece sin ningún tipo de prohibición. Las cabezas sin rostro se podrían interpretar como la representación de personas anónimas o, en terminología estellesiana, «la

■
Las cabezas sin rostro se pueden interpretar como la representación de personas anónimas, o como la «voz del pueblo»



Imágenes 11, 12 y 13. Lectura más ahondada

voz del pueblo». La organización jerárquica aluda sin palabras a contextos de represión o censura.

Hemos destacado la originalidad de la **imagen 12** porque, sin necesidad de que haya información verbal, articula los elementos del dibujo de forma cohesionada y dinámica, sintetizando conceptos esenciales de la reivindicación lírica. Aparece la rosa atrapada en un tarro de cristal, y se le ven las raíces, que hacen referencia –según la autora del dibujo– a la cultura del pueblo, tradicional y arraigada en el territorio. Cabe decir que, como **La imagen 13**, es uno de los pocos hechos en vertical.

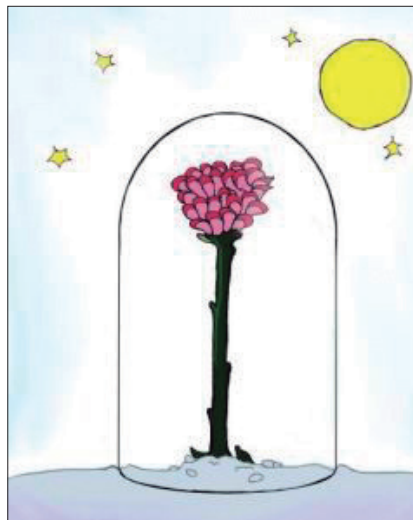
Además se puede identificar el referente cultural de la rosa dentro de una urna de cristal, que forma

parte del imaginario de los estudiantes tanto por la película de Disney *La bella y la bestia* como por una de las ilustraciones de la novela *El principito* (imágenes 14 y 15).⁵ Estas posibles influencias icónicas las hemos comentado y contrastado con el grupo de estudiantes, trabajando así en la reflexión sobre hegemonías culturales.

A diferencia de las imágenes 11 y 12, la **imagen 13** es una interpretación crítica pero que añade información verbal al dibujo. Se trata de un dibujo transgresor por diversos motivos: añade información verbal que no se había pedido, está hecho en vertical (solo 4 de los 57 dibujos están hechos con la hoja en vertical) y es el único dibujo donde se hace una inter-

pretación de represión lingüística. El dibujo acaba con una especie de emblema que reafirma la interpretación sociolingüística: «La lengua que se habla nunca muere».

Hemos dejado para el final dos dibujos en los que la interpretación hecha por las estudiantes dista bastante del contenido lógico del poema. **La imagen 16** representa un álbum de familia seguido de una interpretación verbal del poema: «Puede que muramos físicamente, pero nuestro recuerdo nadie lo puede quemar si el resto de las personas nos continúa pensando». La interpretación queda lejos de la crítica social en la que pensaba el poeta: se sitúa en la línea del duelo por la muerte de un pariente querido. De hecho, esta interpretación sería



Imágenes 14 y 15. Referentes audiovisuales de la rosa dentro de una urna de cristal



Imágenes 16 y 17. Lectura más personal y alejada del sentido del poema

útil comentarla en el aula de primaria o de infantil, en caso de encontrarnos con un dibujo como este, porque puede que alguno de nuestros alumnos sienta dolor por una muerte cercana.

El **último dibujo** (imagen 17) presenta dos planos: un primer plano donde vemos a una niña que dice que ha perdido la rosa y un segundo donde hay un círculo de niños quemando la rosa que supuestamente ha perdido otra niña y que niegan que la tengan

ellos. Estamos ante una escena de acoso escolar. Si encontráramos este tipo de interpretaciones por parte de algún alumno de la escuela, deberíamos ponernos en alerta y ver si realmente se trata de un alumno que está sufriendo acoso, para actuar en consecuencia.

REFLEXIONES FINALES

Las lecturas realizadas por los estudiantes generalmente son superficiales, hecho que preocupa especialmente porque se trata de futuros maestros de infantil y primaria, lo cual demuestra la necesidad de que haya asignaturas de literatura en los grados de Magisterio, así como que se fomenten tareas interdisciplinarias.

Al fin y al cabo, la combinación del dibujo y de la literatura puramente verbal es un ejercicio que, por un lado, empodera a los alumnos con capacidades para el dibujo o con una inteligencia visual más potente (que son *picture smart*) y que a menudo se encuentran con un agravio comparativo con respecto a los alumnos con una inteligencia verbal más potente (*verbal smart*) cuando se trata de aprender a leer y a escribir. Con estas dinámicas que combinan la expresión verbal y la visual, hacemos conscientes a los alumnos de que ambos tipos

de expresión –sobre todo cuando es artística– se encuentran íntimamente relacionados y que cada vez se estrecha más el vínculo entre el mundo visual y el verbal a causa de las *nuevas literacidades* (Hughes, 2007). ◀

Notas

- * Trabajo realizado en el marco del proyecto de la Universidad Jaume I *Funcions educatives de la literatura a l'entorn de les emocions* (P1·1B2015-62).
- 1. www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200607/memories/1602i.htm (consulta: mayo 2017).
- 2. www.pocio.cat (consulta: mayo 2017).
- 3. www.uoc.edu/portallca/news/actualitat/2017/036-poesia-dibuixada.html (consulta: mayo 2017).
- 4. El poema lo podéis encontrar en <https://vimeo.com/97934623> (consulta: junio 2017).
- 5. Imagen 16: <http://bit.ly/2eQtLoE> (consulta: mayo 2017). Imagen 17: www.significados.com/libro-el-principito/ (consulta: mayo 2017).

Referencias bibliográficas

- AUBREY, E. (2012): «Poetry and Visual Literacy: Extending the 'Draw a Poem' Lesson», *Where de classroom ends*, pp. 1-4.
- BESORA, R. (2003): *Escola i creativitat: Experiències pedagògiques*. Lleida. Pagès.
- GARDNER, H. (2013): *La mente no escolarizada*. Barcelona. Paidós.

- HUGHES, J. (2007): «Poetry: a Powerful Medium for Literacy and Technology Development», en: *What Works? Research into Practice. Ontario: The Literacy and Numeracy Secretariat* [en línea], pp. 1-4. <www.ldonline.org/resources_new/31195>. [Consulta: septiembre 2016]
- JESTER, J. (2003): «Of Paint and Poetry: Strengthening Literacy Through Art». *The Quarterly* [en línea], vol. 25(4), pp. 1-2. <www.nwp.org/cs/public/print/resource/958>. [Consulta: mayo 2017]
- MONFERRER-PALMER, A. (2014): «Manualística i ensenyament de la literatura catalana: la figura de Vicent Andrés Estellés en l'ensenyament mitjà», en *Actes del XVIè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, vol. 3. Barcelona. PAM, pp. 221-234.
- OLSON, J. (1992): *Envisioning Writing: toward an integration of drawing and writing*. Portsmouth. Heinemann.
- WARD, L. (2013): «Integrating poetry and writing: ways in which to engage literacy learners». *Practically Primary* [en línea], núm. 18, pp. 1-4. <www.alea.edu.au/documents/item/727>. [Consulta: mayo 2017]
- WILLIAMS, K. (2014): «Strategies to Read and Analyze Poetry». *Scholastic.com*, pp. 1-2.

Dirección de contacto

Aina Monferrer-Palmer

Universidad Jaume I. Castellón
Escuela Oficial de Idiomas de Castellón
aina.monferrer@uji.es

Este artículo fue recibido en TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA en junio de 2017 y aceptado en junio de 2017 para su publicación.