

LA ARAÑA DE SALETTE TAVARES Y LA CREACIÓN DE CALIGRAMAS ANÁLISIS DE UN TALLER LITERARIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

SALETTE TAVARES' SPIDER AND CALLIGRAM CREATION ANALYSIS OF A LITERARY WORKSHOP IN PRIMARY SCHOOL

RAQUEL MOLERO SÁNCHEZ*
rmolero@xtec.cat

La realización de talleres literarios permite acercar a las aulas a poetas experimentales como Salette Tavares cuyas producciones nadan a medio camino entre la literatura y las artes plásticas. En este sentido, se presenta un taller de creación de caligramas que toma como punto de partida uno de los poemas más conocidos de esta autora. Se realiza, por tanto, una investigación cualitativa que se materializa en un estudio de caso realizado en una escuela de educación primaria de Catalunya. Este estudio tiene el propósito obtener datos sobre los procesos de recepción y creación de poesía experimental. Los resultados demuestran que la realización de talleres literarios de índole intermedial permite estimular la creatividad de los estudiantes. Existe, sin embargo, una tendencia por parte del alumnado a priorizar el lenguaje visual tanto en la recepción como en la creación de productos híbridos.

Palavras-Chave: Salette Tavares; poesía experimental; caligrama; taller literario; intermedialidad; educación primaria.

Literary workshops allow students to be closer to experimental poets such as Salette Tavares, whose productions are halfway between literature and plastic arts. In this sense, we will present a calligram workshop that includes one of the best-known poems of this author. For this reason, we have done a qualitative investigation that is materialized in a case study carried out in a primary school in Catalonia in order to obtain data on the processes of reception and creation of experimental poetry. The results show that this type of intermedial literary workshop stimulates the students' creativity. However, students tend to prioritize visual language in the reception and creation of hybrid products.

Keywords: Salette Tavares; experimental poetry; calligram; literary workshop; intermediality; primary school.

Data de receção: 6-6-2023
Data de aceitação: 26-6-2023
DOI: 10.21814/2i.4856

* Maestra de educación primaria en Catalunya y estudiante del programa de doctorado en la Universidad de València, Espanya. ORCID: 0000-0001-6341-5017

*Ensinaram-me a ler
aprendi a ver.*
— Salette Tavares

1. Introducción

La obra poética de Salette Tavares constituye, por su fuerza creativa y la diversidad de sus planteamientos estéticos, un producto artístico de tipo intermedial en el que el lenguaje poético adquiere un carácter experimental (Torres y Santos, 2010, p. 250).

De esta manera, palabra e imagen danzan bajo miradas eclécticas que no solo reflexionan sobre el mundo que les rodea sino que también crean a partir de él y se adaptan, por lo tanto, a las prácticas comunicativas actuales. En este sentido, Masgrau y Kunde (2018) consideran que es una incongruencia priorizar prácticas monomediales en los centros educativos ya que la vida diaria nos sumerge en una realidad intermedial en la que el *input* recibido viene determinado por la fusión de diferentes lenguajes.

Sin embargo, la realidad, como un moderno Prometeo, se configura en los diferentes cursos escolares a partir de segmentos inertes denominados áreas o ámbitos de aprendizaje. Esta fragmentación de la realidad tiene como consecuencia el olvido de actuaciones de carácter intermedial. En palabras de Masgrau, de acuerdo con una entrevista realizada por Kunde y Piderit (2021): “la escuela tiene una estructura disciplinar muy marcada, y eso hace que muchas veces cualquier obra, género o disciplina que sea medianamente híbrido quede al margen de las aulas” (p. 4).

No obstante, los nuevos modelos educativos, siguiendo las huellas de algunos referentes pedagógicos como Ovide Decroly, tienen como propósito la globalización del aprendizaje. Esta visión interdisciplinar tiene repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje de todas las materias y la educación literaria no queda al margen de ello.

Desde esta perspectiva, Bataller y Reyes (2019) abogan por una pedagogía de las multiliteralidades basada en el uso de diferentes modos de representación para la creación de conocimiento. Queda obsoleta, por tanto, la priorización de los textos escritos como único constructor de significados y se amplía el abanico a otros textos de carácter multimodal que combinan diferentes lenguajes artísticos. De hecho, cada vez es mayor el interés por los textos multimodales, aspecto que se ve reflejado en recientes investigaciones que abordan la relación entre diferentes lenguajes. Ejemplo de ello, es el análisis que realiza Núñez (2021) sobre la adaptación de poesía, novela o documental periodístico al formato cómic.

Este estudio, sin embargo, se aleja de la novela gráfica para acercarse a la poesía experimental, la cual constituye también un recurso multimodal con muchas posibilidades didácticas. Bordons (2016) considera que este tipo de poesía fronteriza permite a los estudiantes experimentar, reflexionar, crear y emocionarse.

Los caligramas, como un tipo de poesía visual que experimenta con las palabras y las imágenes, constituyen un recurso interesante que se puede acercar a los estudiantes a través de diferentes estrategias didácticas como puede ser la realización de talleres literarios. Los resultados demuestran que la recepción de caligramas favorece la creación intermedial aunque existe la tendencia a la priorización de un lenguaje sobre otro.

Sin embargo, antes de ofrecer los resultados de la investigación didáctica, conviene establecer algunos apuntes teóricos en torno a la poética de Tavares. Más tarde, nos

referiremos a algunas cuestiones de tipo didáctico relacionadas con la realización de talleres literarios. Este breve marco teórico dará pie al establecimiento del marco metodológico, la discusión de resultados y las conclusiones del estudio de campo.

2. Aspectos teóricos para el desarrollo de la investigación didáctica

2.1 La araña de Tavares en la poesía experimental portuguesa

El concepto de poesía experimental no se encierra en definiciones fijas ya que, de acuerdo con Audí y Costa (2009), remite a la idea de “crear tot explorant i franquejant gèneres i territoris, en un sentit molt ampli” (p. 94). Para entenderlo conviene revisar el origen griego de la palabra *poiesis* que, de acuerdo con Platón (1871), si bien tiene numerosas acepciones, remite al paso de la no-existencia al ser, de manera que: “todas las obras de todas las artes son poesía” (p. 341). Así pues, tal y como afirman Audí y Costa (2009), la poesía experimental ha extendido sus fronteras más allá de la lengua y ha vuelto a sus raíces etimológicas en forma de poesía visual, poesía sonora o polipoesía.

En este sentido, se puede afirmar que la poesía experimental nada en los orígenes y se aleja de los límites establecidos, requiriendo, por tanto, una actitud *ah hoc*. En palabras de Adriano Spatola (1969):

La actitud experimental lleva a hacer del texto poético un objeto que escapa a la noción de estilo y a la correspondiente categoría mental (el orden, la catalogación). El interlenguaje de la poesía experimental pretende presentarse, sea al operador como al receptor, como método de la aventura, como sistema del desorden, y, como la investigación es imposible sin proyectación, esta contradicción resulta creativa. (p. 32)

Aun siendo este desorden planificado, la génesis de la poesía experimental, sus manifestaciones en el contexto portugués durante los años 60 y 70, viene marcada por una denominada “invenção, transgressão e metamorfose” (Torres y Seïça, 2016, p. 9). De acuerdo con los autores, los tres vértices de este triángulo son consecuencia de la oposición al régimen dictatorial de Salazar, el colonialismo y el discurso retrógrado que crecía en el mundo de las letras. Sobre este antiautoritarismo imperante dentro del movimiento de Poesía Experimental Portuguesa denominado PO.EX durante este periodo, Ana Hatherly (1984) considera que:

Nessa época, a PO.EX suscitou uma reacção violenta porque a sua acção era violenta: era não só um acto de rebeldia contra um *status quo* mas também um questionar profundo da razão de ser do acto criador e dos moldes em que ele vinha sendo praticado, do mesmo passo recusando a crítica oficial com todo o seu cortejo de repressões e obscurantismos. (p. 15)

En este contexto, de acuerdo con Torres y Santos e Silva (2010), Salette Tavares se alza como una de las pioneras del movimiento de poesía experimental en Portugal. Es autora de algunos libros en los que reinventa el lenguaje verbal como *Espelho Cego*, *Quadrada* o *Lex Icon*, pero también creadora de numerosos poemas de características gráficas en los que se refugia en la experimentación y en la creación de textos híbridos. En palabras de Torres (2006): “A poesia de Salette Tavares articula uma plasticidade tão marcada (sonora, visual, ou através da sugestão dos objectos) que com alguma naturalidade se verifica a transposição da palavra escrita para imagens, colagens, objectos ou performances” (p. 259).

Entre toda su obra poética, el caligrama titulado “Aranha” (fig. 1) es uno de los más conocidos de la poeta por haber sido reproducido en antologías de poesía visual de

carácter internacional. Además, permite establecer relaciones simbióticas entre la escritura y la forma que son dos de las grandes inquietudes de Salette Tavares (Torres, 2006, p. 265). Se trata, de hecho, de un poema que supera la tradicional visión de los caligramas como sinónimos de sencillez y divertimento por la consideración de limitarse a: “reproducir visualmente o sentido do texto verbal” (Kempinska, 2019, p. 71). Más bien al contrario, para la creación de la “Aranha”, Tavares experimenta con letras como materia prima para la construcción de la forma.

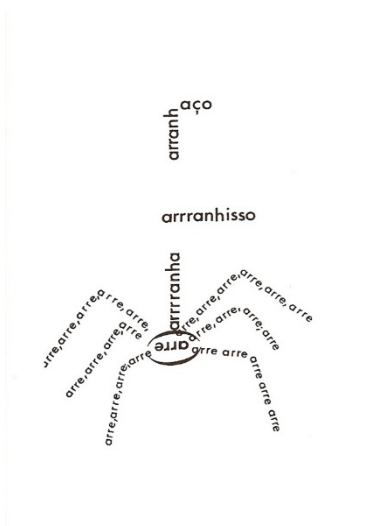


Fig. 1. Salette Tavares, *Aranha* (1964)

Esta intermedialidad propia de los poemas de Tavares, la cual es especialmente palpable en el poema “Aranha”, necesita de la participación de la persona que lee para la construcción del sentido de la obra. Así pues, se trata de un tipo de poesía que favorece la reflexión sobre el mundo en que vivimos a partir de la mirada receptora, la cual es, a su vez, una mirada creadora. Tal y como afirma Torres (2006): “A experiência estética, ao mediar deste modo a relação do leitor com o mundo, representa uma oportunidade para o sujeito receptor se recriar, redescobrir e transformar” (p. 258).

Sobre la relación intrínseca entre recepción y creación artística, Marcel Duchamp se refirió a la obra de arte en una entrevista realizada por Pierre Cabanne (2013) como: “un producto con dos polos; está el polo del que hace una obra y el polo del que la mira. Yo le doy a quien la mira tanta importancia como quien la hace” (p. 90). Y eso es precisamente lo que parece hacer Salette Tavares: hacer partícipe a la persona que se encuentra al otro lado y favorecer que sea responsable también de la construcción del sentido del poema. Este hecho resulta especialmente interesante en la realización de actividades didácticas dentro del contexto educativo, no solo porque tal y como afirma Bordons (2016), las nuevas generaciones parecen manifestar interés por la poesía experimental por el hecho de escaparse de definiciones cerradas o por incluir elementos visuales tan propios de la sociedad actual, sino también por favorecer la reflexión de las estudiantes y su participación activa en la creación de sentido de las obras (Molero y Bataller, 2022, p. 875).

2.2 De la recepción a la creación poética en los talleres literarios

Debido a los factores antes mencionados, se puede afirmar que la poesía tiene un gran valor didáctico. En este sentido, Ribeiro (2009) afirma que la poesía constituye: “una poderosa forma d’estimulació en els dominis cognitiu i relacional” (p. 15). Esta valoración axiológica de la poesía nos impulsa a buscar maneras de aproximarla a los estudiantes de todos los niveles educativos y es en este punto en el que los talleres literarios se presentan como una opción metodológica interesante para acercar la poesía a las aulas (Bataller, 2015).

En esta línea, Kohan (2004) define el taller de escritura como una “fábrica del texto”, “un territorio para la libertad” y un “laboratorio”. Se trata, por lo tanto, de un espacio integrado por un grupo de personas que son coordinadas por otra con el propósito último de escribir. En nuestro caso, sin embargo, hemos optado por utilizar el término de “taller

literario intermedial” debido al carácter híbrido de los textos utilizados y de las producciones realizadas por los estudiantes.

A pesar de las diferencias semánticas, el taller que se ha llevado a cabo tiene como propósito el desarrollo de la creatividad a partir de algunas técnicas como las desarrolladas por Rodari (2009), y para ello utiliza “consignas” que son una especie de fórmulas que favorecen la creación de productos intermediales o monomediales. En palabras de Kohan (2004): “La consigna es el disparador y el puente de un taller. Genera respuestas distintas y permite comparar resultados. Siempre tiene algo de trampolín y algo de valla para la escritura” (p. 31).

Dicho esto, cabe recordar que tradicionalmente la educación literaria se ha basado en el aprendizaje de obras, fechas y autores (generalmente hombres) con la finalidad de analizar y extraer sus elementos formales. Sin embargo, y de acuerdo con Ballester (2015), la educación literaria ha vivido una evolución en los últimos años y ha comenzado a poner el foco en la persona que lee, la cual es receptora y creadora al mismo tiempo ya que tiene la capacidad de construir significados de los textos y crear y recrear a partir de ellos.

Es por ello por lo que los talleres literarios deben incluir actividades tanto de recepción como de creación poética, ya que de acuerdo con Sánchez-Enciso y Rincón (1985), los talleres de escritura se basan en la actividad de los estudiantes, los cuales no solo leen para reflexionar y hablar sobre las lecturas sino también para tener modelos de referencia a la hora de crear.

Además, Masgrau (2023) considera que los talleres literarios deben pasar por tres fases cohesionadas: recepción, prospección-relación y creación. La primera fase se basa en la lectura y visualización de referentes que hagan usos de las técnicas que queramos abordar. La segunda, en la identificación de las técnicas en los contextos sociales, ya que eso servirá de base para la tercera fase, relacionada con la creación.

Así pues, a continuación, estableceremos algunas ideas clave que hay que tener en cuenta durante el diseño y desarrollo de actividades de recepción y creación poética dentro de un taller literario. Por un lado, con relación a las actividades de recepción poética, se puede afirmar que las nuevas perspectivas de la didáctica de la lengua y la literatura priorizan la adopción de una postura denominada estética durante las actividades lectoras sin por ello perder de vista la postura eferente. Respecto a esto, Rosenblatt (2004) afirma que “The term efferent (...) designates the kind of reading in which attention is centrated predominantly on what is to be atracted and retained after the reading event” (p.1372). En cambio, la postura estética: “focus attention on what is being lived throught during the reading event” (p. 1373).

Este cambio de mirada se aplica a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero cobra especial importancia en el ámbito poético debido a la subjetividad de los textos. En el caso de la poesía experimental, y, en concreto, la poesía visual y los caligramas, abrazar la postura estética supone, a su vez, aprender a leer imágenes. Para ello, de acuerdo con Bordons (2003), se pueden seguir cuatro fases: explicación oral de aquello que se observa, la realización de unas aportaciones iniciales, la búsqueda de posibles significados y su relación con el título del poema.

Ofrecer estas estrategias a los estudiantes supone prepararlos para la realización de actividades de creación poética. Así pues, por otro lado, convendría establecer algunas ideas básicas que se deben tener presentes a la hora de crear productos intermediales. En este sentido, Falgás, Masgrau y Llach (2006) destacan la importancia del reciclaje, el establecimiento de conexiones y el collage. En primer lugar, el reciclaje remite a la importancia de la intertextualidad, esto es, a relacionar la propia producción con otras obras ya producidas. En segundo lugar, la realización de conexiones con nuestros sentidos

supone hacer uso de diferentes figuras literarias durante el proceso creativo como las metáforas o las sinestesias. Para acabar, el concepto de collage se refiere a la creación de productos intermediales que favorezcan el uso de diferentes lenguajes artísticos.

Además de tener en cuenta las orientaciones docentes apenas comentadas, se han revisado las propuestas didácticas establecidas en la página web *Viu la poesia*, del grupo de investigación Poció: Poesia i Educació, ya que incluye algunas consignas para la realización de actividades en torno a “L’aranha” de Tavares.

3. Diseño del estudio: objetivos y enfoque metodológico

El marco teórico presentado ha sido la base para el establecimiento de los tres objetivos de investigación que orientan esta investigación.

- 1- En primer lugar, hemos querido analizar cómo influye la recepción de la poesía experimental de Salette Tavares a la creación poética.
- 2- En segundo lugar, hemos querido explorar qué lenguaje priorizan los estudiantes durante la realización de prácticas intermediales.
- 3- Para acabar, hemos querido analizar la capacidad de los textos intermediales para desarrollar la creatividad en la educación primaria.

Poniendo en el foco estos objetivos, se ha diseñado un taller literario de tipo intermedial que permitiera obtener los datos de esta investigación cualitativa cuyo propósito es, de acuerdo con Sandín (2003), realizar descripciones e interpretaciones de manera holística.

En concreto, se ha realizado un estudio de caso que viene definido por Yin (1994) como una investigación empírica que estudia un fenómeno actual dentro de su contexto real. Por su parte, Ragin (1992) considera que los casos que son objeto de estudio pueden ser de diferente tipología y, este en concreto, viene determinado por las fronteras de un aula de ciclo inicial de educación primaria de una escuela pública de Catalunya, concretamente, un centro educativo de doble línea de la ciudad de Girona.

Las técnicas utilizadas para la recogida de los datos han sido la observación participante y la realización de entrevistas semi estructuradas. Por un lado, se ha realizado una observación participante completa (DeWalt, 2011), ya que la propia investigadora ha sido la persona encargada de desarrollar el taller. Por otro lado, se han realizado entrevistas semi estructuradas con el propósito de profundizar en la información recogida durante la observación (Munarriz, 1992, p. 113).

Como instrumentos, se han utilizado una pauta de observación, un cuaderno de campo, la grabación en audio del taller y la generación de documentos escritos por parte de los participantes como la creación de caligramas.

Una vez delimitados los márgenes de la investigación se ha procedido al diseño del taller literario, el cual surgió de una motivación intrínseca de los estudiantes a causa de la observación de una pequeña araña en el patio de la escuela. Partiendo de esta motivación inicial, se ha diseñado un taller literario en torno a la araña de Tavares.

Durante el diseño del taller se han tratado de respetar las fases establecidas por Masgrau (2023). Así pues, se han realizado actividades de recepción poética, de prospección-relación y de creación. En primer lugar, las actividades de recepción se basan en la construcción colectiva de conocimiento a partir de la realización de un diálogo literario en torno al caligrama de Tavares. En la realización de ese diálogo no solo se han tenido en cuenta el fomento de la visión estética del poema (Rosenblatt, 2004) o las orientaciones didácticas establecidas por Bordons (2003), sino también se han tenido presentes las anotaciones de Chambers (2007) sobre la importancia del rol mediador

docente y la cooperación como fórmula de construcción del conocimiento. En segundo lugar, las actividades de prospección-relación han consistido en la observación de arañas en el entorno natural y de otros bichos como gusanos de seda o mariquitas. Además, se ha procedido a la lectura del álbum ilustrado titulado *¿Mau iz io?* de Carson Ellis. Tanto la observación de insectos como la lectura de este poético cuento sobre el ciclo de la vida de unos insectos servirá de base para la creación de bicho-poemas, esto es, caligramas sobre bichos realizados con acuarelas.

4. Discusión y resultados

A continuación, procederemos a analizar los datos obtenidos durante la realización del taller literario. Para ello, se ha dividido este análisis en dos bloques temáticos. El primero hace referencia a la recepción poética y el segundo a las actividades de creación. La discusión se realizará dentro de cada apartado con el propósito último de relacionar los resultados con los referentes teóricos pertinentes. Finalmente, se compararán los datos analizados en cada bloque para responder así a la visión holística de las investigaciones de carácter cualitativo y respetar la globalidad del taller desarrollado.

Por un lado, la actividad de recepción poética hace referencia al análisis e interpretación del poema seleccionado. En este sentido hemos podido observar que la primera reacción de los estudiantes al presentar la “aranha” de Tavares es exclamar: “És una aranya!”, “l’aranya d’Spiderman”¹. Esto nos deja ver el impacto que tienen las imágenes en la interpretación de poesía visual, sobre todo en lectores principiantes, ya que suelen prestar mucha más atención a las imágenes que a las palabras. Además, se puede observar cómo se realiza una relación intertextual entre el poema de Tavares y una película basada en una novela gráfica.

Sin embargo, dado que el poema está escrito en portugués y el alumnado utiliza como lengua de comunicación el catalán y el castellano, se han producido diferentes interferencias lingüísticas que han influido considerablemente en la recepción poética. Ejemplo de ello es la identificación que realizó una alumna de la palabra “aço” con “asco”, por asociación de la palabra con el desagrado que producen las arañas.

En cualquier caso, cabe decir que los estudiantes son capaces de establecer relaciones entre la palabra escrita y los elementos gráficos del poema bajo la orientación docente, llegando, incluso, a detectar figuras retóricas como metáforas o metonimias. En este sentido, cuando la maestra pregunta por qué consideran que hay tantas “arre” en las patas de la araña un niño afirma que se debe a que “arre” significa que camine más rápido y por eso está en las patas, porque es la parte del cuerpo que las arañas utilizan para ello.

Así pues, el análisis de la actividad de recepción poética nos permite comprobar como los productos intermediales favorecen la realización de conexiones entre diferentes lenguajes, así como relaciones intertextuales con otros productos culturales como es el caso de Spiderman. Esta idea se ha visto reforzada durante la lectura del libro *¿Mau iz io?* cuando un niño estableció una relación entre un episodio del cuento y las actividades realizadas durante las colonias escolares. Se observa, por tanto, que las imágenes favorecen el desarrollo de asociaciones con otros productos culturales y con las vivencias

¹ Se ha realizado la transcripción de los comentarios de los estudiantes en la lengua original, catalán, con el propósito de contribuir a la fiabilidad del estudio.

personales, aspectos que determinan el desarrollo de la creatividad poética de los estudiantes de acuerdo con Falgàs, Masgrau y Llach (2006).

Por otro lado, procederemos a analizar las actividades de creación poética consistentes en la elaboración de caligramas denominados “bitxopoemes” (fig. 2). Para empezar, se les pidió a las estudiantes que escogieran un bicho y, posteriormente, planificaran su caligrama en un papel. Podían decidir libremente si preferían comenzar por la escritura del poema o por el dibujo. Más tarde, lo deberían pasar a limpio en un papel utilizando para ello las acuarelas. Esta actividad permitió observar como 6 de los 19 estudiantes que realizaron la actividad decidieron comenzar por el dibujo y dejaron para más tarde la escritura del texto.



Fig. 2. Elaboración propia, Proceso de creación de caligramas (2023)

Sin embargo, cuando se le preguntó por el motivo de su decisión a un alumno, este comentó que empezó haciendo el dibujo porque era más fácil. No obstante, tras pensarlo un momento afirmó que primero pensó el poema y luego decidió hacer el dibujo. Más tarde, escribió las letras y, para acabar, lo pintó con acuarelas. Otro niño, comentó que le había gustado mucho hacer el caligrama porque: “he après a fer el caragol amb lletres” (fig. 3). Su proceso creativo fue un poco diferente del anterior. Tal y como él mismo explicó en la entrevista semi estructurada, primero planificó, después escribió el poema en recto en un papel y más tarde escribió el poema en forma de caracol. Lo último fue pintar con acuarelas para que no se quedaran las líneas del lápiz sobre el papel. En este tipo de respuestas se puede observar perfectamente la relación existente en los diferentes lenguajes y como la poesía visual facilita este tipo de producciones híbridas (Masgrau y Kunde, 2018).

Para concluir este apartado, conviene contrastar los resultados que hemos discutido en cada uno de los dos bloques e intentar establecer relaciones entre dichos resultados y los objetivos del estudio de campo. En primer lugar, por lo que respecta a la influencia de la recepción de poesía experimental de Tavares en la creación poética, cabe decir que bastantes estudiantes consideran que la observación del caligrama de Tavares les ha ayudado en la tarea de producción ya que “M’ha donat idees”. Esta consideración de la obra poética de Tavares como generadora de ideas se ve reiterada en numerosas ocasiones y solo se ve eclipsada en unos pocos casos. Los motivos que llevan a los estudiantes a pasar por alto los referentes proporcionados se basan en la creencia de que sus conocimientos previos son suficientes o que el tema de su caligrama es tan diferente al de Tavares que no ven posible extraer ninguna idea de él. Sin embargo, se ha observado que los estudiantes que desestiman la importancia de los referentes sí que utilizan planteamientos de dichos poemas durante la actividad de creación. Así pues, de acuerdo con los resultados obtenidos y con lo establecido por Sánchez-Enciso y Rincón (1985),



Fig. 3. Elaboración propia, *Caligramas* (2023)

podemos afirmar que resulta interesante plantear talleres literarios que incluyan referentes poéticos ya que crear es siempre recrear.

En segundo lugar, se ha observado la priorización por parte del alumnado del lenguaje visual tanto en las actividades de recepción como de creación poética. Esto puede deberse a diversos motivos como las características de la sociedad del consumo que viene determinada por impacto de la tecnología (Bordons, 2016), o el hecho de que los estudiantes se estén iniciando en la lectura y la escritura y tengan, por ende, más facilidad en el acceso al lenguaje visual.

Por último, se ha podido observar cómo los estudiantes de primaria han desarrollado su creatividad en las actividades tanto de recepción como de creación poética. En la actividad de recepción poética se ha comprobado como el alumnado realiza conexiones con otros productos culturales, como utiliza figuras literarias para explicar aspectos del poema y como analiza la combinación de diferentes lenguajes. En la actividad de creación de caligramas, se ha observado un guiño al poema de Tavares, así como una relación entre el uso del color y la forma y el contenido verbal del poema. En todo momento se han fusionado el lenguaje verbal y visual, aunque la relación entre ambos ha tenido diferente grado de intimidad, siendo, en muchos casos, meras yuxtaposiciones de técnicas y recursos de los dos lenguajes utilizados (Masgrau, 2011).

5. Conclusiones

Los datos obtenidos sugieren que la poesía experimental de Salette Tavares no solo permite desarrollar la creatividad y el pensamiento metafórico de los estudiantes de educación primaria, sino que también facilita la experimentación con diferentes lenguajes artísticos.

Además, la realización del taller literario ha permitido sacar a la luz la importancia de llevar a cabo actividades intermediales que incidan en la recreación más que en la copia de modelos referentes. En este sentido, coincidimos con aquellos autores que establecen la importancia de proponer referentes literarios adecuados para el desarrollo de las competencias de los estudiantes durante la realización de talleres literarios.

Esta investigación también ha visibilizado la preferencia de los estudiantes de ciclo inicial de primaria por el lenguaje visual más que por el lenguaje verbal, aspecto que puede tener diferentes causas como la facilidad de acceso para lectores noveles a las imágenes o la masiva presencia de estas en una sociedad marcada por el consumismo.

Somos conscientes de las limitaciones de este estudio de caso y de la necesidad de realizar más investigaciones dirigidas a visibilizar la producción poética de Salette Tavares y favorecer, de este modo, la realización de prácticas intermediales en las aulas de los diferentes centros educativos.

REFERENCIAS

- Audi, M. y Costa, L. (2009). La poesía experimental, poesía fronterera: la sorpresa del desconegut i l'entrada en el joc. En G. Bordons (ed.), *Poesia i educació. D'Internet a l'aula* (pp. 93-109). Barcelona: Editorial Graó.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Bataller, A. (2015). El taller de escritura poética y la educación literaria. En X. Núñez; A. González; C. Pazos y P. Cano (eds.), *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y la literaturas* (pp. 101-118). Ribeirão: Edições Húmus.
- Bataller, A; i Reyes, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*, 13(26), 13-31. doi: <https://doi.org/10.26378/rnlael1326306>
- Bordons, G. (2003). *Aprender amb Joan Brossa*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- _____. (2009). *Poesia i educació. D'internet a l'aula*. Barcelona: Graó.
- _____. (2016). Poesía contemporánea en el aula. Experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania*, 49, 48-60.
- Cabanne, P. (2013). *Conversaciones con Marcel Duchamp*. Madrid: This Side Up.
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Decroly, O. (2007). *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Escuela nueva.
- DeWalt, K. M. (2011). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Ellis, C. (2017). *Mau iz io*. Granada: Barbara Fiore Editora.

- Falgàs, M; Masgrau, M. y Llach, S. (2006). La creatividad poética: reciclaje, conexiones y “collage”. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 151, 29-34. doi: <http://hdl.handle.net/10256/1657>
- Hatherly, A. (1984). Perspectivas para a Poesia Visual: Reinventar o Futuro. En F. Aguiar y S. Pestana (org.), *Poemografias: Perspectivas da Poesia Visual Portuguesa* (pp. 13-27). Lisboa: Ulmeiro.
- Kampinska, O. (2019). Caligrama, corpo e escrita: as encenações da euforia e da violência. *Farol*, 15(21), 70-77. doi: <https://doi.org/10.47456/rf.v1i21.28324>
- Kohan, S. (2004). *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona: Alba.
- Kunde, K; y Piderit, F. (2021). La intermedialidad en la literatura entrevista a Alejandra Torres y Mariona Masgrau Juanola. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 14(1), 1-9. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.943>
- Masgrau-Juanola, M. (2011). El repte de la intermedialitat a l'aula (En un entorn multimedia). *Comunicació educativa*, (24), 42-49. doi: <https://raco.cat/index.php/comeduc/article/view/322044>
- Masgrau-Juanola, M. (2023). Aprender a prendre poesia visual: estratègies i orientacions didàctiques. *Didacticae* (13), 51-67. doi: <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.51-67>
- Masgrau-Juanola, M. y Kunde, K. (2018). La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 621-637. doi: <https://doi.org/10.5209/ARIS.59812>
- Molero, R. y Bataller, A. (2022). La poesia objectual de Joan Brossa i el desenvolupament del pensament crític a l'educació primària. En Esteve, J. M; Fernández, A; Martínez, R. y Álvarez, J. F. (eds.), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 872-880). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/129549>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En J. M. Muñoz y E. Albalde (coords), *Metodología educativa* (pp. 101-116). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1217001>
- Nuñez, X. (2021). Retratos dibujados. Del texto a la ilustración en tres adaptaciones al cómic. En J. Rubio y E. Serrano. (Eds.), *El retrato literario en el mundo hispánico, II* (pp. 343-393). Zaragoza: Colección humanidades.
- Platón (1871). El banquete. En P. De Azcárate (ed.), *Obras completas. Tomo 5* (pp. 283-368). Madrid: Medina y Navarro editores.
- Ragin, C. (1992). Case of “What is a case?”. En C. Ragin y H. Becker (eds.), *What is a Case: Exploring the Foundations of Social Enquiry* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ribeiro, J. M. (2009). El valor pedagògic de la poesia. En G. Bordons (ed.), *Poesia i educació. D'internet a l'aula* (pp. 15-25). Barcelona: Graó.
- Rodari, G. (2009). *Gramàtica de la fantasia. Introducció a l'art d'inventar històries*. Barcelona: Educaula.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. En R. B. Ruddell y Unrau, N. J. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (1363-1398). Newark, DE: International Reading Association.
- Sánchez-Enciso, J. i Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hil.

- Spatola, A. (1969). *Verso la poesia totale*. Salerno: Rumma.
- Tavares, S. (1957). *Espelho Cego*. Lisboa: Ática.
- Tavares, S. (1964). Brin cadeiras. En Aragão, A. y Helder, H. (orgs.). *Poesia Experimental 1*. Lisboa: Cadernos de Hoje.
- Tavares, S. (1967). *Quadrada*. Lisboa: Moraes Editores.
- _____ (1971). *Lex Icon*. Lisboa: Moraes Editores.
- Torres, R. (2006). Transposição e variação na poesia gráfica e espacial de Salette Tavares. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, 14(2), 266-284. doi: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.14.2.266-284>
- Torres, R; y Santos e Silva, D. C. (2010). Teoria da informação e concepção poética em Salette Tavares. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 7, 240-251. doi: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2824/3/240-251.pdf>
- Torres, R. y Seíça, A. (2016, septiembre). O experimentalismo como invenção, transgressão e metamorfose. *Revista Colóquio/Letras* (193), 9-17. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10284/6582>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.