

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Facultad de Educación



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

**Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Curso 2021/2022

Especialidad de lengua y literatura castellana

**Un primer contacto con la poesía a través de los autores
contemporáneos. Propuesta de implementación en el aula de 1º de
ESO. *¡Hagamos un recital de poesía!***

Gabriel Bejarano Parpal

TUTOR: Joan Calsina Forrellad

Índice

1. Introducción	4.
2. Objetivos	5.
3. Marco teórico	6.
3.1. Presupuestos sobre los adolescentes y la poesía	6.
3.2. Vías didácticas de la poesía y problemas de la educación literaria	9.
3.3. Las TIC y las TAC en el aula de poesía	14.
4. Contextualización del centro de implementación	15.
5. Preguntas previas	15.
6. Propuesta didáctica. <i>¡Hagamos un recital de poesía!</i>	18.
6.1. Secuencia didáctica	19.
6.2. <i>Corpus</i> de textos seleccionados	31.
6.3. Desarrollo por sesiones	32.
6.4. Atención a la diversidad	37.
6.5. Elaboración del dossier del alumnado	38.
6.6. Evaluación	38.
6.7. Puesta en práctica y propuestas de mejora	42.
7. Conclusión	45.
8. Bibliografía	46.
8.1. Bibliografía básica	46.
8.2. Bibliografía consultada	47.
8.3. Webgrafía adicional	47.
9. Anexos	48.
9.1. Figuras	48.
9.2. Dossier del alumnado	50.

Resumen

Uno de los principales presupuestos de la didáctica de la poesía establece que los adolescentes aborrecen este género literario. Este trabajo presenta una propuesta didáctica para acercar a los adolescentes al género poético. Para ello, reformulamos el método de enseñanza historicista para invertir el orden y empezar a partir de los autores modernos y contemporáneos. Además, se pretende incorporar la educación emocional en la educación literaria y poética del alumnado para desarrollar la gestión emocional individual y colectiva de los adolescentes. También se promueve la capacidad creativa de los estudiantes a partir de la elaboración de un poema, culmen del proyecto final de realizar un recital poético. Esta propuesta didáctica está enfocada a los alumnos del primer ciclo de la ESO, para captar su atención y proporcionar los conocimientos básicos para alcanzar aprendizajes posteriores.

Palabras clave: educación poética, educación emocional, Educación Secundaria Obligatoria, secuencia didáctica, recital poético.

Resum

Un dels principals pressupostos de la didàctica de la poesia estableix que els adolescents avorreixen aquest gènere literari. Aquest treball presenta una proposta didàctica per apropar els adolescents al gènere poètic. Per això reformulem el mètode d'ensenyament historicista per invertir l'ordre i començar a partir dels autors moderns i contemporanis. A més, es pretén incorporar l'educació emocional a l'educació literària i poètica de l'alumnat per desenvolupar la gestió emocional individual i col·lectiva dels adolescents. També es promou la capacitat creativa dels estudiants a partir de l'elaboració d'un poema, culminant al projecte final de fer un recital poètic. Aquesta proposta didàctica està enfocada als alumnes del primer cicle de l'ESO, per captar-ne la seva atenció i proporcionar els coneixements bàsics per assolir aprenentatges posteriors.

Paraules clau: educació poètica, educació emocional, Educació Secundària Obligatoria, seqüència didàctica, recital poètic.

1. Introducción

Este trabajo aborda el papel de la poesía dentro del currículum educativo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la gran mayoría de los manuales de texto de la ESO, la poesía se explica siguiendo el orden cronológico de cada movimiento; se comienza por la poesía medieval, se continúa por la renacentista y sucesivamente hasta que llegamos a los autores contemporáneos. Esta propuesta didáctica propone invertir el orden que se suele conceder a la poesía en los manuales de texto, ya que sugiere dar comienzo al género poético en primero de la ESO a través de las piezas de autores modernos y contemporáneos. De este modo, los alumnos pueden desarrollar su gusto por la poesía mediante temáticas próximas a su realidad en contenido, forma y tiempo; promoviendo, así, la educación poética del alumnado para poder desarrollar un espíritu crítico, analítico e, incluso, estilístico que les permita abordar textos de cualquier época y autor.

La temática de esta propuesta didáctica parte, en primer lugar, del interés académico y pedagógico del propio autor, ya que de la experiencia individual surge la premisa de que a la mayor parte del alumnado de secundaria no le atrae o no le puede parecer interesante el género poético, como se argumentará y corroborará en los capítulos siguientes. En segundo lugar, siendo conscientes de que se trata de una temática estudiada en numerosas ocasiones, era necesario revisar y actualizar, en la medida de lo posible, algunas hipótesis que pueden haber cambiado con el transcurso de los años.

Además, habiendo seleccionado la modalidad de investigación vinculada a la propuesta de una secuencia didáctica, podía resultar relevante basar la investigación en una posible intervención didáctica en el aula, hecho que nos lleva al tercer pilar de nuestro trabajo, la practicidad de la temática para poderla ajustar al currículum de trabajo que siguen en el centro de prácticas en el que se ha realizado la intervención didáctica. En definitiva, el tema surge del interés personal y profesional del investigador, así como de la necesidad de adaptar la investigación a un formato práctico y actualizado.

Un trabajo de dichas características nos permite indagar en el modelo educativo que se ha seguido a lo largo de los siglos XX y XXI, ya que exige revisar las distintas fórmulas educativas que se han empleado para transmitir al alumnado el contenido teórico y práctico que atañe al género poético enmarcado en la disciplina de Lengua y Literatura castellana. De este modo, únicamente después de haber estudiado las diferentes propuestas, podremos fundamentar una intervención didáctica en un modelo que consideremos fiable y de utilidad para transmitir los contenidos y la pasión por la poesía.

Asimismo, este trabajo nos permite cuestionar el orden cronológico de la historia de la literatura como modelo a seguir en la realización del currículum escolar, ya que nos plantea la posibilidad de acercar al alumnado a la poesía a través de temáticas cercanas a sus realidades más próximas y a un registro lingüístico más próximo en el tiempo. También, puede surgir un debate en torno a aquellos textos que deben formar parte de la reformulación del canon literario, ¿qué criterios debe seguir el docente para establecer el corpus de textos que configuran la unidad didáctica?, ¿qué tipo de actividades pueden resultar productivas y atractivas a los estudiantes del primer curso de la ESO?

Este proceso se llevará a cabo partiendo desde la teoría y la investigación en el aula; para elaborar, corregir y evaluar una secuencia didáctica funcional. En primer lugar, se han tenido en cuenta artículos relacionados con la trayectoria educativa del género poético y su eficacia. Este apartado es fundamental para extraer las prácticas que sí han resultado eficaces y desechar o

reformular aquellas que no lo han sido. Así pues, podremos establecer el modelo que guiará nuestra secuencia didáctica.

En segundo lugar, se parte desde presupuestos que se extraen de la lectura y el análisis de diversas fuentes que proporcionan encuestas realizadas a estudiantes de secundaria sobre esta cuestión. Este paso debe ayudarnos a establecer un punto de partida y a formular una serie de preguntas que trasladaremos al alumnado de primero de la ESO del grupo clase en el que se realizará la intervención didáctica. Los resultados arrojados por esta encuesta pueden indicarnos los conocimientos previos del alumnado, la predisposición de aprendizaje que traen consigo, los intereses individuales de cada uno y, si fuera necesario, plantear ayudas para posibles necesidades especiales o planes individualizados previamente a la realización de la secuencia didáctica.

En tercer lugar, se planteará, propondrá, desarrollará y evaluará una secuencia didáctica que tiene como objetivo instruir y, sobre todo, atraer al alumnado hacia el género poético. Esta secuencia didáctica se fundamenta en dos modelos didácticos, el propio de esta investigación y el propio del centro educativo en el que se implementará. Cabe decir que ambos métodos son parecidos en sus propuestas, hecho que nos facilita combinarlos.

2. Objetivos

A lo largo de este trabajo, nos proponemos distintas preguntas, sin embargo, básicamente todas ellas parten del objetivo principal que consiste en demostrar que la poesía contemporánea propone un corpus textual atractivo para acercar la poesía a los alumnos de Secundaria y enseñarles y transmitirles el contenido referente al género poético de una forma atractiva y eficaz. Para alcanzar este propósito, debemos plantearnos algunas cuestiones como ¿la poesía contemporánea puede despertar el interés del alumnado?, ¿es mejor partir de la poesía contemporánea que de los clásicos?, ¿son capaces los alumnos de comprender los rasgos generales del género poético a través de un corpus de poemas contemporáneos? o ¿se puede desarrollar el espíritu crítico del alumnado a través del análisis de textos poéticos de su época?

A modo de punto de partida, puede resultar de utilidad analizar las vías tradicionales y las más innovadoras de la educación poética y emocional en la ESO y proponer un modelo útil, teórico y práctico de enseñanza de la poesía en primero de la ESO. Además, a partir de varias hipótesis surgen algunos objetivos trascendentales del trabajo. Por ejemplo, si partimos de la hipótesis de que al alumnado no le gusta el género poético, debemos plantearnos si es posible conseguir acercarnos a él. Para ello, emplearemos un corpus poético atractivo, es decir, un conjunto de poemas cuyo contenido sea próximo a los intereses del alumnado, y una batería de actividades que resulten dinámicas.

También, debemos preguntarnos si es factible o no mezclar dos modelos educativos, el historicista o tradicional y el más vinculado a la educación emocional o la educación literaria. Para ello deberemos indagar en el planteamiento de la educación emocional dentro del marco curricular y competencial legislativo.

Por otra parte, los presupuestos que puedan surgir a lo largo de la investigación deben servirnos para plantear hipótesis breves que guiarán la formulación de nuestra intervención didáctica. Como, por ejemplo, afirmar que los alumnos adolescentes cambiarán de opinión al acercarse a la poesía desde los autores contemporáneos nos puede llevar a realizar unas preguntas breves con la finalidad de conocer la opinión previa de nuestro alumnado y confirmar o desmentir los presupuestos de los que partimos y la hipótesis planteada.

3. Marco teórico

3.1. Presupuestos sobre los adolescentes y la poesía

Constantemente oímos y somos partícipes de ciertos enunciados rotundos como, por ejemplo, afirmar que los adolescentes detestan la poesía. Pero ¿se trata de una afirmación fundamentada? Son varios los estudiosos que han intentado esclarecer el *cómo* y el *porqué* del rechazo de los adolescentes al género poético y la manera más fehaciente para corroborar dichas afirmaciones es acudir a los propios jóvenes.

Este apartado del trabajo parte de los presupuestos que ha corroborado en su investigación Raquel Zaldívar, investigadora por la Universidad Complutense de Madrid. En su artículo “Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO”¹, Zaldívar estudia las reacciones de los adolescentes frente al género poético, teniendo en cuenta que ya han tenido cierto contacto con la poesía y, por lo tanto, han podido forjarse para sí una perspectiva experimental de qué es la poesía y qué grado de significatividad tiene para ellos.

Antes de proceder a la lectura y al análisis de este artículo, podemos pronosticar algunas de las actitudes de los jóvenes, siempre y cuando, dejemos al margen la perspectiva pesimista que algunos adultos tienen sobre la etapa de la adolescencia. En primer lugar, podemos presumir que los adolescentes no consumen poemas porque se les antojan aburridos, anticuados e intrincados. Además, puede que alguno de ellos valore ciertamente el género poético, sin embargo, seguramente se corresponda con una poesía más espontánea o de rima libre. Pero ¿cuál es la verdadera incógnita de nuestras deducciones? El papel del docente. En muchas ocasiones, los alumnos aborrecen la poesía en consecuencia de nuestra propia responsabilidad, pues el papel del docente es trasladar el entusiasmo por la poesía. Más adelante pondremos en tela de juicio esta afirmación para comprobar si se trata, o no, de una de las conclusiones anticipadas del trabajo.

En su artículo, Zaldívar plasma los resultados de una encuesta que ha realizado a una muestra de alumnos de primero, segundo y tercero de Educación Secundaria Obligatoria. En total, responden unos 122 participantes del Instituto de Educación Secundaria Gran Capitán de Madrid y el I.E.S. Cervantes, de la misma localidad. Según Zaldívar, los cursos seleccionados resultan interesantes ya que la teoría poética que han realizado en el aula está enfocada a la perspectiva de estudio del género poético y que en tercero de ESO se empieza a desarrollar la perspectiva historicista, por lo que podemos atender a las primeras impresiones de los adolescentes.

Seguidamente, Zaldívar plantea unos ítems o parámetros para realizar la encuesta. Para este apartado tendremos en cuenta los dos primeros bloques, ya que el tercero se corresponde con la educación emocional, así pues, acudiremos a él más adelante. El primer bloque corresponde a las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, por lo que el foco es la propia experiencia del alumnado. El segundo bloque corresponde a las actitudes de los adolescentes hacia la labor didáctica de los docentes de lengua y literatura. Los presupuestos del primer y del segundo bloque anticipan, respectivamente, las siguientes afirmaciones:

«Entre los adolescentes las actitudes negativas ante la poesía son mayores que las actitudes positivas».

«En la práctica de la asignatura de Lengua castellana y literatura predomina una didáctica de la poesía que destaca los aspectos teóricos y memorísticos, y deja de lado el desarrollo de la competencia *Conciencia y expresión culturales*». (Zaldívar, R. 2017, pp. 262-263).

¹ Véase Zaldívar, R. (2017).

A continuación, Zaldívar formula dos preguntas por bloque. La primera pregunta va encaminada a averiguar si al alumnado le gusta o no la poesía y qué motivos le llevan a tomar esa postura. Los motivos los desarrolla y recopila Zaldívar en su artículo, nosotros nos centraremos en el siguiente gráfico:

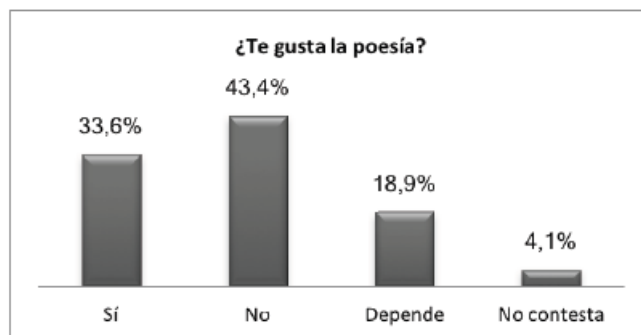


Figura 1. Gráfico extraído de ZALDÍVAR (2017, p. 263).

Este gráfico muestra claramente que a los adolescentes encuestados no les gusta la poesía en una mayoría simple. Debemos tener en cuenta que un 33,6% ha respondido *sí* a la encuesta, por lo que la afirmación taxativa de que los adolescentes detestan la poesía ya no podemos formularla con una certeza absoluta. Además, debemos tener en cuenta el porcentaje de alumnos que responden *depende*. Pueden resultar interesantes sus afirmaciones. Según los motivos recogidos por Zaldívar en su artículo, la mayoría de los adolescentes que han respondido *depende* vinculan su experiencia poética al ámbito socioafectivo, es decir, aquellos poemas que consumen están relacionados con su familia o con sus sentimientos. Este aspecto nos puede llevar a plantearnos la importancia de dedicar un apartado del trabajo al consumo cultural como factor sociológico decisivo en el consumo de productos poéticos o en el desarrollo de una actitud lectora.

Recordemos que el consumo cultural forma parte de una de las principales preocupaciones del sistema educativo, ya que el centro educativo puede resultar un agente activo en la reproducción cultural y puede ser el responsable de reproducir ciertos patrones de desigualdad étnica o socioeconómica a través de los productos culturales que emplea el centro escolar como recurso pedagógico o didáctico.

Siguiendo la línea de análisis del consumo cultural, Zaldívar plantea su segunda pregunta enfocada a qué aspectos de la realidad vinculan con la poesía. En el siguiente gráfico, se plantean los siguientes ítems recogidos de las respuestas de los adolescentes:



Figura 2. Gráfico extraído de ZALDÍVAR (2017, p. 265).

Si analizamos cada uno de los valores recogidos en este gráfico, puede resaltar sobre el resto es el último ítem, ya que un 32% de los encuestados ha respondido que no vincula *nada* con la poesía. Después de haber observado que un 43,4% del alumnado ha respondido que *no* le gusta la poesía. Puede que un porcentaje de esas respuestas haya emigrado hacia la vinculación con la *clase* o con los *sentimientos*, ya que tanto una como la otra forman parte de las ideas preconcebidas que tenemos a nivel social de la poesía. Además, estas respuestas nos ayudan a encaminar la propuesta didáctica de este trabajo, ya que nos proporcionan algunos de los ítems más interesantes para trabajar la poesía en el aula desde una educación emocional, estos son: la *música*, la *forma de expresión* y las *emociones y sentimientos*. Tal vez, si partimos del presupuesto de que a nuestros alumnos vinculan la poesía con estos aspectos de la realidad podremos formular actividades que intensifiquen esos aspectos convirtiéndolos en intereses reales de su entorno cultural y afectivo más cercano.

Todas estas cuestiones nos llevan a plantearnos nuestro papel como docentes, por lo que la tercera pregunta que realiza Zaldívar es trascendental para acabar de trazar un punto de partida sólido desde el que abordar cuestiones didácticas más profundas. La tercera pregunta de Zaldívar dice así: «¿Qué has aprendido sobre poesía en la asignatura Lengua castellana y literatura?».

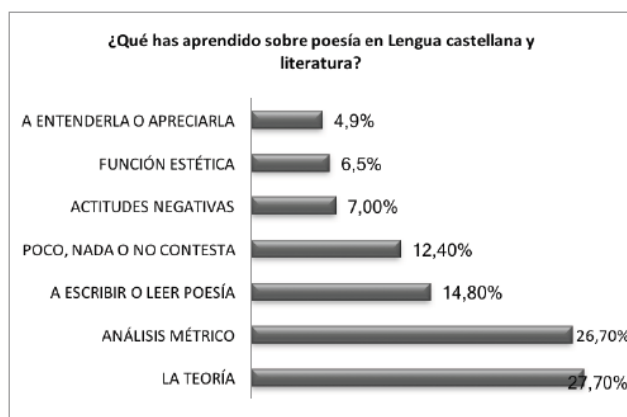


Figura 3. Gráfico extraído de ZALDÍVAR (2017, p. 267).

Si analizamos en profundidad los ítems que se barajan en este gráfico, podemos afirmar rotundamente que en la muestra de alumnos seleccionada por Zaldívar predomina una experiencia educativa clásica, vinculada con el aprendizaje estricto de la teoría, que seguramente esté vinculada con la poética de cada autor y época, y el análisis métrico, que está estrictamente vinculado con el aprendizaje mecanizado y formal del género poético. Podemos observar el modo en que un 54,40% de los adolescentes encuestados ha tenido un contacto meramente teórico y formal. Mientras que un 11,4% han tenido un contacto vinculado a la educación emocional y afectiva, en contacto con el entorno. Además, el 14,80% ha experimentado lo que conocemos como educación poética o educación literaria, ya que han participado en el proceso de lectura y de producción poética. Sin embargo, uno de los ítems debe resultarnos encarecidamente más relevante que el resto, el de *poco, nada o no contesta*, ya que esos alumnos declaran no haber aprendido durante su toma de contacto con el género poético.

Por otro lado, Ramón Llorens en su artículo, “La conciencia poética del lector adolescente, clave para la formación lectora”², realiza un profundo análisis de la relación que los adolescentes mantienen con la poesía. Su estudio parte de presupuestos parecidos a los de Zaldívar, pero, en esta ocasión, su análisis va un paso más allá, abarcando el estudio de la

² Llorens, R. (2008).

evolución literaria del siglo XXI e intentando comprender los ámbitos que propician la relación de los adolescentes con la poesía.

En primer lugar, Llorens vincula el creciente desinterés de los adolescentes por la poesía a la evolución de la literatura enfocada a los medios de comunicación y la inmediatez. Parte de una cita de Sloterdijk que dice así:

Con el establecimiento mediático de la cultura de masas y con las revoluciones informáticas “en las sociedades actuales, la coexistencia humana se ha instaurado sobre fundamentos nuevos” (post-literarios, post-epistolográficos, post-humanísticos o marginalmente literarios, epistolográficos y humanísticos). (Sloterdijk. 2000, p.28, recogido en Llorens, R. 2008, p.13).

Podríamos vincular el cambio en la percepción literaria con la evolución de las metodologías didácticas en los dos últimos siglos, sobre todo, a partir de mediados del siglo XX, ya que un cambio en la cultura exige un cambio en su sistema educativo, y a la inversa.

En segundo lugar, Llorens se refiere a estudios próximos a su investigación que demuestran un cambio significativo en el producto literario que consumen los adolescentes y, por ende, en el modelo o tipo de lector que consume dicho producto. En estos estudios se evidencia la disminución de lectores del género poético en lectores adolescentes, además de una considerable reducción del número de lectores en general.

El adolescente es, probablemente, el receptor más sometido —en todas sus acepciones— a los estímulos externos y a los vaivenes y presiones del mercado. Según los hábitos de lectura publicados en el tercer trimestre de 2007, los niños entre 10 y 13 años se consolidan como el grupo de población que más lee en España; sin embargo, el grupo entre 14 y 24 años es el que más frecuenta las bibliotecas y el que más lee entre el grupo de más de 14 años. Como es de suponer, los libros de poesía no aparecen entre los libros más leídos en ninguno de los grupos de lectores. (Llorens, R. 2008, p.13).

Además, Llorens asegura que la sociedad no facilita a los adolescentes el desarrollar su gusto por la poesía, por una parte, porque supone descifrar el código del autor y, por otra parte, ni, aparentemente, se incluye en aquello que el adolescente debe saber ni le resulta de utilidad en el mundo en el que se desenvuelve. Este punto, lleva a Llorens a observar la relación del adolescente con la poesía dentro y fuera del aula, a lo que sorprendentemente responde con la siguiente afirmación:

La poesía no forma parte de su mundo y, sin embargo, es el género literario que con mayor frecuencia se encuentra en las creaciones y en las lecturas espontáneas de los adolescentes. Para el adolescente, la poesía en la escuela secundaria es inexistente; para el adolescente la poesía fuera de las aulas es comunicación y es herramienta para dar a conocer sus inquietudes y sus debilidades. (Llorens, R. 2008, p.13-14).

Estas afirmaciones confirman el presupuesto de que los adolescentes no consumen poesía, sin embargo, resulta enriquecedor el hecho de que algunos de ellos produzcan poemas, fuera del aula, para expresar sus inseguridades, sentimientos y emociones. Este hecho puede parecer una elucubración fácil, sin embargo, después de aplicar la unidad didáctica, *Hagamos un recital de poesía*, es una de las conclusiones que he podido extraer.

3.2. Vías didácticas de la poesía y problemas de la educación literaria.

Una vez resueltos nuestros presupuestos y prejuicios sobre el contacto que los adolescentes han tenido o suelen tener con el género poético, podemos adentrarnos en un primer

análisis de cómo se desarrolla la labor docente en este ámbito. De igual modo que con anterioridad a la organización y estructuración de una secuencia didáctica debemos plantearnos qué nivel tiene nuestro alumnado y qué objetivos pretendemos conseguir, es nuestra labor determinar qué métodos emplearemos y qué objetivos alcanzaremos a través de dichos métodos.

Tradicionalmente, la poesía se ha impartido en la asignatura de Lengua y literatura castellana a través de dos vías didácticas. La primera viene fundamentada por una perspectiva historicista, es decir, se basa en el estudio detallado de la evolución poética a lo largo de la historia, teniendo en cuenta las biografías de sus autores, las generaciones a las que estos pertenecen o los acontecimientos socioculturales que han tenido lugar en sus correspondientes épocas. Esta perspectiva no carece de relevancia en el análisis realizado por los intelectuales en su labor investigadora, pero debemos plantear si resulta la mejor vía para acercar la poesía a los adolescentes.

Son muchos los autores que evidencian que, aún hoy en día, la clase de Lengua y Literatura se imparte siguiendo el modelo historicista. Cavalli, por ejemplo, en su tesis doctoral constata que las aulas de secundaria siguen basando la metodología de la didáctica literaria en la estructura formal del texto y el estudio de tipo historicista. Dice así:

Por otro lado, la educación literaria misma, al menos en secundaria, tampoco se aproxima desde este ángulo. De hecho, el análisis de los elementos formales del texto y las lecciones frontales de corte historicista son todavía predominantes cuando se lleva la poesía al aula. (Cavalli, 2015, p. 144).

Todo ello se ve reforzado por el estudio realizado por Romero Oliva y Tigro Ibáñez sobre la recepción de los estudiantes del MAES y los métodos en que han observado que se produce la enseñanza literaria en las aulas, una vez más, el método tradicional o historicista. Puede verse reflejado en el siguiente gráfico:

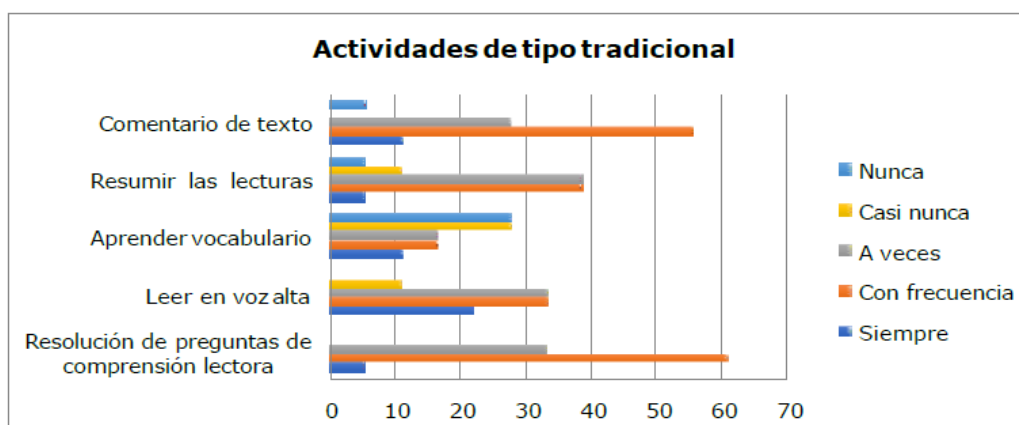


Figura 4. Frecuencia de realización de actividades de corte historicista. (Romero, M. y Tigro, E. 2018, p. 88).

Además, debemos tener en cuenta que el contacto que muchos de ellos han tenido hasta primero de Educación Secundaria Obligatoria está basado en el imaginario popular y que, en incontables ocasiones, las poesías que ofrecen los manuales distan considerablemente del nivel académico adquirido por los alumnos a lo largo de la Educación Primaria, ya que están completamente enfocados a la vía historicista de la literatura y se basan en aprender biografías de autores, listados de características y análisis métrico.

La segunda vía didáctica consiste en vincular directamente el consumo poético a la educación emocional, una de las exigencias competenciales que se viene incorporando a nuestros

planes de estudios con las últimas reformas educativas. Sin embargo, ¿en qué consiste la educación emocional? Zaldívar la define en su publicación “El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía” con las siguientes palabras:

Las metas de la educación emocional recaen en generar en el individuo cierto conocimiento acerca de sus emociones para una mejor predisposición a la comprensión de su propia vida y a la proyección social de la misma. Podemos considerar que se establece una relación entre el progreso de las competencias emocionales y la capacidad de proyectar y fraguar una existencia más satisfactoria. (Zaldívar, R. 2014, p.21).

Esta segunda vía se fundamenta en cada una de las competencias básicas de aprendizaje que se corresponden con el campo de Lengua y literatura castellana, de este modo, son muchas las propuestas que parten de este planteamiento y que ocasionan que las posibilidades didácticas se diversifiquen y tomen como punto de referencia competencias más concretas.³

Si analizamos las diversas propuestas que emergen de la educación emocional y de la atención a las competencias básicas de aprendizaje, debemos definir algunos conceptos. El primer término sería el de *educación poética* y, asimismo, el de *educación literaria*. Ambos conceptos están estrechamente vinculados con las competencias de comprensión lectora y expresión escrita, ya que ambos proponen trabajar el género poético desde la lectura y la producción de textos poéticos. Patricia Martínez León, investigadora por la Universidad Complutense de Madrid, define el término de *educación literaria* en su artículo “Poesía y género en Educación Secundaria: revisión teórica y análisis de manuales” con las siguientes palabras:

Esta, sin desatender los planos de autor/a y obra, enfatizados en anteriores orientaciones, se centra, principalmente, en las necesidades formativas de los/las adolescentes, con el objetivo de formar lectores/as competentes, capaces de comprender, disfrutar y también crear textos literarios. (Martínez, P. 2022, p.108).

Cabe destacar que Martínez León hace hincapié en la *comprensión*, el *disfrute* y la *creación* de textos literarios. La primera y la última característica se vinculan con las competencias básicas de comprensión lectora y expresión escrita mencionadas anteriormente, mientras que la segunda característica, el *disfrute*, está vinculada con la educación emocional, por este motivo, introducimos esta propuesta educativa en el *cajón de sastre* de la vía didáctica de la educación emocional. Sin embargo, no podemos clasificar los términos de *educación poética* y *educación literaria* al margen de la perspectiva historicista, ya que, en cierto modo, gran parte de la educación historicista ha abogado por la creación literaria, además de indagar en el análisis textual. Martínez León define meticulosamente los puntos que unen y distan a ambas propuestas didácticas. Dice así:

La educación literaria comporta la superación de un historicismo positivista, pero se vale de la historia de la literatura ante la contextualización y comprensión textuales y abre un espacio en esa historia a la figura del lector/a, que, a través del juicio realizado de las obras leídas, se concibe como mediador/a de la producción literaria de los/as autores/as. (Martínez, P. 2022, p.108).

Martínez León propone que el lector asimile la perspectiva historicista para participar en el proceso de lectura y escritura, un paso que da lugar a la teoría de la *estética de la recepción*, en la que el lector es la pieza definitiva del proceso de escritura. La *estética de la recepción* se diferencia de la perspectiva historicista a partir del foco de análisis. El historicismo se

³ Para más información sobre las Competencias básicas de Lengua y literatura castellana, véase Mallart, J. y Sarramona, J. (2016, p. 8).

conceptualiza a partir del estructuralismo, que se centra en el texto literario, a diferencia de la *estética de la recepción* que se centra en el lector y en el *horizonte de expectativas*.

Este último concepto, el de *horizonte de expectativas*, puede resultar altamente interesante para conceptualizar las primeras actividades de nuestra secuencia didáctica, ya que se correspondería a una primera sesión de revisión de los conocimientos previos y de planteamiento de los objetivos que se pretenden alcanzar. Además, Martínez León introduce un término trascendental para llevar a las aulas, el de *subjetividad*, ya que el lector y su punto de vista forman parte del cierre de la obra literaria. De este modo, para entroncar la *estética de la recepción* con la educación emocional, podríamos proponer trabajar la subjetividad desde el análisis de textos.

Con la finalidad de hacer acopio de los términos que han aparecido hasta el momento, cabe destacar que con la perspectiva que propone Martínez León se trabajan varias competencias básicas, ya que aún la vía historicista y la vía de la educación emocional. Se trabajan, por ejemplo:

Comprensión lectora: Competencia 1. Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para comprenderlos.

Comprensión escrita: Competencia 5. Escribir textos de tipología diversa y en diferentes formatos y soportes con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística.

Comprensión Literaria: Competencia 10. Leer obras y conocer los autores y las autoras y los periodos más significativos de la literatura catalana, castellana y universal. **Competencia 12.** Escribir textos literarios para expresar realidades, ficciones y sentimientos.

Actitudinal y plurilingüe: Actitud 1. Adquirir el hábito de lectura como medio para acceder a la información y al conocimiento, y para el disfrute personal; y valorar la escritura como medio para estructurar el pensamiento y comunicarse con los demás. (Mallart, J. y Sarramona, J. 2016, p.8).

Llegados a este punto, cabe destacar que hemos diferenciado entre didáctica historicista y educación emocional, conglomerando en la segunda vía conceptos como *educación literaria*, *educación poética*, *teoría de la recepción e intertextualidad*. Además, Enrique Lleida Lanau, en su artículo “Itinerarios lectores para la educación poética en la ESO: Del rap a la poesía canónica”, propone una diferenciación distinta. Defiende que hasta el momento se ha estudiado el género poético desde dos perspectivas. La primera se corresponde con nuestra anterior propuesta de *estética de la recepción*, a la que se añaden la psicología cognitiva y las teorías de intertextualidad. La segunda vía, la conforman la *educación literaria* y la *educación poética*, precisamente por su vinculación con el historicismo positivista. En esta ocasión, ninguna de las dos vías es preferible a la otra, la importancia recae en el trabajo que se realiza en el aula y en la conformación del *corpus* poético que el docente decide llevar al aula.

Antes de dar paso al debate sobre qué *corpus* debe, o no, seleccionarse en base a la concepción del *canon* literario que cada docente plantea, debemos detenernos en el concepto de *intertextualidad*, ya que nos permitirá trabajar todos los conceptos aparecidos hasta el momento.

Teniendo en cuenta que la intertextualidad consiste en relacionar dos o más textos con la finalidad de enriquecer la creación literaria o su correspondiente análisis, debemos atender a la importancia correspondiente de trabajar con un *corpus* variado y capaz de vincular la experiencia del alumnado con el aprendizaje que extraemos de una muestra más amplia. Es decir, en esta ocasión, la cantidad puede garantizar la calidad, ya que posibilita al alumnado corroborar que las

conclusiones extraídas de un texto, poético en este caso, pueden darse en otras muestras literarias, incluso, podría decirse, que artísticas, como productos cinematográficos, pictóricos, arquitectónicos... El concepto de intertextualidad abre la puerta a la educación emocional, ya que nos permite saltar de la subjetividad del individuo al diálogo colectivo con otras obras, acto que viene a transformar esa subjetividad primaria en una objetividad secundaria.

Además, una educación basada en la variedad de recursos y el desarrollo de la educación poética y literaria del alumnado nos permite fomentar la creatividad del alumnado, ya sea proporcionando un amplio campo de siembra de ideas, a partir de las diferentes muestras de nuestro *corpus* o de un *corpus* extra, o a partir de propiciar el desarrollo de estructuras cognitivas artísticas abiertas y vinculadas al ámbito emocional de nuestros alumnos. Debemos recordar que el principal motivo de fundamentar la educación en competencias básicas consiste en proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para adquirir conocimientos significativos que puedan aprovechar durante el aprendizaje de conocimientos posteriores más complejos. A menudo, la complejidad reside en la creatividad, motivo de peso por el que debemos fomentarla y desarrollarla hasta conseguir que nuestro alumnado sea autosuficiente.

Como bien defiende Glòria Bordons en su artículo “La poesia, fanal de l’educació”, la creatividad es una de las asignaturas pendientes de los docentes y de sistema educativo. Además, el mundo laboral nos exige desarrollar nuestra creatividad en una sociedad dedicada en su mayoría al sector terciario. Dice así:

El mot *creativitat* és present arreu avui dia i s’insisteix en el fet que les empreses volen gent *creativa*, que cal potenciar la *creativitat* dels infants, etc. Tanmateix, per aconseguir formar persones creatives s’ha d’innovar en el dia a dia a l’aula i canviar moltes rutines. (Bordons, G. 2016, p.52).

Otro de los grandes problemas que debemos afrontar es el descenso en la trayectoria lectora de nuestros estudiantes e, incluso, de nuestros docentes. Es una evidencia que la trayectoria lectora de las generaciones actuales se ha visto sesgada por la aparición de plataformas de consumo de ocio visual y auditivo, superando, así, a la literatura como principal producto de ocio. Este hecho debe vincularse con la escasa variedad en el canon que ofrecemos los docentes en el aula, ya que nuestra perspectiva literaria se ve limitada a aquellas pocas obras que conocemos. Tal vez, uno de los puntos que deberíamos reforzar en nuestro sistema educativo es el desarrollo de nuestras capacidades lectoras y el fomento de esta actividad. Colomer, T. y Munita, F. defienden que debe realizarse un cambio significativo en la formación de los docentes después de haber analizado una investigación sobre los hábitos lectores de los alumnos de magisterio y que plasman en su artículo “La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente”. Dice así:

Asimismo, algunas de las investigaciones citadas revelan importantes dificultades por parte del futuro profesorado en la valoración y selección de libros para leer en el aula, así como en articular una lectura literaria experta, atenta tanto a la arquitectura de los textos como a los caminos de recepción que estos dibujan. (Colomer, T. y Munita, F. 2016, p.3).

Igualmente, no podemos obviar la necesidad de fomentar la lectura entre nuestros estudiantes, ya que supondría un incremento en el interés por la literatura, hecho que facilitaría la recepción del alumnado y mejoraría su actitud frente al aprendizaje del género poético. Tal vez, si desarrollamos el gusto por la poesía en nuestro alumnado, no deberíamos dedicar una unidad didáctica a intentar que el alumnado disfrute de la poesía, ya que sería un trabajo ya realizado a través de la lectura. De este modo, podríamos invertir el tiempo de nuestras secuencias didácticas

a promover aspectos como la creatividad, el pensamiento, la sensibilidad estética y la educación emocional, aspectos todos ellos mencionados en el artículo de Bordons, G. (2016).

3.3. Las TIC y las TAC en el aula de poesía

Tanto la literatura como la poesía nos permiten trabajar con los adolescentes desde diversas perspectivas y competencias, entre ellas, demandadas por el currículum docente y por la propia sociedad del siglo XXI, debemos trabajar aquellas que pertenecen al ámbito digital. El uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) nos permite desarrollar las capacidades digitales de nuestro alumnado al máximo, sobre todo las TAC, ya que suponen un gran punto de apoyo para el estudio y ayudan al docente a dinamizar y diversificar sus metodologías didácticas.

Particularmente para la toma de contacto con el género poético, las TAC suponen una herramienta fundamental para superar anquilosamientos teóricos y llevarlos a la práctica y a la utilidad por la que tanto preguntan nuestros alumnos. Un buen ejemplo es el empleo de rimadores en línea para poder comprender el funcionamiento de las rimas más básicas e, incluso, de las más complejas, ya que algunos buscadores nos permiten limitar el tipo de rima en *asonante* o *consonante*, *arte mayor* o *arte menor*, etc. También, pueden resultar sumamente útiles los separadores de sílabas, ya que el alumnado de primero de ESO, que está repasando las sílabas y la acentuación en ese curso, puede comprobar si, efectivamente, ha separado, o no, correctamente una palabra.

Además, dentro de las TAC podemos localizar depósitos considerablemente amplios de poemas, archivos multimedia de recitales poéticos e, incluso, análisis realizados por expertos. Páginas web como la del Cervantes Virtual, Poesías del Alma, la Fundación Cultural de Miguel Hernández o www.poesi.as, pueden ayudar al alumnado en tareas de búsqueda para realizar trabajos de investigación, buscar por temáticas, por movimientos o por autor. Todas ellas impulsan al alumnado hacia el aprendizaje más interactivo, hacia el desarrollo de sus sistemas de búsqueda y gestión de la información y hacia una autonomía digital.

Del mismo modo, las TIC resultan sumamente útiles para, por ejemplo, el desarrollo de sus proyectos académicos o futuros proyectos laborales. Poder informarse y comunicar de una manera eficiente, actualizada y digital proporciona a los estudiantes sólidas herramientas para aumentar su autonomía y los capacita para discernir entre la veracidad y la utilidad de los datos que manejan. Un buen ejemplo es el uso de plataformas como *Canva*, realizadores de esquemas y mapas mentales, reproductores y editores de productos audiovisuales, editores de imagen, etc. Todas estas plataformas podrían implementarse en recitales poéticos o en el trabajo de elaboración creativa de un poema, como es el caso de poemas ilustrados, anagramas, caligramas o poemas cubistas...

En definitiva, la poesía, ya sea clásica, moderna o contemporánea, no debe quedar al margen de las competencias digitales, pues estas pueden proporcionar al estudiante el dinamismo y la utilidad que busca en sus estudios. Emplear los recursos digitales puede favorecer acercarse a la educación emocional del alumnado desde la cercanía del medio empleado, como sería el caso de una publicación de *Instagram*, o un poema recitado en *Tick-Tock*; si las competencias digitales, además de ser herramientas, pueden derribar barreras generacionales o culturales, usémoslas.

4. Contextualización del centro de implementación

Esta propuesta de implementación está diseñada siguiendo el enfoque metodológico y el perfil de los estudiantes de un centro en concreto, por ello, los resultados que obtenemos deben valorarse positivamente, aunque no si dejar de tener en cuenta que se trata de una pequeña muestra de nuestra comunidad educativa.

La Escuela Joan Pelegrí se encuentra en el barrio de Hostafrancs, distrito de Sants-Montjuic, en Barcelona. Se trata de un centro de secundaria concertado con un perfil del alumnado variado que proviene de diversas zonas, sobre todo, de Sants y Zona Franca. El perfil de las familias gira en torno a un nivel socioeconómico medio. Además, el centro abraza la multiculturalidad y la diversidad de sus alumnos, promoviendo una escuela laica, democrática e inclusiva. El centro alberga a alumnos de origen español, chino, ruso, ucraniano, rumano y paquistaní, vinculado a la realidad del entorno y a la diversidad cultural de la ciudad de Barcelona.

La enseñanza que recibe el alumnado gira en torno a un sistema de trabajo personal, basado en el refuerzo de valores éticos y emocionales, y en el refuerzo del trabajo por proyectos de los estudiantes, sobre todo, en el primer ciclo de la ESO.

Como centro, la escuela está vinculada a la Fundación Cultural Hostafrancs, agente realmente activo en la promoción cultural del barrio, y, además, forma parte de las escuelas que colaboran con el grupo UNESCO, desarrollando, de este modo, sus valores democráticos de manera transversal en todos los estadios educativos del centro.

Los recursos que emplea el centro para desarrollar al máximo las habilidades académicas del alumnado son variadas. Cuentan con una biblioteca propia bien organizada e informatizada que proporciona a los alumnos libros de consulta y material de lectura muy variado. También cuentan con instalaciones deportivas para reforzar sus habilidades psicomotrices.

La Escuela Joan Pelegrí, además, invierte buena parte de sus recursos a la formación tecnológica y profesionalizadora de sus alumnos de formación profesional. Esta línea tecnológica parte desde los orígenes del centro, ya que se inició como escuela para los hijos de los trabajadores de la zona.

En cuanto a los recursos pedagógicos o psicopedagógicos para alumnos con Necesidades Educativas Especiales o casuísticas concretas, el centro cuenta con servicio psicopedagógico interno, además de tener contacto con varios centros de salud mental juvenil u hospitales de día. También cuenta con varios perfiles de velador o soporte en el aula y con la figura de tutor de aula de acogida, para aquellos alumnos que se incorporan al centro y desconocen la lengua vehicular. Además, el centro promueve la inclusión desde el trabajo en equipo o la formación de diversas comisiones del alumnado.

5. Preguntas previas

Después de haber indagado en los presupuestos que giran en torno a la relación de los adolescentes con la poesía, era necesario corroborar si estas afirmaciones se cumplían o no. Gracias a la estancia de la asignatura de Prácticas II, pude dedicar la primera parte de la primera sesión a comprobar si los presupuestos de los que partía el Trabajo Final de Máster se cumplían en el grupo de la puesta en práctica de mi propuesta didáctica, un grupo de veinticuatro alumnos de primero de ESO.

Para realizar las preguntas, se elaboró, a partir de la aplicación *Jamboard* de *Google*, un mural anónimo con las respuestas del alumnado a cada pregunta. Las preguntas y sus respectivas respuestas se presentan en las siguientes tablas:

Tabla N.º 1:

A continuación, podemos observar que el presupuesto de que al alumnado no le gusta la poesía se cumple en parte, aunque este grupo clase parece mostrar un interés particular por la poesía. Sin embargo, algunos alumnos declaran haber cambiado de opinión o encontrar alguna dificultad en el proceso de lectura y escritura de poemas. Además, cabe destacar que al formular la pregunta en el aula en voz alta, la gran mayoría de los alumnos respondió negativamente a la pregunta, hecho que contrasta con las respuestas recogidas a partir del *Jamboard*. Podríamos preguntarnos si este cambio en las respuestas se debe al anonimato de la aplicación o a la presión de grupo.

¿Te gusta la poesía? ¿Por qué?⁴		
Afirmativas	Indiferentes o intermedios	Negativas
“Me gusta la poesía porque es bonita”.	“Alguna poesía está bien, pero, en general, no me gusta”.	“No me gustan porque me aburro”.
“Me gusta la poesía por los temas”.	“Me gustaba antes, cuando era pequeño, ahora un poco, no mucho”.	“No me gusta porque es aburrida”.
“Me gusta porque te ayuda a expresarte”.	“Algunos poemas están bien y pueden disfrutarse, pero para mí la poesía, en general, no es muy entretenida”.	“No me gusta la poesía porque es aburrida”.
“Los poemas son un idioma completamente diferente y rico”.	“Me solía gustar, pero ya no tanto”.	“A mí tampoco me gusta”.
“Me gusta la poesía porque tiene rimas bonitas”.	“Depende. Leerla no, porque no me gusta, pero escribirla sí si no me atasco”.	
“Me gusta la poesía porque me parece bonita”.	“Depende del tema me gusta más o menos”.	
“Me gustan porque entretienen”.	“Me gusta que las reciten, pero no me gusta componerlas porque no tengo ideas y no soy original”.	
“Me gusta ya que hay temas muy variados e interesantes”.		

⁴ Véase Figura 1 del anexo.

Tabla N.º 2:

La segunda pregunta pretende averiguar qué tipo de poemas forman parte de su conocimiento previo. Hemos podido comprobar que los alumnos, permeables absolutamente a su entorno, absorben el imaginario popular como poemas navideños, festivos o canónicos, como es el caso de *Verde que te quiero verde* de Federico García Lorca, *Doña Pito Piturra* de Gloria Fuertes o la rima LIII de Bécquer, popularmente conocida por su primer verso “Volverán las oscuras golondrinas”.

¿Te sabes algún poema de memoria?⁵
“Jamás dejaré de amarte porque eres el amor de mi vida”.
“El de carnaval”.
“Doña Pito Piturra”.
“El que nos aprendíamos en primaria”.
“Vuelven las oscuras golondrinas...”.
“Verde que te quiero verde”.
“No me sé ninguno”.
“El de Nadal”.
“Las arribes de Mieza”.
“No”.

Tabla N.º 3:

La tercera pregunta se formula con la intención de averiguar cuántos de los que afirman conocer algún poema lo recomendarían a sus compañeros. Un dato relevante para tener en cuenta es el descenso en la participación de esta pregunta, ya que muchos de los que han respondido a las preguntas anteriores no participan en esta. Cabe destacar que dos de los poemas de la pregunta anterior se repiten. Además, aparece un grupo de canciones catalán.

¿Recomendarías leer algún poema a tus amigos? ¿Cuál?⁶
“Visca catarres”.
“Doña Pito Piturra (god)”.
“Verde que te quiero verde”.
“Sí, de algún tema que a ellos les interese”.
“No”.

Tabla N.º 4:

La cuarta pregunta es, tal vez, una de las más interesantes ya que nos permite observar que frecuentemente los alumnos vinculan la poesía a los sentimientos y a su estado emocional. Además, nos posibilita buscar temáticas de poemas que puedan resultarles atractivas o, incluso, demostrar que la poesía ofrece un sinnúmero de temáticas y formas de expresión distintas.

¿Cómo te hace sentir la poesía? ¿Vinculas algún sentimiento o emoción con este tipo de texto?⁷
--

⁵ Véase Figura 2 del anexo.

⁶ Véase Figura 3 del anexo.

⁷ Véase Figura 4 del anexo.

“Tristeza”.
“Depende de qué trate”
“Valentía”.
“Sí, me da tristeza”.
“Amor”.
“Alegría”.
“Depende de los sentimientos del poema, normalmente, concuerda con la personalidad y según cómo la persona lo entienda”.
“Entretenimiento”.
“Aburrimiento”.
“Conocimiento”.

Después de haber realizado estas cuatro preguntas, podemos afirmar que nuestro grupo clase parte de conocimientos básicos del género poético y no tiene una concepción individual y propia de la poesía y su relevancia en el contexto literario y social, ya que toda su concepción poética se basa en el imaginario popular y en las opiniones generalizadas entre los componentes de su grupo de iguales. Como docentes, nuestra labor es ampliar sus horizontes y proporcionarles aprendizajes significativos que puedan ser útiles para trazar sus propias ideas entorno a la lectura y producción de textos poéticos.

6. Propuesta didáctica. ¡Hagamos un recital de poesía!

En los apartados anteriores, hemos argumentado el motivo de ser de esta propuesta didáctica. Debemos recordar aquello que nos lleva a realizar esta secuencia, que es conseguir que al alumnado de 1º de ESO, por lo tanto, del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, le guste la poesía y aprenda de ella. Para ello, nuestra unidad didáctica se fundamenta en un *corpus* de autores modernos y contemporáneos, ya que se pretende llegar al alumnado desde la cercanía de su entorno, de su realidad y del lenguaje actual. Además, se presenta una batería de actividades que pretende promover la educación emocional del alumnado, su autonomía y sus capacidades creativas.

Desde un punto de vista pragmático, después de teorizar y leer sobre presupuestos y modelos ejemplares de incluir la literatura en el aula, es necesario elaborar un ejemplo práctico que siga una metodología que pueda resultar de utilidad. Sin embargo, antes de dar comienzo al desarrollo de la propuesta didáctica, sería conveniente recordar los argumentos que Bordons, G. aporta para la incorporación de la literatura en el aula de lengua y literatura. Estos son “la motivación que suscita”, “la educación humana que representa”, “el conocimiento cultural que proporciona”, “el desarrollo cognitivo que procura” y “la potenciación de la comprensión lectora y la mejora de la capacidad expresiva” (Bordons, G. 2003: 9-10). Considero que todos ellos son argumentos de peso para realizar una secuencia didáctica de literatura que pueda servir como ejemplo de todos ellos.

6.1. Secuencia didáctica.

Título: ¡Hagamos un recital de poesía!	Ámbito: Lengua y literatura.
	Materia: Lengua y literatura castellana.
	Nivel: 1º de ESO.
	Profesor: Gabriel Bejarano Parpal.
Curso: 2021-2022.	
Introducción y justificación	
<p>Esta secuencia didáctica introduce al alumnado de 1º de ESO en el género poético a través de autores modernos y contemporáneos. Consiste en elaborar un recital poético como proyecto final. Esta metodología se ve motivada por el trabajo colaborativo y creativo por proyectos que propone la línea de funcionamiento del centro.</p> <p>Uno de los motivos principales de esta secuencia didáctica se origina en el presupuesto de que a los adolescentes no les gusta la poesía. Partimos de la educación emocional y temática para acercar a los adolescentes la poesía, a través de su entorno más próximo.</p>	
Área principal y áreas relacionadas Lengua y literatura / Digital.	Sesiones: 8 sesiones de 55 minutos.
Apartados: <ol style="list-style-type: none">1. Antes de empezar.2. ¿Qué es la poesía?3. Rima y musicalidad.4. Identifiquemos poema, estrofa y verso.5. Poesía objetiva vs. poesía subjetiva.6. Busquemos temas poéticos.7. ¿Qué es un recital poético?8. Hagamos un recital poético.	
Objetivos didácticos: <ol style="list-style-type: none">1. Distinguir los rasgos del género poético.2. Diferenciar entre poesía, prosa y prosa poética.3. Identificar tipos de poema, de estrofa y de verso.4. Indicar qué poemas tienen rima y qué poemas presentan rima libre.	

5. Observar poemas que tratan sentimientos y poemas que tratan sobre elementos del entorno.
6. Buscar temas originales y atractivos para elaborar sus propios poemas.
7. Ensayar, preparar y realizar un recital poético y el material que necesiten para llevarlo a cabo.

Contenidos curriculares del primer curso que se trabajan⁸:

- a) Dimensión de comprensión lectora:
 - Textos escritos y multimedia:
 - o Ámbitos: vida cotidiana, relaciones sociales.
 - o Géneros de texto narrativo, descriptivo, conversacional, persuasivo.
 - o Estructura de los textos (poemas).
 - Textos multimedia:
 - o Relaciones entre texto, elementos icónicos y simbólicos, sonido.
 - o Análisis pautado.
 - Búsqueda de información:
 - o Estrategias de consulta para comprender y ampliar el contenido de los textos.
 - o Estrategias previas a la búsqueda.
 - o Empleo de fuentes diversas, de creciente grado de dificultad.
 - Estrategias de comprensión lectora:
 - o Intención comunicativa y actitud de habla.
 - o Contraste con los conocimientos propios.
 - o Red digital.
- b) Dimensión de expresión escrita:
 - Textos escritos y multimedia:
 - o Ámbitos: vida cotidiana, relaciones sociales.
 - o Géneros de texto narrativo, descriptivo, conversacional, persuasivo.
 - Escritura como proceso: planificación, textualización y revisión.
 - Presentaciones escritas y multimedia:
 - o Estructuración.

⁸ Generalitat de Catalunya (2015).

- Soporte multimedia.
- Búsqueda de información y modelos para la realización de trabajos escritos.
- Adecuación:
 - Registro lingüístico.
 - Adecuación léxica.
 - Sintaxis adecuada a la situación comunicativa.
- Coherencia:
 - Secuenciación y estructuración de los contenidos.
- Cohesión: conectores y marcadores textuales, procedimientos para la progresión del discurso.
- Corrección:
 - Puntuación, estrofas.
 - Normas ortográficas.
- Presentación del escrito, tanto en soporte material como digital:
 - Caligrafía o tipografía.
 - Procesadores de texto.
- Presentación de lo audiovisual:
 - Combinación de elementos icónicos, sonoros y textuales.
 - Programas de edición de imagen.
- c) Dimensión de comunicación oral:
 - Textos orales:
 - Ámbitos: vida cotidiana, relaciones sociales.
 - Géneros de texto narrativo, descriptivo, conversacional y persuasivo.
 - Formales y no formales.
 - Planificados.
 - Recursos verbales y no verbales.
 - Procesos de comprensión oral: reconocimiento, selección, interpretación, anticipación, inferencia y retención.
 - Interacciones orales presenciales y multimedia:
 - Construcción de relaciones sociales dentro del aula y del centro.
 - Debates.

- Estrategias comunicativas para el principio, la duración y la finalización de las interacciones.
- Cooperación y respeto frente a las diferentes opiniones en situaciones de trabajo cooperativo.
- d) Dimensión literaria:
 - Lectura libre de obras de literatura castellana, universal y juvenil.
 - Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos.
 - Estrategias y técnicas para analizar e interpretar el texto literario antes, durante y después de la lectura:
 - Estructura.
 - Aspectos formales.
 - Recursos estilísticos y retóricos (metáfora, antítesis, comparación y sinestesia).
 - Redacción de textos de intención literaria, a partir de la lectura de textos de obras libres y/o de época, empleando las convenciones formales del género y desde una perspectiva lúdica y creativa.
- e) Bloque transversal de conocimiento de la lengua:
 - Pragmática:
 - Registros lingüísticos según la situación comunicativa (coloquial, familiar, estándar).
 - Géneros de texto narrativo, descriptivo, conversacional y persuasivo.
 - Estructura de los diferentes géneros textuales a partir de párrafos (estrofas) y de la puntuación.
 - Modalidades oracionales y relación con el contexto.
 - Fonética y fonología:
 - Patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y enunciados.
 - Léxico y semántica:
 - Léxico apropiado a contextos concretos y cotidianos.
 - Ámbito educativo, social y personal.
 - Campos léxicos y semánticos y léxico nuevo.
 - Relaciones semánticas (polisemia, sinonimia, antonimia, homonimia). Cambios en el significado de las palabras (eufemismos, palabras tabús).
 - Estrategias digitales de consulta de léxico.
 - Morfología y sintaxis:
 - Conectores temporales, de lugar, de orden, de causa y de consecuencia.
 - Consulta de diccionarios, herramientas informáticas de revisión de texto y normas ortográficas.

- Lenguaje audiovisual: relación entre imagen, texto y sonido. Elementos básicos.
- Entorno personal de aprendizaje y dosieres personal de aprendizaje.

Competencias básicas y contenidos clave:

1. Del ámbito transversal del ámbito digital⁹:

- **Competencia 2:** utilizar las aplicaciones de edición de textos, presentaciones multimedia.
 - o Almacenamiento de datos y copias de seguridad: espacios fijos, extraíbles y virtuales.
 - o Conceptos básicos del sistema operativo.
 - o Herramientas de edición de documentos de texto y presentaciones multimedia.
 - o Lenguaje audiovisual: imagen fija, sonido y vídeo.
 - o Ética y legalidad en el uso y la instalación de programas, comunicaciones y publicaciones, y en la utilización de la información.
 - o Aprendizaje permanente: entornos virtuales de aprendizaje, recursos para el aprendizaje formal y no formal en la red.
- **Competencia 4:** buscar, contrastar y seleccionar información digital adecuada para el trabajo a realizar, considerando diversas fuentes y medios digitales.
 - o Funciones del navegador: marcadores, historial, impresión, etc.
 - o Buscadores: tipo de búsqueda y planificación.
 - o Fuentes de información digital: selección y valoración.
 - o Selección, catalogación, almacenaje y compartición de la información: etiquetas de la información.
 - o Ética y legalidad en el uso o instalación de programas, comunicaciones y publicaciones, y en la utilización de la información.
- **Competencia 8:** realizar actividades en grupo utilizando herramientas y entornos virtuales de trabajo colaborativo.
 - o Herramientas de edición de documentos de texto y presentaciones multimedia.
 - o Ética y legalidad en el uso o instalación de programas, comunicaciones y publicaciones, y en la utilización de la información.
 - o Construcción de conocimientos: técnicas.
 - o Sistemas de comunicación.
 - o Normas de cortesía en las redes.
 - o Entornos de trabajo y aprendizaje colaborativo: documentos, wikis, blogs, entornos virtuales de aprendizaje, etc.
 - o Aprendizaje permanente: entornos virtuales de aprendizaje, recursos para el aprendizaje formal y no formal en la red.
 - o Entornos virtuales seguros.

⁹ Extraído de Marquès, P. y Sarramona, J. (2017).

2. Del ámbito transversal personal y social¹⁰:

- **Competencia 2:** conocer y poner en práctica estrategias y hábitos que intervienen en el propio aprendizaje.
 - Hábitos de aprendizaje: hábitos saludables, curiosidad, atención, motivación, constancia, reconocimiento y mención de errores, perseverancia, etc.
 - Planificación de los aprendizajes: distribución y temporización de actividades, entornos personales de aprendizaje, etc.
 - Organización del conocimiento: conocimientos previos, relacionados y asociados, búsqueda de información, mnemotecnia, herramientas de síntesis (esquemas, mapas conceptuales y mentales...), etc.
 - Consolidación y recuperación del conocimiento.
 - Transferencia de los aprendizajes: análisis y síntesis, generalización, sin estrés y habilidades de pensamiento, pensamiento crítico, pensamiento creativo, etc.

- **Competencia 4:** participar en el aula, en el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.
 - Habilidades y actitudes para la participación: comunicación, empatía, asertividad, respeto...
 - Espacios de participación: aula, centro y entorno.
 - Recursos y técnicas de participación: reuniones, sesiones de trabajo, dinámicas participativas (lluvia de ideas, debate, etc.), acuerdos y consenso, roles, etc.
 - Herramientas digitales de participación (fóruns, chats, wikis, blogs...).

3. Del ámbito lingüístico¹¹:

a) Dimensión comprensión lectora:

- **Competencia 1:** obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para entenderlos.
 - Comprensión literal, interpretativa y valorativa. Ideas principales y secundarias.
 - Estrategias de comprensión para el antes, el durante y el después de la lectura o de la secuencia audiovisual.
 - Estrategias de búsqueda, uso de buscadores y tratamiento de la información para la construcción del conocimiento.
 - Lectura y escritura alternadas sobre temas diversos y en contextos diferentes.
 - Pragmática: registros lingüísticos; géneros de texto narrativo, descriptivo, conversacional y persuasivo; elementos de la comunicación.
 - Léxico y semántica: léxico preciso y apropiado a contextos concretos y cotidianos; campos léxicos y semánticos; relaciones semánticas, estrategias digitales de búsqueda léxica.

¹⁰ Extraído de Sarramona, J. (2018).

¹¹ Extraído de Mallart, J. y Sarramona, J. (2016).

- Lenguaje audiovisual.
- **Competencia 2:** reconocer los géneros de texto, la estructura y su formato, e interpretar los rasgos léxicos y morfosintácticos para entenderlo.
 - Mismos contenidos que la competencia 1.
 - Morfología y sintaxis: conectores y elementos de estilo.
- **Competencia 3:** desarrollar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimientos.
 - Comprensión literal, interpretativa y valorativa. Ideas principales y secundarias.
 - Estrategias de comprensión para el antes, el durante y el después de la lectura o de la secuencia audiovisual.
 - Estrategias de búsqueda, uso de buscadores y tratamiento de la información para la construcción del conocimiento.
 - Lenguaje audiovisual.

b) Dimensión expresión escrita:

- **Competencia 4:** planificar el escrito de acuerdo con la situación comunicativa (receptor, intención) y a partir de la generación de ideas y su organización.
 - Estrategias para la producción de textos escritos y audiovisuales: la escritura y la creación audiovisual como proceso.
 - Pragmática: registros lingüísticos; géneros de texto narrativo, descriptivo, conversacional y persuasivo; elementos de comunicación.
 - Lenguaje audiovisual.
- **Competencia 5:** escribir textos de tipología diversa y en diferentes formatos y soportes con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística.
 - Estrategias para la producción de textos escritos y multimedia: la escritura y la creación audiovisual como proceso.
 - Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas.
 - Lectura y escritura alternadas sobre temas diversos y en contextos diferentes.
 - Pragmática: registros lingüísticos; géneros de texto narrativo, descriptivo, conversacional y persuasivo; elementos de la comunicación.
 - Léxico y semántica: léxico preciso y apropiado a contextos concretos y cotidianos; campo léxico y semántico; relaciones semánticas; cambios en el significado de las palabras; estrategias digitales de búsqueda de léxico.
 - Morfología y sintaxis: conectores y elementos de estilo.
 - Lenguaje audiovisual.
- **Competencia 6:** revisar y corregir el texto para mejorarlo y tener cuidado de su presentación formal.
 - Estrategias para la producción de textos escritos y multimedia: la escritura y la creación audiovisual como proceso.

- Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas.
- Pragmática: registros lingüísticos; géneros de texto narrativo, descriptivo, conversacional y persuasivo; elementos de la comunicación.
- Léxico y semántica: léxico preciso y apropiado a contextos concretos y cotidianos; campos léxicos y campos semánticos; relaciones semánticas, cambios en el significado de las palabras; estrategias digitales de búsqueda de léxico.
- Morfología y sintaxis: conectores, elementos de estilo.
- Lenguaje audiovisual.

c) Dimensión comunicación oral:

- **Competencia 8:** producir textos orales de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística, utilizando elementos prosódicos y no verbales pertinentes.
 - Procesos de comprensión oral: reconocimiento, selección, interpretación, anticipación, inferencia y retención.
 - Elementos prosódicos y no verbales.
 - Textos orales formales y no formales, planificados y no planificados.
 - Formas de cortesía y respeto en las interacciones orales.
 - Pragmática: registros lingüísticos; géneros de texto monologados, dialogados, narrativos, descriptivos, conversacionales, persuasivos; elementos de la comunicación.
 - Fonética y fonología: patrones básicos de ritmo, de entonación y acentuación de palabras y enunciados.
 - Léxico y semántica: léxico preciso y apropiado a contextos concretos y cotidianos; campos léxicos y campos semánticos; relaciones semánticas, cambios en el significado de las palabras; estrategias digitales de búsqueda léxica.
 - Morfología y sintaxis: conectores y elementos de estilo.
 - Lenguaje audiovisual.

d) Dimensión literaria:

- **Competencia 12:** escribir textos literarios para expresar realidades, ficciones y sentimientos.
 - Estrategias para la producción de textos escritos y audiovisuales: la escritura y la creación audiovisual como proceso.
 - Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas.
 - Temas y subgéneros literarios. Tópicos.
 - Redacción de textos de intención literaria.
 - Lectura y escritura alternadas sobre temas diversos y en contextos diferentes.
 - Pragmática: registros lingüísticos; géneros de texto narrativo, descriptivo, conversacional y persuasivo; elementos de la comunicación.
 - Léxico y semántica: léxico preciso y apropiado a contextos concretos y cotidianos; campos léxicos y campos semánticos; relaciones

- semánticas, cambios en el significado de las palabras; estrategias digitales de búsqueda de léxico.
- Morfología y sintaxis: conectores y elementos de estilo.
 - Lenguaje audiovisual.

e) Dimensión actitudinal y plurilingüe:

- **Actitud 1:** adquirir el hábito de la lectura como medio para acceder a la información y al conocimiento, y para el disfrute personal; y valorar la escritura como medio para estructurar el pensamiento y comunicarse con los demás.
 - Lectura y escritura alternadas sobre temas diversos y en contextos diferentes.
- **Actitud 2:** implicarse activa y reflexivamente en interacciones orales con una actitud dialogante y de escucha.
 - Formas de cortesía y respeto en las interacciones orales.

Metodología y secuencia didáctica

Nº	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Distribución del alumnado	Atención a la diversidad	Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación	Tiempo
1	Sesión 1: Presentación del proyecto al alumnado.	Individual.	Puntos de la presentación desarrollados por escrito con las ideas clave subrayadas.	Dosier del alumnado.	Atención del alumnado.	5 minutos.
2	Sesión 1: Cuestionario de ideas previas y debate. El docente debe realizar un <i>Jamboard</i> para poder plasmar las respuestas de los alumnos y comentar las ideas previas, de manera anónima, que tienen respecto al género poético.	El grupo entero.	Soporte visual para plasmar las ideas del alumnado.	<i>Jamboard.</i> <i>Classroom</i> de <i>Google.</i> <i>Chromebook.</i>	Participación del alumnado a través de la plataforma de lluvia de ideas, capacidad para gestionar la aplicación de manera responsable y realización de un debate respetuoso.	15 minutos.
3	Sesión 1: Ejercicio 1. <i>El perro el niño y el milagro.</i> Reflexión previa a la lectura, lectura del poema y reflexión posterior a la lectura. El debate debe girar en torno a si se trata o no de un	El grupo entero.	Cuadrícula de vocabulario para completar y facilitar la lectura.	Proyector y dossier del alumnado.	Participación y reflexión del alumnado sobre sus ideas previas. Lectura atenta y comprensión del poema. Reflexión lingüística	Total: 35 minutos. - Refl. previa 5

	poema al no estar escrito en verso.				sobre la estructura del poema y su forma.	minutos. - Lectura 15 minutos. - Refl. post. 15 minutos.
4	Sesión 2: Ejercicio 2. Reflexión a partir de una lluvia de ideas sobre ¿qué es la poesía?	El grupo entero.	Herramienta conocida por el alumno. <i>Classroom de Google.</i>	Proyector y <i>Chromebook.</i>	Participación y respeto hacia la opinión de sus compañeros. Reflexión poética o metalingüística.	15 minutos.
5	Sesión 2: Ejercicio 3. Leer atentamente los textos <i>Puertas</i> de David Martínez Álvarez y <i>Mi madre</i> de Jordi Tello. El docente debe establecer junto al alumnado las diferencias entre uno y otro, en lo referente a la forma (verso y prosa). Preguntas de reflexión.	El grupo entero.	Cuadrícula de vocabulario para completar la lectura.	Proyector.	Participación e identificación de las estructuras poéticas básicas. Comprensión del contenido de cada muestra y posterior reflexión.	40 min.
6	Sesión 3: Ejercicio 4. Reflexión sobre <i>estrofa</i> y <i>verso</i> y señalar las estrofas y los versos de <i>La niña de Guatemala</i> de José Martí.	Individual.	Cuadrícula de vocabulario para completar la lectura.	Dosier del alumnado.	Participación, identificar las estructuras básicas de la poesía.	10 minutos.
7	Sesión 3: Ejercicio 5. Comprensión del poema <i>La niña de Guatemala</i> de José Martí.	El grupo entero.	Cuadrícula de vocabulario para completar la lectura.	Dosier del alumnado.	Comprensión lectora.	5 minutos.
8	Sesión 3: Ejercicio 6. Separar por sílabas e identificar el tipo de rima (asonante o consonante) a partir de	Individual.	Breve explicación y palabras en negrita y subrayadas.	Dosier del alumnado.	Participación. Identificar los tipos de rima básicos.	40 minutos.

	dos estrofas del poema <i>La niña de Guatemala</i> de José Martí.					
9	Sesión 3: Ejercicio 7. EXTRA. Separar por sílabas e identificar el tipo de rima (asonante o consonante) a partir del poema <i>Y no sé por qué</i> de Gloria Fuertes.	Individual.	Está pensado para alumnos que no hayan asimilado los conceptos o para alumnos que hayan terminado rápidamente la actividad 6.	Dossier del alumnado.	Participación. Identificar los tipos de rima básicos.	Sin tiempo.
10	Sesión 4: Ejercicio 8. Búsqueda de dos poemas por tema. Entrega vía <i>Classroom</i> de <i>Google</i> . El alumnado deberá buscar dos poemas entre un número determinado de temáticas que se presentan en el dossier del alumnado. Posteriormente lo leerán en voz alta para identificar si cumple o no con la temática seleccionada.	Por parejas. A ser posible, las mismas que las del proyecto final.	El trabajo en equipo puede suponer un punto de apoyo para aquellos alumnos con necesidades especiales.	Dossier del alumnado. <i>Classroom</i> de <i>Google</i> . <i>Chromebook</i> .	Participación. Identificar las temáticas habituales y no habituales de la poesía. Emplear los buscadores de manera adecuada. Identificar recursos útiles y fiables.	40 minutos.
11	Sesión 4: Reproducción de dos vídeos de <i>Slam Poetry</i> para mostrar la variedad de temas que abarca la poesía. Poemas de Alejandra de Miguel: <i>Cállate y déjanos bailar</i> y <i>Yo de mayor quiero ser</i> .	Todo el grupo.	Soporte audiovisual con subtítulos.	Ordenador de aula y proyector.	Escucha activa del alumnado. Comprensión y análisis de soportes y productos audiovisuales.	10 minutos.
12	Sesiones 5 y 6: el docente debe aclarar los puntos que tendrá en cuenta para evaluar el trabajo final o proyecto. Una vez aclarada la evaluación, los alumnos deben formar grupos de dos o de tres para realizar y componer un poema. El docente debe aportar algunos diccionarios de rimas <i>on-line</i> como	Por grupos de 2 o 3 integrantes.	El trabajo en equipo puede suponer un punto de apoyo para aquellos alumnos con necesidades especiales.	Chromebooks, libros de consulta.	Participación. Trabajo en equipo. Organización y estructuración del trabajo. Planteamiento y elaboración del texto escrito. Preparación del texto oral.	Dos sesiones de 55 minutos cada una.

	<i>Cronopista.</i>					
13	Sesión 7: Esta sesión está destinada a repasar el funcionamiento de un recital poético y a que los alumnos puedan disponer de una sesión para memorizar los poemas y practicar el recital. Además, podrán preparar el material necesario.	Por grupos de 2 o 3 integrantes.	El trabajo en equipo puede suponer un punto de apoyo para aquellos alumnos con necesidades especiales.	<i>Chromebooks.</i>	Participación. Trabajo en equipo y organización. Mnemotecnia. Preparación del material.	55 minutos.
14	Sesión 8: Recital poético. El docente debe guiar el orden de intervención de cada grupo, así como evaluar sus representaciones y el material que aporten.	Por grupos de 2 o 3 integrantes.	El trabajo en equipo puede suponer un punto de apoyo para aquellos alumnos con necesidades especiales. Además, las rúbricas de evaluación pueden adaptarse a Planes Individualizados u otros casos.	Material requerido.	Recital. Mnemotecnia. Oralidad. Gestualidad. Trabajo en equipo. Material extra. Soporte audiovisual o auditivo. Atención del auditorio.	55 minutos.
15	EXTRA. En función del grupo clase y del nivel exigido por el centro educativo, pueden introducirse las figuras literarias: <i>metáfora, comparación, antítesis y sinestesia.</i>	El grupo entero	Ejemplificación o recursos visuales.	Pizarra o proyector.	Comprensión e identificación de figuras literarias básicas.	30 minutos.
Duración prevista de la unidad didáctica						8 sesiones de 55 minutos. Posibilidad de 9 sesiones de 55 minutos.

6.2. *Corpus* de textos seleccionados

A lo largo del marco teórico hemos mencionado diversos criterios sobre la selección de autores y textos que deben componer el *corpus* de una secuencia didáctica enfocada a la poesía en los primeros ciclos de la ESO. Básicamente, debemos elegir entre dos opciones: tomar una perspectiva historicista y empezar con la poesía medieval o, incluso, con la poesía clásica, o tomar una perspectiva, un tanto más práctica, y seleccionar un *corpus* de autores modernos o contemporáneos.

Tomemos una u otra elección, debemos plantearnos otra cuestión: ¿qué autores merecen formar parte de ese *corpus*? Podríamos dudar en si introducir únicamente a autores canónicos, ya que los académicos que han dedicado sus investigaciones a la historia literaria han decidido incorporarlos en los manuales como figuras clave. Por el contrario, podríamos entrar en el debate sobre si los autores que quedan al margen del canon literario merecen, o no, entrar en nuestro *corpus*. Este debate nos llevaría a plantearnos cuestiones de género, de importancia biográfica, de proximidad con el entorno de nuestros estudiantes, etc.

En definitiva, seleccionar una época por la que empezar la educación poética en nuestra enseñanza secundaria y establecer qué autores formarán parte de nuestro propio canon resulta una labor compleja y debe fundamentarse en argumentos educativos. Un buen motivo es el que expone Sánchez, B. en su artículo “Nuevas tendencias poéticas en el aula. ‘Poesía ante la incertidumbre’ como herramienta didáctica”. Dice así:

Opinamos que la poesía propia de los autores de la incertidumbre es una poesía cercana y que comunica, y nos parece un filón potencial en lo que respecta a la educación literaria para adolescentes. Además de reconocer una calidad evidente, pensamos que una poesía que comunica es sencilla y no simple, transmite y emociona y es capaz de despertar el interés del alumnado. El alumno/a siente a veces que la literatura está muy alejada de sus intereses y de su mundo; por ello, creemos necesario hacer el camino a la inversa, comenzar con los autores que él reconoce como actuales para poder ir adquiriendo una competencia literaria que le permita viajar y recorrer la Historia de la Literatura. (Sánchez, B. 2016, p.3).

Teniendo en cuenta todos estos factores, el *corpus* de textos y el *canon* de autores de nuestra propuesta didáctica debía estar formado por autores diversos en reconocimiento y género y obras de diferentes estéticas. Por ejemplo, encontramos autores canónicos como Gustavo Adolfo Bécquer, José Martí, Manuel Benítez Carrasco o Gloria Fuertes; y otros menos presentes en el mundo académico como David Martínez Álvarez, conocido como Rayden, cantante español actual; Jordi Tello o Alejandra de Miguel, poetisa del movimiento de poesía urbana *Slam Poetry*.

Todos ellos forman parte de nuestra propuesta didáctica por dos motivos. El primero, todos pertenecen al ámbito poético moderno y contemporáneo, abarcando una época amplia en la historia de la literatura pero cercana en cuanto a temáticas. El segundo motivo parte de la funcionalidad de sus obras, ya que cada una de ellas resulta útil para trabajar un aspecto u otro del género poético, sus temáticas y la educación emocional.

A modo de recopilación, aquí se presentan los títulos de los poemas que componen nuestro *corpus*:

- *Rima XXI* de Gustavo Adolfo Bécquer.
- *El niño, el perro y el milagro* de Manuel Benítez Carrasco.
- *Puertas* de David Martínez Álvarez, Ryden.

- *Día 22. Mi madre* de Jordi Tello.
- *La niña de Guatemala* de José Martí.
- *Y no sé por qué* de Gloria Fuertes.
- *Yo de mayor quiero ser* de Alejandra de Miguel.
- *Cállate y déjanos bailar* de Alejandra de Miguel.

6.3. Desarrollo por sesiones:

Sesión 1:

La primera sesión tiene como objetivo principal presentar al alumnado el proyecto que les llevará un par de semanas de clase y conseguir un primer contacto con el género poético en su primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Los primeros 5 minutos deben dedicarse a presentar al alumnado el dossier de textos y actividades que deberán llevar a cabo; estipular las sesiones que se dedicarán al proyecto y marcar, desde el principio, qué día deberán entregar el texto final del recital poético (un día antes del mismo recital, sesión 8) y leer qué aprenderán a lo largo del proyecto. Para ello, necesitaremos únicamente el proyector, ya que el dossier del alumnado cuenta con un formato digital que se comparte con ellos mediante la plataforma *Classroom*.

Para conectar la primera actividad con la segunda, en el dossier del alumnado aparece la *Rima XXI* de Gustavo Adolfo Bécquer. Puede que algunos alumnos conozcan “Volverán las oscuras golondrinas...”.

A continuación, se invertirán 15 minutos al debate y la puesta en común de las ideas previas que los alumnos traen consigo respecto a la poesía y su lectura y producción. Para ello es necesario que el docente haya preparado las preguntas en una plataforma interactiva. Mejor si se trata de una plataforma anónima, ya que el alumnado podrá responder sin miedo a la presión del grupo. Una herramienta sumamente útil es *Jamboard* de *Google*, que nos permite realizar una lluvia de ideas de forma anónima. El debate debe estar guiado por el profesor, siempre promoviendo el respeto y la cooperación para llegar a ciertos presupuestos. Para garantizar el anonimato pero promover la participación, el docente puede leer cada idea y ponerla en duda, ya sea afirmativa, negativa o indiferente. No debemos olvidar que pretendemos activar conocimientos previos y poner en tela de juicio los prejuicios sociales que existen sobre la poesía. Además, esta actividad puede proporcionarnos información de utilidad para determinar ciertos cambios en el *corpus* de la unidad didáctica.

La última actividad prevista para esta sesión es, tal vez, la más relevante, ya que el poema que se presenta, *El niño, el perro y el milagro*, debe llamar la atención de los alumnos. Este poema tiene su motivo de ser en la temática que presenta, los animales. El movimiento animalista es uno de los factores que intervienen diariamente en nuestra sociedad, por lo tanto, también, en la de nuestros alumnos. Por ello, es indispensable realizar un buen debate sobre las mascotas y el maltrato animal. Por una parte, nos ayudará a acercar la poesía al alumnado y, al mismo tiempo, podemos indagar en las emociones que una situación de este calibre puede ocasionar. Además, debemos recordar que les estamos presentando un poema *extraño*, cuya forma no se corresponde a la habitual. Esta observación debe prepararlos para la siguiente sesión.

Sesión 2:

La segunda sesión está enfocada a reflexionar sobre qué consideramos o no poesía. ¿Qué significa? ¿qué significa que un poema está escrito en verso? ¿y en prosa? Todas estas preguntas deben partir del debate colectivo y de la lectura de la definición que da la Real Academia Española. Para realizar el debate, que durará unos 15 minutos, proponemos al docente abrir un espacio en la plataforma *Classroom* de *Google* que permite realizar una pregunta que pueden responder los alumnos desde sus respectivos *Chromebooks*. Esta pregunta es compleja: ¿qué es la poesía? Las respuestas de los alumnos deben llevarnos a algunas de las características del género poético. Estas características pueden provenir, en ocasiones, del imaginario popular, como por ejemplo: “la poesía son sentimientos y emociones”. Sin embargo, alguna respuesta puede estar enfocada a la estructura formal de la poesía: “el verso”, “la prosa”.

Una vez realizado el debate, debemos tener en cuenta su participación en el foro y llevar el debate a la definición académica. A partir de la definición, el docente debe aclarar la diferencia entre *verso*, *prosa* y *prosa poética*. Para ello, podemos emplear, a modo de ejemplo, varios ejemplares de la biblioteca del centro en los que se pueda apreciar, a simple vista, la diferencia entre uno y otro tipo de poema. Seguramente, nuestro alumnado siga dudando y no esté de acuerdo en incluir la prosa en el género poético.

A continuación, en los próximos 40 minutos de la sesión, deben leerse los dos textos que se presentan en el dossier del alumnado: *Puertas* de David Martínez Álvarez y *Día 22. Mi madre* de Jordi Tello. En ambos, el profesor debe centrarse en la comprensión del texto y en la reflexión sobre si se trata de poemas en *verso* o en *prosa*.

El primer texto, *Puertas*, está escrito en verso. Además, pretende trabajar la educación emocional desde los sentimientos negativos y la gestión que como individuos podemos llevar a cabo. El yo poético del poema desecha todas las emociones negativas. También, podemos destacar que la rima principal del poema es una rima simple y repetida.

El segundo texto, *Día 22. Mi madre*, está escrito en prosa. Podemos establecer el debate sobre si se trata de prosa o prosa poética y cuáles son las diferencias que las caracterizan. Además, en el ámbito de la educación emocional, el autor trabaja las relaciones amorosas, indagando en la toxicidad de algunas de ellas. También, pueden introducirse las figuras retóricas de la metáfora y la comparación, ya que se compara el amor con el alambre del pan de molde.

Antes de dar por finalizada la segunda sesión, el docente debe realizar la siguiente cuestión: Comenta si has visto algunas palabras que rimen en el texto *Puertas*. Este ejercicio nos ayudará a vincular esta sesión con la siguiente, introduciendo el concepto de rima.

Sesión 3:

La tercera sesión de nuestra secuencia didáctica se basa en el objetivo de que el alumnado adquiera los conocimientos básicos de la estructura del poema. De este modo, aprenderán conceptos como *verso*, *estrofa* y *rima*. Y siguiendo con la rima aprenderán a diferenciar entre *rima asonante* y *rima consonante*.

En primer lugar, el alumno, en un tiempo de 10 minutos, debe definir los conceptos *estrofa* y *verso*. A continuación, debe señalar o enumerar las estrofas y los versos que componen el poema *La niña de Guatemala* de José Martí. La mayoría de los alumnos vienen de primaria con esos conceptos aprendidos, por este motivo el tiempo de realización de la actividad no es extenso. Más adelante, los alumnos invertirán 5 minutos a leer y comprender el poema. *La niña*

de Guatemala es un poema que puede captar fácilmente la atención del alumnado, ya que trata sobre una niña adolescente que se suicida por amor. El tema, aunque un tanto macabro, puede resultar interesante a la par que se vincula con el ambiente de los jóvenes que están constantemente expuestos a las noticias de sucesos similares o consumen series de televisión con argumentos similares.

En segundo lugar, el docente debe explicar la diferencia entre *rima asonante* y *consonante*, para ello, puede servirse de los ejemplos que aparecen en un recuadro del dossier del alumnado. Otra opción, es dejar que los alumnos empleen el método deductivo a partir de las dos estrofas seleccionadas de *La niña de Guatemala*. Es importante que dediquen un tiempo coherente a esta actividad. Teniendo en cuenta que solicitamos que dividan por sílabas la última palabra de cada verso y que deben definir qué versos riman y de qué tipo de rima se trata, dedicaremos a esta actividad unos 40 minutos. Esta actividad debería quedar corregida para asimilar los conocimientos de la sesión o aportar actividades de refuerzo. Debemos recordar que la propuesta didáctica está enfocada a la elaboración de un recital poético, por lo que saber identificar rimas es trascendental para que los alumnos sean capaces de crear las suyas propias.

Como añadido a esta sesión, se plantea la misma actividad pero con el poema *Y no sé por qué* de Gloria Fuertes. Se puede realizar esta actividad en contextos en los que los alumnos realicen la actividad en menos tiempo del previsto o, también, para reforzar la teoría en aquellos alumnos que no la hayan asimilado con un único texto como ejemplo. De una u otra forma, el tiempo de aplicación debería rondar los 20 minutos, ya que se trata de un texto más sencillo.

Además, si se trata de un grupo dispuesto a asimilar rápidamente los conceptos, podemos proceder a explicar los tipos de verso en función del número de sílabas que los componen y en función de si terminan en palabras agudas, llanas o esdrújulas.

Sesión 4:

Las tres sesiones anteriores se corresponden a la parte más teórica de la sesión didáctica, por lo que, supuestamente, el alumnado debe llegar a la cuarta sesión con plenos conocimientos de las principales características del género poético y las estructuras básicas del poema.

La cuarta sesión tiene como objetivo la reflexión del alumnado entorno a la temática de los poemas. Es imprescindible que el debate gire en torno a si existen unos temas típicos o exclusivos de la poesía.

La primera parte de la sesión pretende que los alumnos desarrollen sus habilidades de búsqueda y selección. Se invertirán 40 minutos para que los alumnos busquen, por parejas, dos poemas de dos temáticas distintas. Las temáticas que deberán buscar se plasman en el recuadro del dossier. El docente debe guiar los repertorios que los alumnos pueden consultar, para evitar que puedan sentirse desubicados o perdidos en su búsqueda. Algunas páginas web útiles son la de Poemas del Alma, que permite buscar por temáticas, o Cervantes Virtual. Es necesario aportar algunas páginas de búsqueda para que no acudan directamente a las imágenes de *Google*. Además, puede hacerse hincapié en la importancia de plasmar el nombre del autor y la fecha de publicación para concienciar al alumnado sobre el plagio o la autoría en las redes. Posteriormente, el alumnado debe exponer mínimo uno de los poemas que han encontrado.

La segunda parte de la sesión indaga en la novedad que supone el *Slam Poetry* en el panorama poético. El docente debe exponer en qué consiste, recalando que son recitales de máximo tres minutos y cuya temática tiene un origen urbano, social o reivindicativo. De este

modo, el alumnado puede contemplar temáticas más actuales como la situación de la mujer, el fútbol o la incertidumbre de tener que escoger un futuro académico, laboral o profesional. Para ello, se proyectarán dos poemas recitados por Alejandra de Miguel, ganadora del certamen de poesía. Los poemas son *Cállate y déjanos bailar*, que reivindica la situación de la mujer y critica las letras machistas de las canciones actuales, y *Yo de mayor quiero ser*, que critica la influencia que el fútbol tiene en la sociedad.

Esta sesión debe confluir en la estimulación de la creatividad de nuestros estudiantes, ya que deberán decidir para la próxima sesión la temática que trabajará en el proyecto final.

Sesión 5 y 6:

Llegados a este punto de la secuencia didáctica, el control del aprendizaje ha pasado del control absoluto del docente al control del alumnado, que deberá implementar todos los conocimientos adquiridos en el proyecto final. Como docentes, debemos animar a los alumnos, ha llegado su turno.

En primer lugar, debemos establecer las instrucciones que deben seguir los alumnos para realizar el trabajo final, el recital poético. Es necesario que sepan desde el principio qué esperamos de su trabajo. Sobre todo, debemos hacer hincapié en el tipo de poema y el tipo de rima. Las instrucciones son las siguientes:

- El poema no debe durar más de un minuto en escena.
- Debe tener, mínimo, tres estrofas.
- Se entregará por escrito, indicando las estrofas, los versos, si se trata de un poema en verso o en prosa y si tiene rima de qué tipo es.
- Debéis seleccionar un tema que os interese y decidir un título significativo para el poema.
- Podéis acompañar el recital con *attrezzo*, vestuario, imágenes, vídeos, música o cualquier otro soporte que refuerce vuestro recital.
- Además, como en los recitales de *Slam Poetry*, pondréis una nota del 5 al 10 después de los recitales de vuestros compañeros.
- Para el recital es conveniente que todos los miembros del grupo reciten.
- Podéis usar los vídeos de Alejandra de Miguel como ejemplo de recital o buscar otros ejemplos en la red.
- El poema se puede presentar a mano o a ordenador. Deben aparecer los nombres de todos los integrantes del grupo. Si se entrega a ordenador debe presentarse en *Times New Roman, Arial* o *Calibri*, tamaño 12.

En lo que a la disposición del aula se refiere, el docente puede optar por permitir a los alumnos formar parejas o grupos de tres libremente o decidir él mismo los integrantes de cada grupo.

Además, es imprescindible tomar nota del trabajo que realizan los estudiantes, ya que forma parte de la evaluación, y no debemos olvidar proporcionar a los alumnos algunas herramientas digitales para llevar a cabo la tarea. Podemos proporcionar plataformas para llevar a cabo lluvias de ideas, como *Jamboard*, rimadores como *Cronopista* o separadores de sílabas como www.separarensilabas.com.

Sesiones 7:

A lo largo de la séptima sesión sería conveniente que aquellos alumnos que no han terminado el poema lo acabaran antes de finalizar la sesión. Además, esta sesión está pensada para repasar aquellos aspectos de la oralidad que deberán tener en cuenta para el recital poético.

El docente debe recordar que el poema puede ir acompañado de materiales audiovisuales, *attrezzo*, vestimenta... Resulta sumamente útil que el alumnado tome conciencia de la preparación previa que requiere un espectáculo o una presentación oral, ya que, posiblemente, muchos de ellos deberán enfrentarse a exposiciones en sus trabajos, a acontecimientos públicos o a defensas. De este modo, deben fijarse en el modo en que gesticulan, pensar en quién compone el auditorio que presenciara el recital y, además, reforzar sus técnicas de mnemotecnia para aprenderse los poemas de memoria.

En cuanto a los soportes audiovisuales, sería pertinente que los alumnos tuvieran algunas propuestas de plataformas que pueden emplear para completar sus recitales. Pueden emplear archivos de música, reproductores y editores de audio para poder reproducir una voz en *off*, editores de imagen o de vídeo para transmitir emociones más allá de la declamación.

Sería interesante que antes de finalizar la sesión los alumnos prepararan seis tarjetas numeradas del cinco al diez para evaluar a sus compañeros durante el recital poético.

Sesión 8:

Ha llegado el gran día del recital. Esta última sesión debe servir para comprobar que los alumnos han sido capaces de llevar a cabo sus proyectos y que han asimilado gran parte de los conocimientos de la secuencia didáctica.

En primer lugar, el espacio en el que se desarrolle la actividad es tan importante como la propia actividad. Un espacio nuevo, como un teatro, un auditorio, un aula distinta o, incluso, una cafetería, ayuda a los alumnos a ponerse en situación y a salir de su zona de confort. El aula es su microcosmos y salir de él les obliga a tomarse las actividades con más responsabilidad. Además, en sus futuros laborales, sean unos u otros, se verán constantemente obligados a enfrentarse a situaciones diversas. Por este motivo, el docente debe haber buscado previamente un espacio diferente al aula habitual. Además, cambiar de espacio nos permite evaluar las interacciones de los alumnos con el entorno.

En segundo lugar, el auditorio puede ser muy variado. Podemos proponer a los alumnos recitar sus poemas a compañeros de otros grupos o cursos, incluso, a los ancianos de una residencia del barrio. Recordemos que la educación debe servir para transmitir cultura y solidaridad, qué mejor opción que empezar por lo más cercano.

En tercer lugar, el docente debe recordar y ser conocedor de los soportes que cada grupo presentará para su recital poético, ya que debe contar con proyectores, altavoces o, incluso, micrófonos.

Empezada la sesión, los alumnos deben recitar sus poemas en voz alta. El docente debe tomar notas y es recomendable haber corregido previamente los textos escritos para poder comprobar si se han realizado mejoras o cambios. Además, tener el poema corregido puede ayudarnos a dar un *feedback* más completo.

Después de cada intervención, los compañeros de los alumnos que han recitado deberán elevar sus cartones o folios con el número de puntuación que otorgan a los compañeros. Partimos

del número 5 para premiar a todos los alumnos que han presentado el poema, por este motivo, ningún compañero puede suspender a otro. Esta nota podemos tenerla en cuenta para redondear nuestra propia nota, aunque recordemos que contamos con una rúbrica de evaluación.

Una vez finalizado el recital, podemos comprobar el grado de satisfacción del alumnado con la programación didáctica. Además, es indispensable repartir una rúbrica de autoevaluación sencilla. El docente debe haberla impreso para poder entregarla antes de finalizar la sesión.

Finalmente, cabe agradecer al alumnado su participación y hacerles una gran pregunta: ¿Ha cambiado vuestra opinión sobre la poesía?

6.4. Atención a la diversidad

La docencia debe afrontar los retos a los que se enfrenta la sociedad, precisamente para establecerse como ejemplo de inclusión y valores democráticos. La adaptación curricular debe ser una herramienta para crear puentes y lazos entre las diversas capacidades de cada alumno. La educación es cada vez más diversa y atiende en particular a las necesidades de aprendizaje de cada alumno.

Esta secuencia didáctica puede adaptarse en distintos ámbitos a las necesidades especiales de cada alumno. Por ejemplo, el material correspondiente al dossier del alumnado, el contenido de la secuencia didáctica, la metodología empleada o la evaluación del alumno.

En primer lugar, el dossier del alumnado plantea varios recursos para reforzar la comprensión del alumnado, en concreto aquellos alumnos que presentan dificultades en la lectura o la comprensión de los enunciados. Por ejemplo, la información más relevante de cada enunciado aparece subrayada o en negrita. Además, se presentan cuadros de vocabulario que facilitan la comprensión de palabras más complejas. Si fuera el caso de algún alumno que necesite aún más especificaciones de vocabulario, deberían realizarse ampliaciones en el recuadro. También, se presentan algunas imágenes que facilitan la comprensión del contenido de cada poema.

En segundo lugar, el contenido de la secuencia didáctica parte de un nivel estándar o curricular, sin embargo, eliminando algunas tareas, como la distinción entre *rima asonante* y *rima consonante*, podemos facilitar las actividades a aquellos alumnos que lo requieran. Del mismo modo, podemos aportar al alumnado de altas capacidades ejercicios extra o ampliaciones en el enunciado ya contemplados en la secuencia didáctica. Estos ejercicios pueden servir, también, a modo de repaso para el alumnado que necesite reforzar los conocimientos adquiridos. Por ejemplo, podemos añadir información sobre figuras literarias, tipos de verso, musicalidad y ritmo.

En tercer lugar, la metodología empleada parte de la lectura, el debate y el trabajo colaborativo. Además, se trabaja a partir de las habilidades digitales. Si tuviéramos que adaptar la metodología a alumnos con necesidades especiales deberíamos reforzar los apartados más teóricos con refuerzos visuales o kinestésicos, pero podríamos mantener la gran parte de los textos, tal vez, evitando los más extensos. El debate, sin embargo, podría promover el aprendizaje de estos alumnos y, además, su inclusión en el grupo clase. De igual modo ocurre con el trabajo en equipo, ya que la actividad final que se propone puede enriquecer las relaciones del alumnado con necesidades especiales y sus compañeros.

En el cuarto lugar, la evaluación valora, en un amplio porcentaje, la participación del alumno, por lo que no sería necesario modificarlo, sin embargo, sí deberían adaptarse los criterios de evaluación del texto escrito o del recital poético, siempre teniendo en cuenta aquello que podemos o no exigir a nuestro alumno. Por ejemplo, si tenemos en cuenta el caso de un alumno

que presente dificultades ortográficas, deberíamos direccionar el peso de la nota de ortografía a otro de los ítems que tenemos en cuenta. O, incluso, eliminaríamos ese criterio.

De todas formas, adaptar una secuencia didáctica a las necesidades de nuestro alumnado no implica, únicamente, realizar cambios en la metodología didáctica, también debemos atender a cuestiones culturales y sociales. Por ejemplo, debemos realizar algunas explicaciones que complementen conceptos, situaciones o posturas que no comprendan algunos perfiles del alumnado debido al consumo cultural al que están habituados.

Finalmente, no debemos olvidar incluir en nuestras secuencias didácticas ejemplos de diversidad y valores democráticos, dos aspectos que defiende íntegramente la educación emocional. Por ejemplo, esta secuencia didáctica presenta textos de literatura española peninsular y literatura hispanoamericana. También se presentan textos escritos por hombres y textos escritos por mujeres y, además, se incluyen obras como *Todos los días de aquel verano y alguno más* de Jordi Tello, exponente de la comunidad *LGBTIQ+* y cuya obra contempla diversas formas de amar.

6.5. Elaboración del dossier del alumnado¹²

Nuestra propuesta didáctica va acompañada por un dossier del alumnado. Este es necesario, en primer lugar, para aportar un soporte visual permanente a nuestros alumnos, de este modo, pueden consultarlo cuando lo estimen necesario. Además, permite que los alumnos cuenten con los textos que se trabajarán a lo largo de la secuencia didáctica, así como los contenidos, los porcentajes de evaluación y las rúbricas de evaluación que empleará el docente.

El dossier está estructurado por sesiones, aunque va precedido por un índice de contenidos y los objetivos de aprendizaje de la secuencia. Además, cada sesión presenta la temporización por actividades, de este modo, el alumnado es conocedor del tiempo que debe invertir la realización de cada actividad, así, se promueve el aprendizaje de la gestión del tiempo.

Los ejercicios del dossier no se corresponden al número de sesiones, ya que están planteados según el grado de participación del alumnado o el papel del docente. Además, cada ejercicio cuenta con un recuadro para anotar las respuestas u observaciones pertinentes. También, se proporcionan los enlaces en la red necesarios para consultar, por ejemplo, los poemas de Alejandra de Miguel, hecho que facilita su transmisión digital.

6.6. Evaluación

A lo largo de la secuencia didáctica se producen diversos focos de evaluación, aunque no todos ellos quedan reflejados en la nota numérica. Recordemos que en la primera sesión se evalúan los conocimientos previos y el nivel inicial del alumnado, esta evaluación nos resulta sumamente interesante para establecer el nivel del que debe partir nuestra secuencia didáctica y, por lo tanto, el nivel de exigencia que trasladaremos al resto de la evaluación.

Además, se realiza una evaluación continuada, tanto en la participación del alumnado, como en la observación activa de las competencias que van adquiriendo nuestros alumnos. Estos son los parámetros evaluativos que aparecen desarrollados en la tabla de la programación didáctica.

También, debemos tener en cuenta que constantemente evaluamos el aprendizaje de nuestros alumnos en su ámbito individual y colectivo. Al tratarse de una secuencia didáctica que

¹² Véase *Dossier del alumnado*, Anexo. Punto 2.

promueve el debate y la colaboración de los alumnos, el docente debe evaluar constantemente las capacidades de cada estudiante para relacionarse, respetar el turno de palabra, colaborar en el mismo grado que sus compañeros, aportar ideas y proponer argumentos.

En cuanto a los contenidos de la evaluación que deben quedar reflejados en el boletín de notas de nuestros alumnos, cabe destacar que pertenecen a la evaluación continua y a la evaluación final. Debido a su peso en la nota de la materia, hemos considerado que el alumnado debía ser conocedor de los porcentajes y los parámetros que se iban a tener en cuenta.

En primer lugar, era necesario distribuir los porcentajes de manera proporcional al trabajo del alumnado, siempre teniendo en cuenta su aprendizaje. Esta es nuestra propuesta evaluativa:

- La participación en clase y la actitud contará un 30% del cómputo total de la unidad didáctica.
- La evaluación del poema escrito que deben presentar los alumnos contará un 30% del cómputo total de la unidad didáctica.
- La evaluación del recital del poema contará un 30% del cómputo total de la unidad didáctica.
- Un 10% de la nota global de la unidad didáctica estará destinado a la rúbrica de autoevaluación de cada alumno.

En segundo lugar, debemos establecer las rúbricas de corrección que se tendrán en cuenta para establecer los parámetros evaluables de cada porcentaje. El alumno, debe ser conocedor de cada uno de los parámetros, ya que le permite enfocar su trabajo y revisarlo adecuadamente a aquello que se le exige. Por este motivo, las rúbricas se incluyen en el dossier del alumnado.

La primera rúbrica contempla el segundo punto de la evaluación, el poema escrito que deben presentar los alumnos, a ser posible, antes del recital poético. Esta rúbrica debe servir para analizar aspectos formales y de contenido. No olvidemos que además de evaluar las capacidades lingüísticas del alumnado, también evaluamos competencias transversales y artísticas. La creatividad debe aparecer en la rúbrica.

Además, para vincular los ítems de la rúbrica con el proyecto final, el recital de poesía, se proponen tres niveles de asimilación de los contenidos: *poeta principiante*, *poeta en desarrollo* y *poeta consolidado*. En cuanto a los conocimientos que deben verse reflejados en el texto escrito, se evalúan la corrección lingüística, vigilando la ortografía y las faltas de expresión; la estructura del poema, teniendo en cuenta si presenta estrofas y versos bien distribuidos; si se ha realizado un poema en prosa o en verso, el modo en que se ha realizado la actividad con éxito; si se han seguido las instrucciones previas y la originalidad del poema, contemplando casos de plagio y valorando si se ha llevado a cabo la tarea a partir de un buen uso del contenido. Así queda reflejado:

Rúbrica del poema escrito:

	Poeta principiante (0'5p)	Poeta en desarrollo (1p)	Poeta consolidado (2p)
Corrección lingüística	El texto tiene muchas faltas de ortografía y de expresión. (+10 faltas).	El texto tiene algunas faltas de ortografía y de expresión. (5-10 faltas).	El texto no tiene faltas de ortografía y de expresión o tiene

			muy pocas. (0-5 faltas).
Estructura	El poema no tiene ni estrofas ni versos o no está bien dividido.	El poema presenta estrofas y versos aunque no sigue una lógica.	El poema está bien dividido y presenta una estructura clara.
Rima o prosa poética	El poema no rima ni tiene aspecto poético.	El poema rima pero se producen algunos errores en la rima o el aspecto poético.	El poema rima y tiene aspecto poético.
Instrucciones	El alumno no ha seguido las instrucciones del profesor.	El alumno ha seguido la mayoría de instrucciones del profesor.	El alumno ha seguido todas las instrucciones del profesor.
Originalidad	En el poema aparecen versos populares.	En el poema aparecen versos propios pero poco elaborados.	El poema es completamente original.

La segunda rúbrica que debemos desarrollar es la referente al recital poético, uno de los puntos más significativos de la secuencia didáctica para los alumnos, ya que suelen mostrar más nerviosismo ante la producción oral. Es necesario marcar unos parámetros claros para que todos los recitales poéticos cumplan unos mínimos y puedan, de este modo, desarrollar ciertas habilidades como la mnemotecnia o la gesticulación.

En esta rúbrica mantenemos las etiquetas de *poeta principiante*, *poeta en desarrollo* y *poeta consolidado* y los aspectos que evaluamos son los siguientes: la buena dicción del alumno, teniendo en cuenta la claridad y la adecuación del lenguaje empleado; la participación, ya que se requería en las instrucciones previas que todos los integrantes del grupo debían participar por igual en el recital; el soporte material, ya que debe aportar significativamente al poema; el contacto visual con el auditorio, para comprobar que el alumno sabe relacionarse con el receptor y con su entorno, y la gesticulación, ya que pretendemos que el alumno pueda llevar a cabo con éxito actividades de expresión oral incluyendo la expresión corporal. Así queda reflejado:

Rúbrica del recital:

	Poeta principiante (0'5p)	Poeta en desarrollo (1p)	Poeta consolidado (2p)
Buena dicción	El alumno no habla claramente y no lee adecuadamente el poema.	El alumno habla claramente aunque comete algún error en la lectura.	El alumno habla con claridad y lee a la perfección o, incluso, recita de memoria.
Participación	Uno de los integrantes del grupo participa muy poco.	Uno de los integrantes del grupo participa menos que otro.	Los dos alumnos del grupo participan por igual.
Soporte material	El material es insuficiente o ausente.	El material es adecuado, pero poco elaborado.	El material es adecuado y atractivo.
Contacto visual	El alumno no mantiene, en absoluto, el contacto	El alumno mantiene el contacto visual	El alumno mantiene el contacto visual con el auditorio.

	visual con el auditorio.	con el auditorio escasamente.	
Gesticulación	El alumno no gesticula en absoluto.	El alumno gesticula mínimamente.	El alumno gesticula adecuadamente.

La tercera rúbrica era necesaria para dedicar un porcentaje de la evaluación a la autoevaluación, ya que nos permite desarrollar el autoconcepto de nuestros estudiantes. Un dato significativo que en muchas ocasiones pasamos por alto es la percepción de aprendizaje de los estudiantes. Nosotros, como docentes, podemos dar por sentado que si el alumno ha realizado ciertas prácticas habrá asimilado los conceptos que estas prácticas implican, sin embargo, en numerosas ocasiones, los alumnos pueden haber adquirido ciertas competencias al margen de las actividades propuestas. Además, una rúbrica de autoevaluación nos permite desarrollar la capacidad crítica del alumnado, hecho que ayuda a que ellos mismos identifiquen qué aspectos deben mejorar o cambiar.

Entre los parámetros que deben autoevaluarse los estudiantes había que introducir la teoría, para comprobar que se ha asimilado o si, por el contrario, hace falta indagar en algún concepto posteriormente; sus capacidades de debate, la participación, que nos sirve para identificar la cohesión con el grupo clase; el trabajo en equipo, que revela el trabajo realizado por cada integrante del grupo para conseguir el producto final; el recital, ya que nos permite observar la autoimagen de cada alumno, partiendo de los puntos fuertes que ha logrado desarrollar, y el material aportado en el proyecto final, ya que permite evaluar las competencias digitales o materiales en relación con el género poético. Así queda reflejado:

Rúbrica de autoevaluación:

Nombre y Apellidos: _____.

	Poeta principiante (0'5p)	Poeta en desarrollo (1p)	Poeta consolidado (2p)
Teoría	No he entendido nada de la teoría que se ha explicado en clase.	He entendido casi todos los conceptos explicados en clase.	He entendido todos los conceptos explicados en clase.
Debate	No he participado en los debates planteados en clase.	He participado poco en los debates planteados en clase.	He participado en todos, o la mayoría, de los debates propuestos en clase.
Trabajo en equipo	No he participado en el equipo o he sido prácticamente poco participativo.	He participado en el proyecto, aunque mi pareja ha participado más.	Hemos participado por igual en el proyecto.
Recital	He recitado sin ganas, sin saber en qué consistía el poema o con muchas equivocaciones.	He recitado bien, aunque me he equivocado alguna vez.	He recitado perfectamente.
Material	No hemos presentado ningún	Hemos presentado material en el recital,	Estamos contentos con el material que

	material en el recital, o ha sido mínimo.		aunque podía ser mejor.		hemos presentado en el recital.	
--	---	--	-------------------------	--	---------------------------------	--

En definitiva, la evaluación se compone de diversas perspectivas de análisis, la inicial, la que se lleva a cabo durante el transcurso de la secuencia didáctica y la final. Sin embargo, si se trata de un curso con continuación en segundo de ESO, podríamos, incluso, realizar una cuarta evaluación, para comprobar los contenidos y las competencias que han logrado mantener a lo largo del tiempo.

Una vez analizados los datos de cada rúbrica, cabe hacer hincapié en el peligro de evaluar únicamente a partir de rúbricas cerradas, ya que, en ocasiones, como docentes somos testigos de innumerables situaciones que nos exigen pasar por alto ciertos parámetros para evaluar otros. Por este motivo, el docente debe siempre mantener una actitud abierta y flexible, predispuesta a priorizar aprendizajes más básicos, en algunas ocasiones, o más complejos, en otras.

6.7. Puesta en práctica y propuestas de mejora

Esta propuesta didáctica ha podido ponerse en práctica con los alumnos de 1º de ESO de un centro concertado del barrio de Hostafrancs, Sants-Montjuic, Barcelona, durante el periodo de prácticas del Máster de formación del profesorado al que pertenece este Trabajo de Final de Máster.

El hecho de haber podido poner en práctica la secuencia didáctica que proponemos nos ha proporcionado la seguridad para corroborar su eficacia en un aula concreta. Por este motivo, debemos indagar en algunas cuestiones. La primera de ellas, el formato de la propia secuencia didáctica, ya que está planteado a modo de proyecto, pues este se basa en la metodología de aprendizaje que emplea el propio centro en sus dos primeros cursos de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Este es el principal motivo por el que la propuesta didáctica confluye en un proyecto como el recital poético, además, el centro dispone de un auditorio que posibilitaba que el acontecimiento final se desarrollara en ese ambiente.

La segunda observación parte de los miedos que pudimos sentir previos a la implementación de la secuencia didáctica. La principal preocupación era el tiempo y la aceptación de la temática propuesta. La temporización de las sesiones y de las actividades que componen cada sesión parecía ambiciosa y, sin duda alguna, lo es, sin embargo dio tiempo a realizar todas las actividades según lo propuesto. Incluso, en la puesta en práctica posterior en otro grupo, se pudo ampliar la secuencia didáctica e incorporar las figuras retóricas en el contenido de la propuesta. De todas formas, el hecho de que la temporización haya funcionado adecuadamente en este centro no quiere decir que en otro grupo, otro centro u otro contexto, funcione igualmente. Por ello, deben tomarse las sesiones como estructuras abiertas y que pueden dilatarse en el transcurso del tiempo.

En cuanto a la aceptación de la temática, como era de suponer por los presupuestos que se plasman en el marco teórico de este trabajo, se preveía negativa, ya que el alumnado no mostraba interesarse por la poesía, actitud que podía observarse en sus comentarios y durante el desarrollo del primer debate de la secuencia didáctica, que giró en torno a la concepción que tenían del género poético. Este hecho cambió al observar las opiniones de los estudiantes respecto a la poesía en la última sesión, dónde todos los alumnos mostraron su entusiasmo por lo aprendido, sobre todo, por aquello que habían presentado en el recital. Además, no fue únicamente positiva la opinión del alumnado y sus observaciones, también lo fueron sus resultados académicos. Hecho que podemos corroborar en el gráfico que se presenta a continuación y que recoge los resultados académicos de los alumnos:

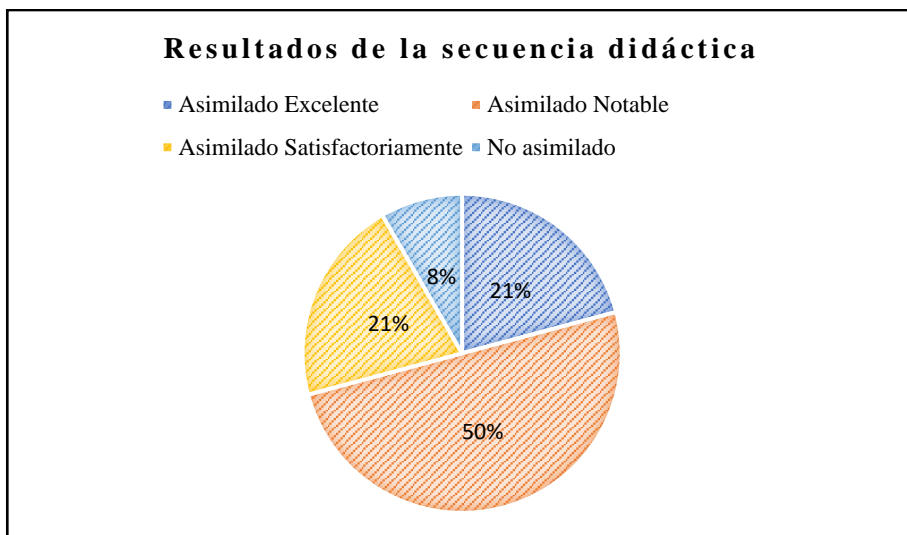


Figura 5. Gráfico de resultados de la secuencia didáctica.

Como podemos observar, las notas, en general, son altas. Este hecho se debe a la gran participación del alumnado y a que siguieron adecuadamente las instrucciones que se dieron para realizar el trabajo final. Además, todos ellos presentaron poemas originales y bien formulados y estructurados. Únicamente suspendieron dos alumnos de los veinticuatro que componían el grupo clase, ya que presentaron un poema plagiado y fingieron estar trabajando en él a lo largo de toda la secuencia didáctica.

Uno de los factores que más motivó al alumnado fue el recital poético, podemos comparar los resultados del recital con los resultados del texto escrito:

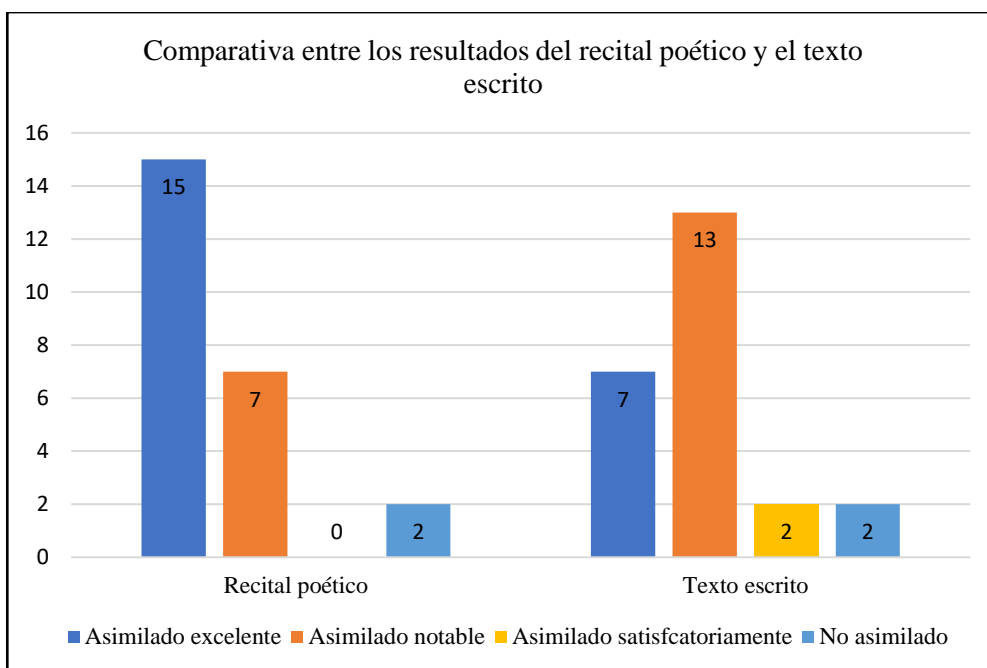


Figura 6. Gráfico comparativo del recital poético y el texto escrito.

Si seguimos con el análisis de los resultados, cabe analizar que, en general, los alumnos son más estrictos con ellos mismos de lo que lo somos los docentes. Un buen parámetro para trabajar el autoconcepto y la autoimagen es a través de los resultados arrojados por la autoevaluación de los alumnos. Recordemos que nuestra propuesta didáctica propone dedicar un 10% de la nota final a la autoevaluación de cada estudiante. Los resultados fueron muy diversos:

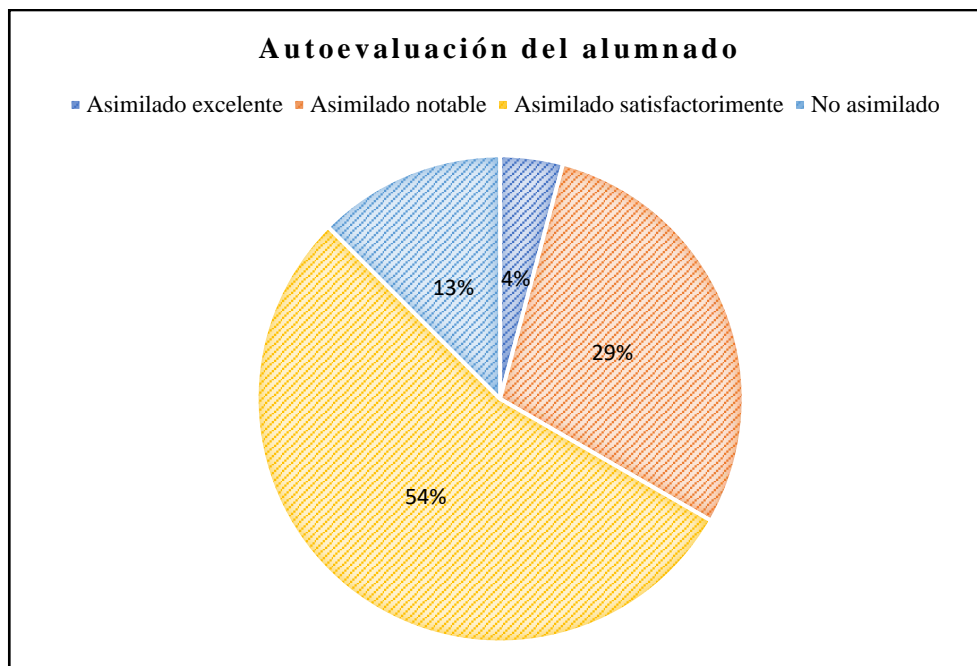


Figura 7. Gráfico de resultados de autoevaluación del alumnado.

También tuvieron lugar algunos inconvenientes, por ejemplo, la segunda sesión, dedicada a comprender la diferencia entre *verso* y *prosa*, no se desarrolló como se esperaba, ya que el alumnado mostró dificultades para diferenciar ambos conceptos, hecho que nos llevó a aportar más ejemplos gráficos extraídos de diferentes libros de la biblioteca del centro. Podría deberse a que la hora en la que se desarrolló la sesión era una de las últimas horas de la jornada y la atención del alumnado, seguramente, era menor a la necesaria para asimilar los conceptos de la sesión, hecho que nos demuestra que cada sesión es distinta y el grupo clase puede no comprender, en ocasiones, un concepto que categorizamos como fácil o comprender a la primera un concepto que categorizamos como difícil o complejo.

Como propuesta de mejora podríamos reflexionar sobre si el *corpus* de textos podría mejorarse. Personalmente, después de haber observado que algunos alumnos no consiguieron comprender del todo el primer texto, *El niño, el perro y el milagro*, lo cambiaría por otro un tanto más sencillo, dejando el texto de Manuel Benítez para sesiones posteriores o, si fuera necesario, prescindir de él.

Sería necesario, también, indagar en el soporte material que pueden aportar los alumnos en el recital poético. Durante la puesta en práctica de la secuencia se hizo hincapié en el material que debían aportar, sin embargo, al tratarse de una opción y no una obligación los alumnos decidieron no aportar materiales extra. Tal vez, en función del grupo, el docente debería plantear este apartado como obligatorio.

Además, si se pudiera ampliar la secuencia didáctica o prolongarla un par de sesiones más, sería interesante indagar en el subgénero poético del *Slam Poetry*, ya que ayudaría a conectar con el arte urbano y el consumo cultural más cercano a los propios alumnos. No debemos perder de vista nuestro objetivo, llamar la atención del alumnado para desarrollar su gusto por la poesía. Asimismo, se podría plantear, a nivel de departamento, incorporar un libro de poemas entre las lecturas del curso o de la época estival, de este modo, podríamos fomentar la lectura de poesía entre los adolescentes.

7. Conclusión

Al comenzar este trabajo planteábamos una serie de presupuestos y máximas que situaban a los adolescentes en las antípodas de la poesía. Hemos comprobado el modo en que diversos estudios han concluido que los adolescentes no sienten afinidad por la lectura y la producción de poesía. Afirmaciones que hemos podido poner mínimamente en duda a partir de las preguntas realizadas durante la puesta en práctica de la secuencia a los alumnos de 1º de ESO de un instituto de Barcelona. Los resultados otorgados por estos alumnos han ayudado a corroborar algunos de los presupuestos, a la par que arrojan esperanza, ya que la mayoría del alumnado no rechaza del todo el género de la poesía. Algunos rechazan su lectura pero no su escritura, otros, ambas. Siempre teniendo en cuenta que se trata de una muestra reducida y cabría poner en práctica esta propuesta en diferentes centros y contextos para comprobar si los presupuestos iniciales pueden mejorarse.

Una comparativa que puede resultarnos útil y que arroja algunas conclusiones es la de contrastar la opinión final del alumnado con sus respuestas iniciales a las preguntas de la primera sesión. Recordemos, que en la primera sesión los alumnos afirmaban que no leían poesía y, mucho menos, la escribían. Algunos alumnos, parecían mostrar un cierto interés por la poesía más emotiva y emocional e, incluso, la empleaban para verter sus sentimientos en ella. Teniendo en cuenta los textos producidos por los alumnos, podemos concluir que muchos de ellos han empleado de este modo la poesía, arrojando sus sentimientos y emociones en los poemas que han presentado.

También, cabe destacar que los alumnos respondieron en las preguntas iniciales haber leído poemas pertenecientes al imaginario popular, como *Verde que te quiero verde*, “Volverán las oscuras golondrinas...”, *Doña Pito Piturra*, etc. De ello, podemos extraer la conclusión de que a lo largo de la Educación Primaria, los alumnos consumen poesía popular y conocida culturalmente por la mayor parte de la sociedad. Sin embargo, el hecho de presentar textos actuales que todavía no han pasado a formar parte del imaginario popular o que, incluso, no formarán nunca parte de él, abre la perspectiva del alumnado, arrojándoles posibilidades de lectura y ampliando sus horizontes.

Además, algunos investigadores del campo docente defienden la implementación de la poesía en las aulas de secundaria a partir de los autores y poemas contemporáneos, su finalidad: acercar al alumnado a la poesía a través de estímulos cercanos a su cultura. Efectivamente, gracias a la puesta en práctica de nuestra propuesta didáctica, hemos observado que la poesía contemporánea ha logrado atraer a algunos adeptos hacia la lectura de poesía. Un método efectivo ha resultado ser el del *Poetry Slam*, ya que nos ha permitido vincular la cultura urbana con el consumo cultural del alumnado.

También podemos afirmar que la poesía abre la puerta a la educación emocional en las aulas, ya que nos proporciona, en sus temáticas, un entorno natural para trabajar las emociones y la gestión que llevamos a cabo para desarrollarnos como individuos, también dentro del colectivo y del entorno. El debate que pueden ocasionar las temáticas de los poemas puede fomentar el desarrollo de las habilidades sociales de respeto y convivencia. Además, podemos vincular a la educación emocional, el estudio del autoconcepto de los estudiantes, un autoconcepto que como hemos podido observar a partir de la autoevaluación, ha sido considerablemente bajo, ya que la mayoría de los estudiantes se ha otorgado entre un suficiente y un bien en la calificación de su trabajo.

Otra de las conclusiones que podemos extraer de nuestra propuesta didáctica es la capacidad que tiene la poesía para desarrollar la capacidad creativa de nuestros alumnos, promoviendo estructuras flexibles y complejas de significados, símbolos, iconos, conceptos e,

incluso, imágenes y musicalidad. Asimismo, eso nos ha permitido desarrollar las habilidades de trabajo en equipo y adaptación al medio que tanto se exigen en el ambiente laboral al que deberán enfrentarse tarde o temprano nuestros alumnos. Todo ello hemos podido comprobarlo a través de los resultados arrojados por los alumnos. Su evaluación ha sido muy positiva, permitiendo desarrollar sus habilidades en el proceso del recital poético.

El hecho de haber incluido contenido lingüístico y literario en nuestra secuencia didáctica potencia la educación literaria y poética de nuestros alumnos y les posibilita acceder a conocimientos más complejos en los cursos posteriores. Los aprendizajes significativos conducen puentes hacia los aprendizajes futuros. Sin embargo, por lo menos en el grupo clase en el que se ha implementado la propuesta didáctica, los resultados de la producción textual han sido inferiores a los resultados de la producción oral o la participación, por lo que, como docentes, debemos reforzar las habilidades de nuestros estudiantes para que su educación literaria y poética no quede relegada al ambiente de la oralidad.

También, podemos asegurar que los alumnos han adquirido habilidades en competencias digitales, ya que la secuencia didáctica las incluye como herramienta de trabajo y como método para promover la participación del alumnado. De este modo, la secuencia didáctica que se propone incorpora plataformas y recursos variados, como rimadores, separadores por sílabas, *corpus* variados de textos en línea o editores de imagen y pizarras interactivas.

Podemos concluir afirmando que la poesía no es ni el problema ni el motivo por el cual nuestros alumnos la detestan. No es su complejidad ni su lejanía. El problema, frecuentemente, reside en nuestro modo de acercar los conocimientos al alumnado. Una programación didáctica debe estar enfocada de manera que se base en el punto en que se encuentren los alumnos. Del mismo modo en que los profesores exigimos a nuestros alumnos que piensen en su receptor al producir un texto, ya sea oral o escrito, nosotros debemos pensar en nuestros receptores, sin duda, los alumnos.

8. Bibliografía

8.1. Bibliografía básica

- Bordons, G. (2016). La poesia, fanal de l'educació. *Temps d'educació*, 50, 51-61.
- Bordons, G. (2003). Relacions entre lengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 31, 7-15.
- Cavalli, D. Universidad de Barcelona. (2015). La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria. Tesis Doctoral.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Lenguaje y Textos*, 38, 37-46.
- Generalitat de Catalunya (2015). Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. N.º 6945-28-8-2015, 21-63.
- Lleida, E. (2019, Nov-Dic). Itinerarios lectores para la educación poética en la ESO: Del rap a la poesía canónica. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*. Vol. XII (4), 44-60.
- Llorens, R. (2008). La conciencia poética del lector adolescente, clave para la formación lectora. *Tabanque: Revista pedagógica*. N.º 21, 11-23.
- Mallart, J. y Sarramona, J. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2016). Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana). Barcelona.
- Marquès, P. y Sarramona, J. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2017). Competències bàsiques de l'àmbit digital. Barcelona.

- Martínez, P. (2022). Poesía y género en Educación Secundaria: revisión teórica y análisis de manuales. *Revista Complutense de Educación*. N° 33, 107-118. Ediciones Complutense. Madrid.
- Mata, J. Universidad de Granada. (2014). Anotaciones sobre poesía y educación. *Literatura infantil y juvenil*, 63-69. Granada.
- Romero, M.F. y Tigro, E. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 73-96.
- Sánchez, B. (2016). Nuevas tendencias poéticas en el aula. 'Poesía ante la incertidumbre' como herramienta didáctica. *Revista de la Red de Universidades Lectoras. Álabe*. N.º 14.
- Sarramona, J. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social*. Barcelona.
- Zaldívar, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y literatura*. N° 29, 259-277. Ediciones Complutense. Madrid.
- Zaldívar, R. Universidad Complutense de Madrid. (2014). El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía. Madrid.

8.2. Bibliografía consultada:

- Comisión Europea (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco de referencia europeo, *Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas*.
- Gómez, F. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Didáctica de la Poesía en la Educación Secundaria. Colección Conocimiento educativo. *Serie Didáctica*. Madrid.

8.3. Webgrafía adicional:

- Propuestas didácticas en el aula:
<https://blog.vicensvives.com/la-poesia-en-el-aula/>
- Sobre la poesía en la Educación Secundaria.
<http://www.centrocp.com/la-poesia-en-la-educacion-secundaria-obligatoria/>

9. Anexos

9.1. Figuras

Figura 1: Jamboard de preguntas previas nº 1.

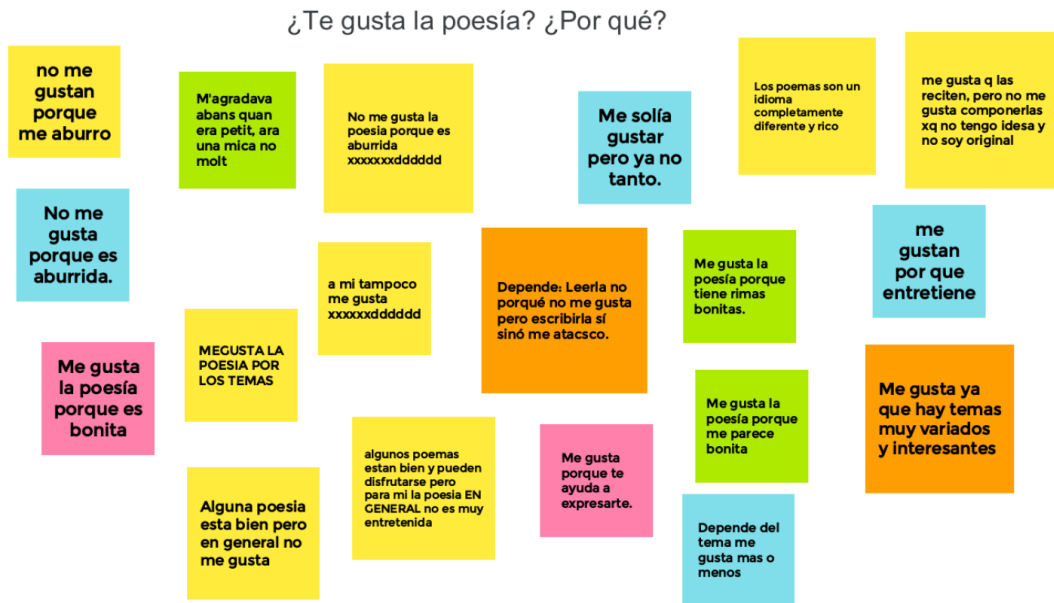


Figura 2: Jamboard de preguntas previas nº 2.



Figura 3: Jamboard de preguntas previas nº 3.

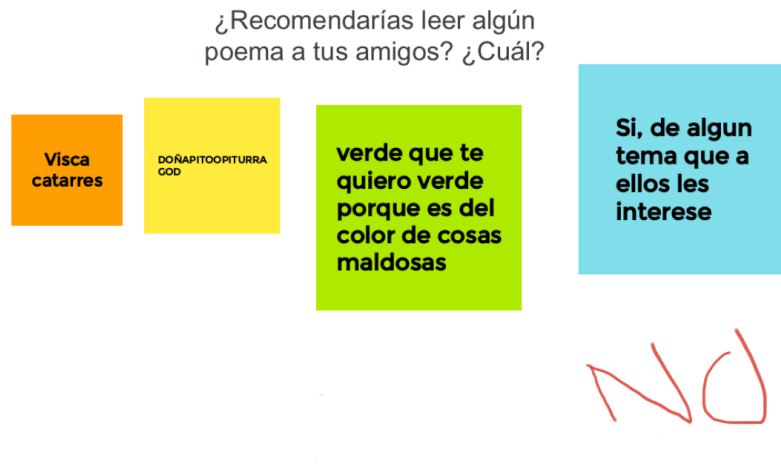


Figura 4: Jamboard de preguntas previas nº 4.



9.2. Dossier del alumnado

¡HAGAMOS UN RECITAL DE POESÍA!



1º de ESO

Tercer trimestre

Nombre y Apellidos:

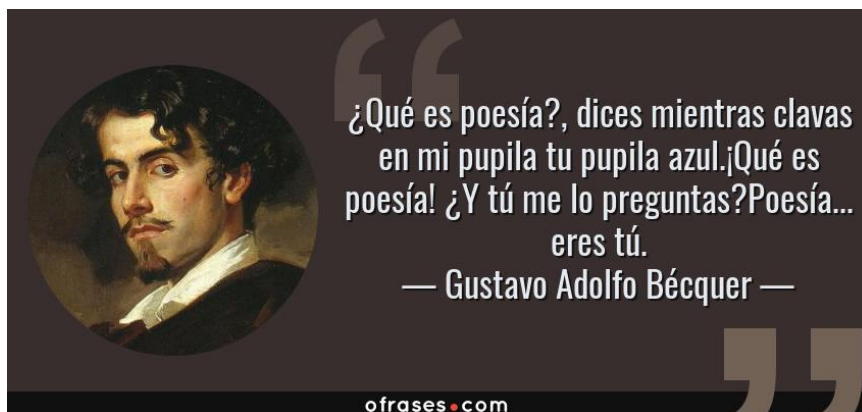
Día 1

¿QUÉ VAMOS A TRABAJAR? (5 min.).

1. Antes de empezar.
2. ¿Qué es la poesía?
3. Rima y musicalidad.
4. Identifiquemos poema, estrofa y verso.
5. Poesía objetiva vs. poesía subjetiva.
6. Busquemos temas poéticos.
7. ¿Qué es un recital poético?
8. Hagamos un recital poético.

Vas a aprender...

- ... a distinguir los rasgos del género poético.
- ... a diferenciar entre poesía, prosa y prosa poética.
- ... a identificar tipos de poema, de estrofa y de verso.
- ... a indicar qué poemas tienen rima y qué poemas son de rima libre.
- ... a observar poemas que tratan sobre sentimientos y poemas que tratan sobre el entorno.
- ... a buscar temas originales y atractivos para elaborar tus propios poemas.
- ... a ensayar, preparar y realizar un recital poético y el material que necesites para hacerlo.



Gustavo Adolfo Bécquer, *El libro de los gorriones*.

ANTES DE EMPEZAR

Responded a las siguientes preguntas por parejas o individualmente y compartidlas con vuestros compañeros. (15 min). (Jamboard).

- ¿Te gusta la poesía? ¿Por qué?
- ¿Te sabes algún poema de memoria?
- ¿Qué poetas o poetisas conoces?
- ¿Sabes algún título?
- ¿Recomendarías leer algún poema a tus amigos? ¿Cuál?
- ¿Cómo te hace sentir la poesía? ¿Vinculas algún sentimiento o emoción con este tipo de texto?

EJERCICIO 1: *El perro, el niño y el milagro.*

Antes de la lectura del poema comentad en clase las siguientes preguntas: (5 min).

- ¿Tienes mascotas en casa o has tenido?
- ¿Algún familiar tuyo tiene mascotas?
- ¿Te gustan los animales?
- ¿Qué emociones te provocan las mascotas?
- ¿Qué opinas del maltrato animal?



El perro, el niño y el milagro de Manuel Benítez Carrasco. (15min).

Por el cielo de los perros, va mi perro cojo con su muleta de plata.

“Un día en una placeta, sed y hambre de semanas, un niño, la mano en alto, un silbido, una pedrada y un golpe en su pata y sangre, sangre ya en su ya inútil pata.”

Junto al cielo de los perros un cielo lleno de acacias y de niños y de madres y de cantos y de hadas.

El niño, por un instante, miedo y más miedo la cara, fría la carne y dudando si aquella fija mirada era olvido, era perdón, o acusación o amenaza, quedó inmóvil, esperando ladridos y dentelladas.

Pero..., había un niño triste, cara de ausencia y nostalgia, siempre solo, siempre serio, a punto siempre de lágrimas. Un niño con una mano inútil, seca, sin alma. ¡Ay, qué infierno diminuto era aquella mano lacia!

Pero los perros no saben de rencores ni venganzas. Por eso mi perro cojo, olvidando la pedrada, se echó atrás, tomó carrera, salvó de un salto la tapia, y agachando las orejas, y amansando la mirada, y multiplicando mimos y abanicando palabras, con los ojos, con los dientes, con el rabo, con las patas, empezó a lamer la mano inútil, seca y sin alma.

Y desde su cielo, el niño, siempre asomado a la tapia, miraba mi perro cojo con una triste mirada; miraba a mi perro cojo y, al mirarlo, recordaba... “Un día en una placeta, un perro de pobre casta, una apuesta de buen tino, un silbido, una pedrada..., y un aullido que se aleja..., y el perro rota una pata”

La lengua del perro fue para aquella mano lacia como un reguero de vida, como un reguero de savia. Y el niño sintió, qué gozo, que en la mano le brotaba como un arroyo de vida, como un arroyo de savia, y que los tendones muertos de pronto resucitaban.

¡Que frío remordimiento sentía en su mano lacia! Y, mientras tanto, en su cielo mi perro jugueteaba con un angelillo cojo que era el ángel de su guarda. Hasta que un día, jugando, llegaron hasta la tapia donde estaba el niño triste, a punto siempre de lágrimas.

Satisfecho del milagro, rabo alegre, orejas gachas, regresó el perro a su cielo, pura cojera de gracia.

Dejó de jugar mi perro con el ángel de su guarda; Se quedó quieto un momento, las orejas levantadas; Luego afianzó la muleta, se apoyó sobre la tapia y miró al niño con una larga y antigua mirada. Y el perro, mirando al niño, recordaba, recordaba...

El niño le dijo: adiós. Y, al despedirlo, lloraba abanicando en el aire la mano resucitada y el perro le dijo: adiós, con la muleta de plata.

Diccionario para la lectura:

- **Acacia.** Sust. f. Árbol o arbusto de la familia de las mimosas, a veces con espinas, de madera dura, hojas compuestas o divididas en hojuelas, flores olorosas en racimos colgantes, y fruto en legumbre.
- **Nostalgia.** Sust. f. Tristeza melancólica originada por el recuerdo de una felicidad perdida.
- **Lacio.** Adj. m. Marchito, flojo, débil.
- **Tapia.** Sust. f. Muro de cerca.
- **Amansar.** V. Domesticar, hacer manso a un animal.
- **Casta.** Sust. f. Ascendencia o linaje.
- **Reguero.** Sust. m. Corriente, a modo de chorro, que se hace de un líquido.
- **Savia.** Sust. f. Líquido que circula por los vasos de las plantas y del cual toman las células las sustancias que necesitan para su nutrición.
- **Arroyo.** Sust. m. Caudal corto de agua, casi continuo. Afluente o corriente de cualquier cosa líquida.
- **Remordimiento.** Sust. m. Inquietud, pesar interno que queda después de realizar lo que se considera una mala acción.

Después de la lectura: (15 min)

- ¿Te ha gustado el poema?
- ¿De qué trata?
- ¿Qué te ha parecido la historia? ¿Es un tema típico? ¿Y el final?
- ¿Crees que es un poema sin rima? ¿Por qué?
- ¿Cómo te has sentido leyéndolo?

Día 2

EJERCICIO 2: ¿QUÉ ES LA POESÍA? (10 min)

Define con tus palabras qué es la poesía.

¿Qué dice la RAE?

poesía

Quizá del fr. *poésie*, este del lat. *poēsis*, y este del gr. ποιησις *poīēsis*.

1. f. Manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa.
2. f. Cada uno de los géneros en que se dividen las obras literarias. *Poesía épica, lírica, dramática.*

(DLE, Diccionario de la Lengua Española).

EJERCICIO 3: Lee atentamente los siguientes textos: (15 min)

***Puertas* de David Martínez Álvarez (Rayden).**

A la tristeza, puerta;
a la soledad, puerta;
a las falsas amistades, puerta;
a la nostalgia y la lumbalgia
de aguantar la pesada carga del pasado, puerta.

Al recelo, puerta;
a la envidia puerca, puerta;
a casi todos, puerta; a casi todos, puerta,
tengo la llave maestra.

Yo soy la puerta que tiene el cartel de “abrir despacio y dejar que se cierre sola”.

Diccionario para la lectura:

- **Lumbalgia.** Sust. f. Dolor en la región lumbar, espalda.
- **Recelar.** V. Temer, desconfiar o sospechar.

Jordi Tello, *Todos los días de aquel verano y alguno más.*

Día 22. Mi madre.

Según mi madre el amor es como el alambre que ponen para cerrar las bolsas de pan de molde: algo muy pequeño y frágil que es capaz de conservar lo importante en muy buen estado. Si le das demasiadas vueltas, se rompe; si lo dejas demasiado suelto, se estropea lo de dentro. Para algunos, según mi madre, es muy fácil perder ese alambre por lo que acaban sustituyéndolo por un nudo que aprieta y estrangula hasta que seca lo que hay dentro. Muchos lo echan de menos solo cuando no lo encuentran. Otros, sin embargo, son capaces de conservarlo hasta el final, consiguiendo que su amor se mantenga siempre en buen estado.

A veces creo que tú eres como el alambre que ponen para cerrar el pan de molde; algo muy pequeño y frágil que cualquier día, sin darme cuenta, perderé.

Después de la lectura: (25 min)

- ¿De qué trata cada texto?
- ¿Crees que los dos son poemas o no? ¿Por qué?
- A partir de los dos textos intenta definir los términos **verso** y **prosa** que aparecían en la definición de la RAE de *poesía*. ¿En qué se diferencian la **prosa** y la **prosa poética**?
- Comenta si has visto algunas palabras que rimen en el texto *Puertas*.



Día 3

EJERCICIO 4:

¿Qué es una *estrofa*? ¿Y un *verso*? (5min)

Define con tus propias palabras cada término:

Señala las **estrofas** y los **versos** del poema *La niña de Guatemala* de José Martí. (15 min)



La niña de Guatemala de José Martí.

Quiero, a la sombra de un ala,
contar este cuento en flor:
la niña de Guatemala,
la que se murió de amor.

Eran de lirios los ramos;
y las orlas de reseda
y de jazmín; la enterramos
en una caja de seda...

Ella dio al desmemoriado
una almohadilla de olor;
él volvió, volvió casado;
ella se murió de amor.

Iban cargándola en andas
obispos y embajadores;
detrás iba el pueblo en tandas,
todo cargado de flores...

Ella, por volverlo a ver,
salió a verlo al mirador;
él volvió con su mujer,
ella se murió de amor.

Como de bronce candente,
al beso de despedida,
era su frente -¡la frente
que más he amado en mi vida!...

Se entró de tarde en el río,
la sacó muerta el doctor;
dicen que murió de frío,
yo sé que murió de amor.

Allí, en la bóveda helada,
la pusieron en dos bancos:
besé su mano afilada,
besé sus zapatos blancos.

Callado, al oscurecer,
me llamó el enterrador;
nunca más he vuelto a ver
a la que murió de amor.

Diccionario para la lectura:

- **Orla.** Sust. f. Orilla o borde de paños, telas, vestidos u otras cosas, con algún adorno que la distingue.
- **Seda.** Sust. f. Líquido viscoso segregado por ciertas glándulas de algunos artrópodos, como las orugas y las arañas, que sale del cuerpo por orificios muy pequeños y se solidifica en contacto con el aire formando hilos finísimos y flexibles.
- **Candente.** Adj. Dicho de un cuerpo, generalmente metálico: Que se enrojece o blanquea por la acción del calor.
- **Bóveda.** Sust. f. Sepultura, lugar en que está enterrado un cadáver.

EJERCICIO 5:

Lee atentamente el poema *La niña de Guatemala* de José Martí.

Después de la lectura: (10 min)

- ¿De qué trata el poema?
- ¿Qué emociones te transmite?

EJERCICIO 6:

En las siguientes estrofas aparecen diferentes palabras que riman. **Separa por sílabas** las palabras subrayadas e identifica si riman en las **vocales** (rima asonante) o en las **consonantes** (rima consonante) a partir de la última sílaba tónica.

RECUERDA:

DESPEDIDA: des-pe-**di**-da

Si rima con **vi**-da es una rima consonante.

Si rima con ca-**si**-lla es una rima asonante.

La niña de Guatemala de José Martí.

Quiero, a la sombra de un ala,
contar este cuento en flor:
la niña de Guatemala,
la que se murió de amor.

Eran de lirios los ramos;
y las orlas de reseda
y de jazmín; la enterramos
en una caja de seda...

EJERCICIO 7:

A continuación, se te presenta otro poema, indica si está escrito **en verso o en prosa** y qué **tipo de rima** tiene. Recuerda **separar por sílabas** las palabras que riman.

Gloria Fuertes, Y no sé por qué.

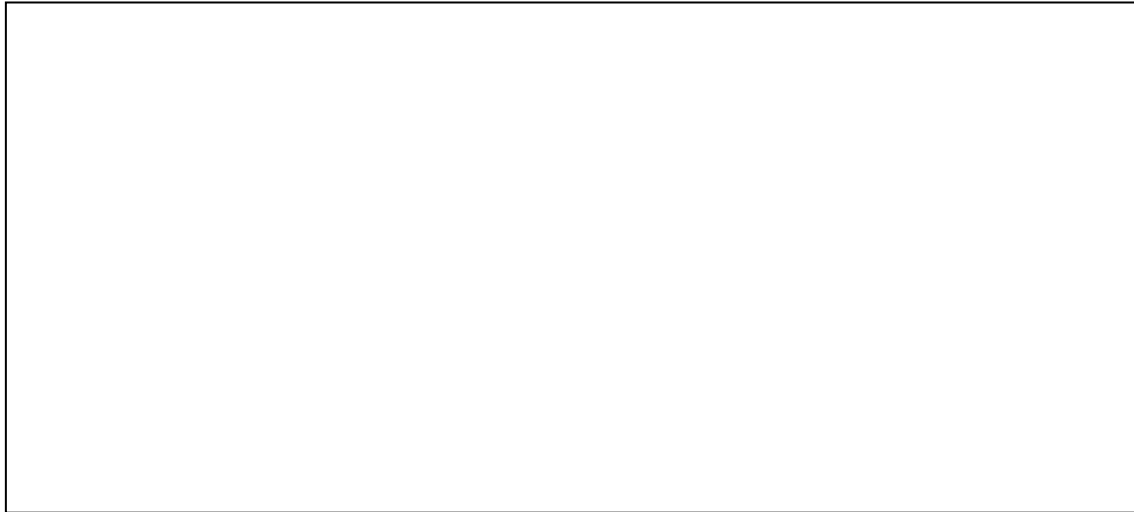
Estoy triste... y no sé por qué;
he bebido amor,
y aún tengo sed.
Estoy sola... y no sé por qué
quisiera saberlo,
mas no lo diré...
Estoy sola y no sé por qué,
quisiera besar,
y no sé a quién.
Estoy enamorada... y no sé de qué.
Quisiera saberlo...
y no puede ser.
Estoy triste y sola...
y no sé por qué.

Día 4

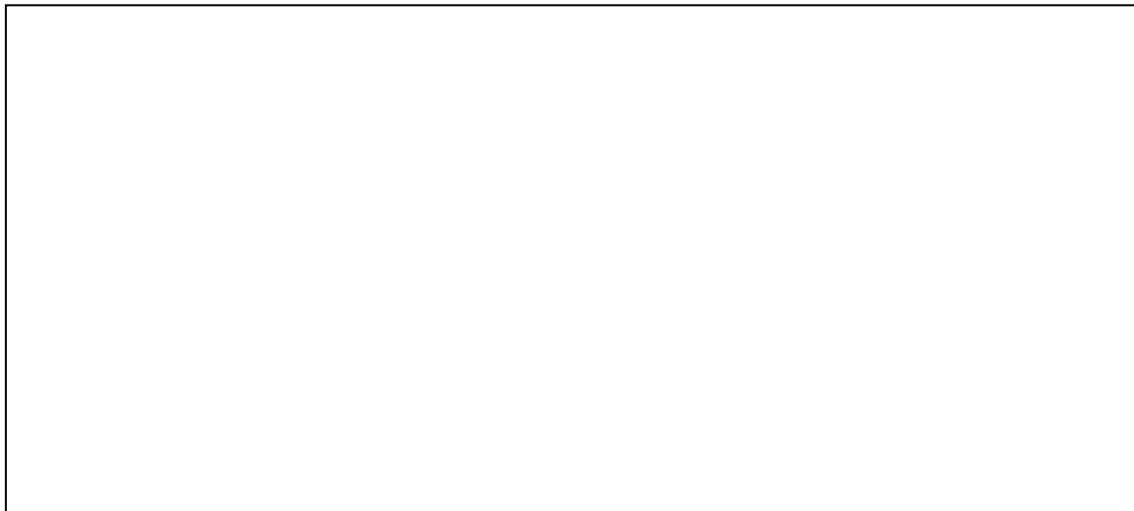
EJERCICIO 8: ¿Cuáles son los temas típicos de la poesía?

Por parejas, seleccionad dos temáticas del recuadro que se presenta a continuación y buscad en la red un poema que trate ese tema. Luego ponedlo en común con el grupo de clase.

**AMOR, MUERTE, VIDA, MÚSICA, NOSTALGIA, MIEDO, NATURALEZA, PANDEMIA,
TRISTEZA, AMISTAD, PAISAJES, BELLEZA.**



¿Qué otras temáticas se os ocurren? ¿De qué temáticas os gustaría hacer un poema?



Estas son dos propuestas de temáticas un tanto diferentes a las más habituales:

Alejandra de Miguel

- Yo de mayor quiero ser:
https://www.youtube.com/watch?v=ZxmToBHDH8A&ab_channel=AlejandraMart%C3%ADnezdeMiguel
- Cállate y déjanos bailar:
https://www.youtube.com/watch?v=b_g1hHC-EXQ&ab_channel=AlejandraMart%C3%ADnezdeMiguel



Días 5 y 6:

EJERCICIO 8: ¡Ahora te toca a ti!

¡Es vuestro turno! Debéis escribir, por parejas, un poema que recitaréis delante de vuestros compañeros.

INSTUCCIONES:

- El poema no debe durar más de un minuto en escena.
- Debe tener, mínimo, tres estrofas.
- Se entregará por escrito, indicando las estrofas, los versos, si se trata de un poema en verso o en prosa y si tiene rima de qué tipo es.
- Debéis seleccionar un tema que os interese y decidir un título significativo del poema.
- Podéis acompañar el recital con *attrezzo*, vestuario, imágenes, vídeos, música o cualquier otro soporte que refuerce vuestro recital.
- Además, como en los recitales de *Slam Poetry*, pondréis una nota del 5 al 10 después de los recitales de vuestros compañeros.
- Para el recital es conveniente que todos los miembros del grupo reciten.
- Podéis usar los vídeos de Alejandra de Miguel como ejemplo de recital o buscar otros ejemplos en la red.
- El poema se puede presentar a mano o a ordenador. Deben aparecer los nombres de todos los integrantes del grupo. Si se entrega a ordenador debe presentarse en *Times New Roman*, *Arial* o *Calibri*, tamaño 12.

¿QUÉ SE EVALÚA?

- La participación en clase y la actitud. (30%).
- El poema escrito. (30%).
- El recital del poema. (30%).
- Autoevaluación. (10%).