



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

De las canciones de amor a la conciencia poética en  
Secundaria  
From Love Songs to Poetic Consciousness on  
Secondary School

Autora

Andrea Marina García Agud

Directora

Concepción Salinas Espinosa

Facultad de Educación  
2019-2020

**Resumen:** En el siguiente trabajo, se presentará una propuesta didáctica orientada a la enseñanza de la poesía y al fomento del interés sobre la misma en el alumnado de cuarto de ESO. Se propone que se haga a través del tema del amor, de la comparación de canciones actuales y poemas del siglo XX, de la escritura poética creativa y del diálogo literario. Se llevará a cabo empleando, en todo momento, el enfoque de la recepción de la educación poética, aunque también se tendrán en cuenta el modelo historicista y el formalista. Para determinar que la metodología utilizada, los materiales creados y el tratamiento del tema son los adecuados, se hará, previamente, una investigación que mostrará las ventajas y desventajas de los diferentes métodos utilizados para estudiar literatura y poesía en la ESO, el porqué de la utilización de canciones actuales en el aula, los beneficios de la escritura poética creativa, el nivel de lectura de poesía que suele tener el adolescente promedio y la explicación de por qué he escogido emplear el tema del amor para acercar a los estudiantes a este género literario.

**Palabras clave:** canciones, poesía, amor, innovación didáctica, educación poética, escritura poética creativa.

**Abstrac:** The following dissertation will present a didactic proposal on poetry teaching and the encouragement of interest and enjoyment of poetic works among students from 4th Secondary school courses. This proposal includes suggestions such as using love themes, as well as comparisons between modern day songs and 20th century poems, creative poetic writing and literature dialogues. The aforementioned goals will be accomplished with the methodology focused on reception of said poetic education, albeit historicist and formalist approaches will be taken into account. In order to determine whether or not the employed methodology, original materials and subject discussion are adequate, an investigation will be carried out beforehand which will ascertain the various advantages and disadvantages of each individual literature and poetry teaching approach in Secondary school courses, the reasoning for employing modern songs in the classes, the benefits of creative poetic writing, the poetic skill of the mean teenager and the usefulness of love themes in drawing students to this literary genre.

**Key words:** songs, poetry, love, didactic innovation, poetic education, poetic creative writing.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	4
2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA .....	6
3. MARCO TEÓRICO .....	7
3.1.La poesía en las aulas .....	8
3.1.1. Hacia la educación literaria .....	8
3.1.2. Didáctica de la poesía .....	11
3.1.3. La utilidad de la escritura poética creativa .....	16
3.2. Poesía y adolescencia .....	20
3.2.1. Las canciones como recurso de enseñanza de la poesía .....	21
3.2.1.1.El reguetón, el <i>trap</i> y la igualdad en Secundaria .....	24
3.2.2. La concepción poética y amorosa del adolescente .....	26
3.2.2.1.La conciencia poética del alumnado de Secundaria .....	26
3.2.2.2.El <i>hereos</i> o la enfermedad de amor .....	30
4. PROPUESTA DIDÁCTICA .....	35
4.1.Introducción a la propuesta didáctica .....	35
4.2.Contextualización del centro y del aula .....	36
4.3.Marco curricular .....	38
4.3.1. Normativa que se sigue.....	38
4.3.2. Objetivos .....	39
4.3.3. Contenidos .....	41
4.3.4. Aportaciones a las competencias clave .....	42
4.3.5. Metodología .....	43
4.3.5.1. Principios metodológicos generales .....	43
4.3.5.2. Principios metodológicos específicos .....	46
4.4.Recursos materiales .....	47
4.4.1. Materiales generales .....	47
4.4.2. Materiales específicos .....	47
4.4.2.1. Justificación de las elecciones de materiales .....	47
4.4.2.2. Par femenino: Aitana y Alejandra Pizarnik .....	48
4.4.2.3. Par masculino: <i>Bad Bunny</i> y Luis Alberto de Cuenca .....	49
4.4.2.4. Plantilla .....	50
4.4.2.5. Creación propia .....	51

4.5.Temporalización de las sesiones .....	52
4.5.1. Primera sesión .....	53
4.5.2. Segunda sesión .....	55
4.5.3. Tercera sesión .....	57
4.5.4. Cuarta sesión .....	60
4.5.5. Quinta sesión .....	61
4.6.Procedimientos de evaluación .....	62
4.6.1. Criterios de evaluación .....	62
4.6.2. Instrumentos de calificación .....	64
4.6.3. Criterios de calificación.....	64
4.7.Medidas ACNEAE .....	65
4.8.Resultados previstos .....	66
4.9.Adaptación a la situación causada por la pandemia .....	68
4.9.1. Adaptación de las sesiones .....	68
5. CONCLUSIONES .....	69
6. BIBLIOGRAFÍA .....	73
7. ANEXOS .....	80
Anexo I .....	81
Anexo II .....	83
Anexo III .....	86
Anexo IV .....	88
Anexo V .....	92
Anexo VI .....	96
Anexo VII.....	98
Anexo VIII .....	103
Anexo IX .....	104
Anexo X .....	105
Anexo XI .....	106

“Los profesores de Secundaria saben perfectamente que ese adolescente que detesta los poemas ‘de clase’ los escribe a escondidas a su amiguita de turno.”

George Jean. *La poesía en la escuela: Hacia una escuela de poesía*. 1996.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se corresponde con la modalidad A3 de TFM del Máster de Educación de la Universidad de Zaragoza. En él presento una propuesta didáctica cuyo objetivo es la enseñanza de la poesía amorosa contemporánea en la clase de 4º de ESO Agrupado del IES Jerónimo Zurita. A continuación, hago un breve resumen en el que se expone lo que el lector podrá encontrar en cada apartado.

En el punto de justificación se explica por qué es necesario el estudio de poemas en Secundaria y por qué puede ser productivo el uso de la poesía amorosa para explicarla. Posteriormente, se presenta el marco teórico, organizado en dos partes: por un lado, trataremos cómo se enseña habitualmente la poesía en la ESO y, por otro, la relación que se suele establecer entre los adolescentes y este género literario.

El primer apartado tiene a su vez tres partes que tratan exclusivamente sobre la didáctica de la literatura y la poesía. La sección que abre este punto hace una breve introducción explicativa sobre la evolución del estudio de la literatura, porque no se puede saber hacia dónde dirige uno sus pasos si no conoce el lugar de donde viene. Nos daremos cuenta entonces de que hay tres métodos que, aunque parece que se superan con el paso de los años, siguen funcionando a la vez hoy en día en las clases de Secundaria.

Luego veremos cómo estos métodos se aplican al estudio de la poesía que se enseña en las aulas —extraída la mayoría del canon literario actual—, marcando los beneficios y las desventajas de cada uno de ellos.

Posteriormente, se expondrá en el trabajo el gran provecho que se puede sacar de la escritura poética creativa en la Educación Secundaria, porque, muchas veces, este tipo de actividad puede ilustrar más sobre lo que es este género literario que una clase magistral o de interpretación de textos de poesía.

La siguiente parte del marco teórico, “La poesía en la adolescencia”, trata sobre cómo la lírica está presente en la vida de los adolescentes. En este trabajo nos centraremos sobre todo en las canciones porque son, como se explicará en este apartado, referentes

poéticos en muchos casos y están muy presentes en las vidas de los estudiantes. Por eso se hablará de lo positiva que puede resultar su introducción en la clase de literatura para acercar al alumnado a la poesía. Hablaremos, asimismo, acerca de la utilidad de la música pop, el reguetón y el *trap*, porque, aunque hayan sido géneros discriminados dentro de la didáctica de la literatura, que incluye el trabajo con música, utilizados adecuadamente pueden ser muy enriquecedores.

Para cerrar el marco teórico, en este apartado sobre poesía y adolescencia, se hablará de la conciencia poética que diferentes estudiosos creen que el alumnado tiene —que es más que la que él piensa que posee— y sobre la enfermedad de amor como tema para introducir el gusto por la lectura de poesía en la clase de Secundaria.

Tras el marco teórico en el que se fundamentará la propuesta, se presentará esta. En primer lugar, antes de comenzar a explicar las partes en las que se divide, el lector encontrará una introducción en la que se relacionará la propuesta didáctica con todo el apartado teórico. Posteriormente, se hablará sobre el contexto específico en el que se habría llevado a cabo la propuesta si el año académico hubiese sido presencial. A continuación, se proseguirá con el marco curricular, es decir, la normativa que hemos seguido. Se expondrá en cuál hemos basado las actividades, que es la marcada por el currículo de Secundaria de Aragón, y después se hablará de los objetivos, contenidos, aportaciones de la propuesta didáctica a las competencias clave y metodologías utilizadas.

Tras ese apartado se comentarán cuáles han sido los recursos materiales elegidos para las actividades propuestas. Por un lado, tendremos los generales, es decir, los que encontramos en cualquier aula, y, por otro lado, encontraremos los específicos, es decir, los aportados por mí. Acto seguido se expondrá la temporalización de las cinco sesiones que he planteado para que se pueda llevar a cabo la propuesta didáctica. Esta estará dividida en tres partes: la primera hará que el alumnado entre en contacto con la poesía a partir del estudio de la enfermedad de amor y del análisis de canciones y poemas con este tema; la segunda convertirá a los adolescentes en escritores de poemas amorosos y la tercera será una sesión de recitación y de reflexión sobre lo aprendido.

A continuación, irán los procedimientos de evaluación. A pesar de que este apartado está sacado en parte de la normativa, lo he situado fuera del apartado de “Marco curricular” porque considero que no se puede llegar a entender bien si este lo disponemos antes de la explicación de las sesiones. En este encontraremos: los criterios de evaluación marcados por el currículo, los instrumentos de calificación diseñados por mí y los criterios de calificación que decidiré.

A este punto le seguirán el de las medidas ACNEAE, que como veremos, son necesarias en el aula; el de los resultados previstos, que serán los supuestos por mí porque por las circunstancias no se han podido llevar a cabo las actividades aquí planteadas y la adaptación que propongo de la propuesta a la situación causada por la pandemia. En este último punto se expondrá cómo habría podido realizarse telemáticamente.

Cerrará el trabajo el apartado de conclusiones en el que haremos una recopilación de lo más importante y una breve reflexión de lo que ha supuesto la creación de esta propuesta educativa.

Finalmente, encontraremos la bibliografía y unos anexos en los que se hallarán una tabla que mostrará cuál es la relación entre los apartados del currículo que aparecen en este trabajo y los materiales diseñados por mí citados a lo largo de la propuesta.

## 2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Bien es sabido que los adolescentes apenas leen poesía, y esto incluye a los de cuarto de la ESO, quienes al acabar este curso han estudiado toda la historia, las formas, las métricas y los temas de la lírica en español. Teóricamente, los estudiantes al acabar este curso alcanzan un alto grado de competencia poética que, sin embargo, no utilizan.<sup>1</sup>

Los jóvenes que obvian este arte literario no se dan cuenta de que están rodeados de poesía: el lenguaje poético está presente en una gran cantidad de representaciones de la vida humana, como lo son los anuncios de publicidad, los cómics, las canciones, en las acciones poéticas de la calle... (Bombini, Lomas, 2016, p. 6). Por eso es importante no solo darles los materiales con los que van a poder analizar la lírica, sino crear lectores poéticos que cada vez sean más entendidos en esta rama literaria.

Esa es la causa por la que se propone aquí trabajar las canciones actuales y compararlas con textos poéticos, para que vean que, después de todo, lo que ellos escuchan no dista tanto de lo que es la poesía canónica. De hecho, tal y como dice Cristóbal Hornillos (2019), “la poesía y la música son vecinas de rellano” (p. 11), por lo que aún tenemos más motivos para trabajar las canciones que ellos escuchan.

Por otro lado, se ha elegido trabajar la enfermedad de amor por dos razones: la primera es que es un tema universal que seguro que conocerán y que, por lo tanto, no será difícil de introducir en clase. La segunda es que gran parte de las canciones que escuchan

---

<sup>1</sup> Esto se deduce del trabajo de Zaldívar Sansúan (2017). En este estudio, que es una encuesta representativa del pensamiento adolescente sobre la poesía, tan solo un 33'6% de los encuestados respondió que sí les gustaba la poesía y un 33% fue incapaz de relacionar el género poético con algo de su día a día.

los adolescentes de hoy en día tienen como tema la depresión amorosa, que se corresponde con lo que ha venido siendo, desde hace más de dos mil años, el *hereos*.

Creo, realmente, que, si conseguimos que los adolescentes escuchen sus canciones predilectas con un punto de vista más poético, podrán aplicar lo que han estudiado en clase respecto a la poesía y no considerarlo un aprendizaje vacío. Asimismo, pienso también que si empiezan a ver las letras de las canciones desde una perspectiva poética tal vez consigamos que se interesen por este arte literario y logremos lectores de poesía al tratar de buscar poemas — que los hay, y es algo que tenemos que dejar claro en clase — parecidos a la música que escuchan. Si siendo adolescentes comienzan leyendo textos poéticos que les resulten amenos, tal vez en un futuro empiecen a leer otros pasajes de este tipo. No obstante, para que la aproximación a la poesía no sea únicamente a través de canciones, trabajaremos lecturas poéticas también para que puedan desmentir mitos como el que la poesía es inentendible o aburrida. Asimismo, debo decir que el objetivo de la propuesta es que disfruten de la sonoridad de los poemas, que les entre curiosidad por este género y escuchen de una manera diferente las letras de las canciones de amor.

Sin embargo, no me gustaría que los adolescentes conociesen solo la poesía leyéndola y comparándola con canciones, porque escribir también puede ser una buena forma de vivir una experiencia poética. Tal vez haya alumnado que prefiera crear a leer, y esto se puede aprovechar para acercarlo al mundo poético y lograr que se interese por la poesía, que es el fin último de la propuesta didáctica.

Por último, debo decir que trataremos de plantear este proyecto con cierta perspectiva de género. En primer lugar, porque el currículo obliga a tratar la igualdad a lo largo de esta etapa; en segundo lugar, porque creo que es un tema totalmente pertinente en la sociedad en la que nos movemos. Es obvio que la situación está cambiando y que lo que tenemos que hacer es tratar de mostrar que las mujeres tienen el mismo valor que los hombres y que, por lo tanto, exigen el mismo respeto.

### 3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se presenta el marco teórico en el que se apoyará la propuesta didáctica. En él hablamos, por un lado, de lo que tiene que ver con la didáctica del género literario poético y, por otro lado, sobre cómo acercarlo al público adolescente que encontramos en las clases de Secundaria.

### 3.1. La poesía en las aulas

A lo largo de la historia de la educación, la literatura y la poesía se han explicado de diferentes formas. Ha habido una evolución en los métodos de sus didácticas hasta que por fin hemos llegado a lo que es la educación literaria, metodología específica recomendada por el currículo. A continuación, presento las diferentes metodologías que podemos encontrar en la actualidad y el beneficio de enseñar poesía escribiendo.

#### 3.1.1. Hacia la educación literaria

Durante la Edad Media la literatura se estudió como un instrumento para aprender el manejo de la lengua oral. Respecto a su estudio, hay dos etapas claramente diferenciadas: antes y después del nacimiento de la imprenta. Hasta el siglo XV la enseñanza se basaba en la copia de dictados y en la realización de textos siguiendo los recursos clásicos. A partir del surgimiento de la imprenta, con los textos al alcance de todos, el estudio de la literatura se basó en glosar las obras estudiadas con el vocabulario nuevo dado en clase y con los comentarios del profesor. Con el tiempo este método se fue reduciendo al estudio de las figuras retóricas y, se puede decir que, el gran cambio se produjo en la época de la Reforma Protestante, ya que la literatura se centró en la actividad de la lectura y en la memorización de textos, aunque en su mayoría eran sagrados.

En el siglo XIX se instauró el sistema educativo literario historicista que ha seguido vigente hasta, prácticamente, nuestros días. Nació con la llegada del romanticismo (siglo XVIII en Europa; XIX en España) y el auge de los nacionalismos, ya que se buscó crear una educación que realzase los valores de cada nación y vinculase a las nuevas generaciones con su país. Para este cometido, se utilizó a la literatura, de manera que se seleccionaron a los autores y textos que se consideraron representativos de cada patria para presentarlos en la escuela y vincular al alumnado emocionalmente con su nación. El sistema historicista consistía en la lectura de los textos seleccionados y ejercicios sobre ellos. Esto se hacía en todas las etapas escolares, desde la Educación Primaria a la Universidad, regulando la dificultad del texto según el nivel (Colomer, 1996).

Las condiciones sociales de la segunda mitad del siglo XX hicieron que se fracturase este tipo de sistema educativo literario. El sistema historicista había sido concebido, exclusivamente, para los hijos de los burgueses acomodados cuyas aspiraciones eran las enseñanzas superiores y no para el alumnado que empezó a llegar a las aulas a partir de 1960. En estos años se amplió el rango de edad obligatoria de la

Educación Secundaria, lo que hizo que los destinatarios de esa educación ya no fuesen los hijos de las familias acomodadas, sino adolescentes de todas las capas sociales.

En su mayoría, los jóvenes provenientes de otras clases sociales no tenían los mismos referentes que los alumnos para los que había sido diseñado el sistema educativo historicista, sino que sus modelos eran principalmente audiovisuales. Por lo tanto, en esta época se dieron cuenta de que necesitaban otra clase de enseñanza literaria para acercar la poesía a toda esa nueva diversidad que llenaba las aulas (Margallo, 2011, pp, 169-170).

Por otra parte, este modelo historicista fue criticado— aunque se le revalorizó posteriormente— porque, según, Margallo, (2011) presenta esta serie de características:

- Inhibe la motivación y el interés por los textos literarios al renunciar al “descubrimiento personal” de las emociones y valores culturales, éticos y estéticos que este tipo de textos contiene. El estudiante recibe pasivamente unos productos culturales de los que ya sabe que ha de pensar antes de entrar en contacto con ellos.
- Pretende un aprendizaje memorístico y, por lo tanto, poco significativo para el estudiante que carece de experiencias literarias con las que relacionar los nuevos datos que se le ofrecen.
- Antepone los contenidos al contacto real con los textos. La tendencia a considerar relevantes los datos sobre autores, movimientos literarios y obras conduce a arrinconar la oportunidad de experimentar literariamente los textos en su integridad.
- Relega las producciones textuales de carácter estético realizadas por los alumnos (p. 170).

Como señala Margallo (2011), este modelo tenía muchísimos puntos débiles y era obvio que no funcionaría para cubrir las necesidades educativas de este nuevo alumnado que ahora llenaba las clases. Por eso mismo, este método se fracturó en los sesenta-setenta y se optó por otro en el que se le daba más importancia al dominio de la lengua. Este nuevo sistema fue el formalista, que se centraba en analizar desde una perspectiva lingüística la literatura (Colomer, 1996). El objetivo del estudio formalista fue reparar los errores del historicista y conseguir la integración de todo el alumnado en las clases de literatura, pero solo consiguió alejarlo más. Fracásó porque con esta metodología lo que se buscaba era que el estudiantado analizase el texto de forma estructural y retórica, considerando falsamente que así serían capaces de abordar los escritos y entender la literatura.

Tras el fracaso que supuso este método, en la década de los ochenta se propuso cambiar el enfoque del estudio de la literatura. Este nuevo método, todavía vigente hoy en día, proponía situar al lector como eje literario. Lo que se quería era que los estudiantes aprendiesen literatura desde el fenómeno de la producción escrita y de la recepción de textos (Margallo, 2011, pp. 172-173). Con toda esta concepción se abrieron paso hacia el método comunicativo que aportó los siguientes aspectos citados por Margallo (2011):

- La teoría literaria, al poner en primer plano el contrato comunicativo entre autor y lector, ha avanzado en la descripción de los mecanismos del texto que apelan a la interpretación del lector. Los últimos estudios semióticos y pragmáticos sobre el texto literario y los trabajos de la estética de la recepción han subrayado el papel cooperativo que el texto otorga al lector. Por su parte, la psicología cognitiva ha permitido avanzar en el análisis de los procesos de formación del lector.

- La consideración de la literatura como una forma de comunicación social ha resaltado sus cualidades para la formación estética, cognitiva, afectiva y lingüística del individuo. En este sentido, el acceso a la literatura posee un valor epistemológico en tanto abre las puertas a la interpretación de la realidad y permite dar forma cultural a la experiencia.

- La reflexión psicopedagógica ha desarrollado los criterios educativos que pueden favorecer el protagonismo del aprendiz (p. 173).

Como se puede ver, lo que se pretendía con este nuevo método de la educación literaria era que los lectores apreciaran obras diversas, que dominasen habilidades lectoras, que utilizaran las conversaciones literarias para dar sentido a los textos y que relacionasen las lecturas con su contexto. Además, con los aspectos citados anteriormente, se pretendía, según esta autora, hacer que los estudiantes adquiriesen cierta competencia literaria que les permitiese la lectura provechosa y la mejora paulatina de su habilidad lectora (Margallo, 2011, p. 173).

Este sistema, que es el utilizado actualmente, pretende acercar el texto al lector, que este tenga un contacto con él y trate de interpretar lo que significa la creación literaria, es decir, que deje de ver su lectura como algo ajeno y le dé una percepción propia. De hecho, tal y como cita Colomer (1991): “Si la escuela debe garantizar el aprendizaje de la lectura escrita a todos los ciudadanos, probablemente sea fácil convenir que la lectura de textos literarios constituye una de las finalidades culturales de ese acceso” (p. 26).

La preferencia de hoy en día por este nuevo enfoque educativo literario se refleja también en la normativa que seguimos, porque como ya se ha visto en el apartado de leyes de este trabajo, para enseñar literatura se exige que se haga mediante el método de la educación literaria. Asimismo, esto se puede apreciar en la insistencia del currículo en que se estudien los textos más representativos de cada periodo histórico.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que, a pesar de que hoy en día se defiende este enfoque, tal y como piensa Sánchez-Enciso (2011), “la historia de la literatura sigue teniendo un peso excesivo” (p. 51), aunque la idea no sea esa. Esto se puede ver en la importancia que se le sigue dando actualmente a las clases magistrales de literatura y al conocimiento detallado de la historia literaria. De cualquier manera, el trabajo que plantearé aquí tratará de basarse en las ideas de la educación literaria, aunque no obvie el enfoque historicista ni el formalista.

Tras ver la evolución del estudio de la literatura en las aulas hay que tener en cuenta lo siguiente: aunque parece que estos métodos se van “superando” del todo, en realidad siguen conviviendo en la enseñanza. Cada uno tiene su utilidad y eso es algo que no se puede ignorar. Además, creo que pueden llegar a complementarse entre los tres y que consigamos mejores resultados por parte del lector. Un texto siempre se va a entender mejor si se conoce el contexto en el que fue escrito, los rasgos que lo hacen diferente de los demás y si se interpreta en función de lo que entiende el lector aplicando el enfoque de la recepción.

### 3.1.2. Didáctica de la poesía

La poesía, como género literario, ha sido enseñada con las metodologías explicadas en el apartado anterior, sin embargo, de lo que es su estudio en las aulas, Silvestre Miralles (2009a) dice lo siguiente:

La poesía ha sido la gran relegada y renegada de la enseñanza de literatura en todo el sistema educativo español a lo largo de los años. Cuando se enseña poesía, se hace siempre con la boca pequeña, con cierto remilgo, anticipando que no va a gustar a los alumnos, o que no la van a entender, y resignados a que es para minorías (p. 39).

El que se haya ignorado este género literario dentro de la educación española ha sido señalado también por otros autores, como Moreno (1998), quien apela a la propia experiencia del lector de su trabajo para autoafirmar su pensamiento:

Tanto en Primaria como en Secundaria, el cultivo de la poesía en el aula es un fantasma que recorre casi todos los estamentos educativos del país, y que me excusen las excepciones reglamentarias al caso. ¿Quién conoce una sola aula donde se lea y se escriba poesía con la misma intensidad y consideración curricular que se lee y escribe narrativa? (p. 21)

Sin embargo, ¿por qué este rechazo educativo ante la poesía? ¿Acaso el alumnado no acoge favorablemente el género lírico? ¿O es el profesorado el que no acaba de sentirse cómodo enseñando las bases poéticas? Moreno (1998) señala que esta situación se puede dar porque los estudiantes apenas han trabajado la poesía en la Educación Primaria, y que en la Secundaria el profesorado no invierte tiempo en leer poemas en clase o en seleccionar otras poesías que no sean las escogidas por el libro de texto, expuestas para enseñar unos rasgos formalistas determinados y no para complacer el gusto literario de los adolescentes. Por lo tanto, estos poemas, aunque favorables para su nivel y para lo que se espera que aprendan en cada curso, suelen ser de escaso interés para el alumnado. De hecho, Martín Masot (2017) apunta que la causa del desinterés de los jóvenes por la poesía se debe a la poca presencia de lectura poética en el aula que, como hemos señalado, suele ser la seleccionada por el libro de texto. En Secundaria apenas se ponen como lecturas obligatorias poemarios, ya que se suele preferir la narrativa, lo que tampoco tiende a ayudar a que los estudiantes le den una buena recepción al género.

Para entender esta falta de presencia de la poesía en el aula o por qué no ha interesado al alumnado, hay que explicar en qué se ha basado la didáctica de la poesía en los últimos tiempos. Al igual que en la didáctica de la literatura, que hemos explicado anteriormente, en lo que respecta a la poesía, actualmente también hay tres métodos dominantes: el historicista, el formalista y la educación literaria.

Para Sánchez Enciso (2004), el modelo historicista ha sido el más empleado dentro de la educación poética. Critica que este método lo único que hace es entrenar al alumnado para que sepa aislar épocas, identificar los rasgos de cada una, contextualizar los movimientos, los autores y las obras. Afirma también que los comentarios de textos suelen servir únicamente para explicar la época literaria que se está estudiando. Además, los textos poéticos se eligen para confirmar el marco histórico que rodea a la obra, lo que provoca que se pierda el interés del poema a nivel artístico (pp. 47-47). Silvestre Miralles (2009a), por su parte, considera que este se aplica, más o menos, de forma general a todos

los géneros literarios, de manera que no es extraño encontrar en los libros de texto<sup>2</sup> preguntas sobre autores, obras o generaciones poéticas.

Un ejemplo de este tipo de trabajo es el proyecto que presenta Serra Martínez (2009) llamado “Una experiencia con un poeta de la experiencia”. En él se hace una introducción con una fuerte carga historicista, ya que se pretende situar al alumno en el contexto del autor, Luis García Montero, para que así luego pueda apreciar bien las características que aparecen en el texto. Hay que señalar que no solo utiliza este método, sino que también plantea ejercicios con el actual enfoque de la recepción, de forma que, aunque el peso del historicismo aquí es fuerte, se combina con este otro método de didáctica. De cualquier manera, para comprobar que esta metodología sigue siendo válida y bastante utilizada, nos basta con consultar cualquier manual de literatura de secundaria. En los libros de texto, en lo referente a la poesía —y a otros géneros literarios— podremos observar cómo las generaciones se van superando y cómo lo que más abunda son nombres de poetas junto a algún poema suyo representativo.

El segundo, el método formalista, es uno de los más —sino el más— utilizados dentro de la enseñanza poética en la Educación Secundaria. De hecho, Bombini y Lomas (2016) dicen lo siguiente respecto al estado de la didáctica de la literatura actual:

(...) La escuela ha construido una visión sesgada de la poesía, reducida a menudo al (re)conocimiento de unas formas técnicas y de unas convenciones estéticas específicas. En ese sentido la poesía se ha definido a menudo por la presencia de ciertas características —métrica y rima, léxico culto, uso de figuras retóricas de carácter fónico, sintáctico o semántico (aliteraciones, anáforas, hipérbaton, metáforas, metonimias...)— que se subrayan como rasgos excluyentes y exclusivos del género lírico y se presentan, no como puntos de partida para el análisis y la interpretación de los textos, sino como contenidos obligatorios y como estrategias de análisis a través de estereotipados ejercicios académicos (p. 5).

Martín Massot (2017) critica que es bastante habitual mandar hacer al alumnado análisis métricos o comentarios de poemas sin ni siquiera un poco de contexto, lo que provoca que sea bastante difícil de hacer un ejercicio de esta clase totalmente válido, de no dudar sobre casi todo lo que se afirme y de sentirse cómodo trabajando así la poesía.

---

<sup>2</sup> Algunos libros de textos y manuales de Lengua castellana y Literatura en los que nos basamos para dar las afirmaciones comentadas en este apartado son el de Casals, el de Oxford y el de Anaya, citados en la bibliografía final.

Que este método sea uno de los favoritos se puede comprobar con el énfasis que reciben los ejercicios y estudios que tienen que ver con el análisis de figuras literarias y de estructuras métricas, ya que se exige que la metodología formalista, más filológica, sea la empleada, llegando a ser casi canónica, para el estudio poético en clase de Secundaria. Esto se prueba con la facilidad con la que podemos encontrar recursos en internet sobre métrica dirigidos a los alumnos, para que estos sean capaces de realizar los ejercicios que, probablemente, les manden hacer en el aula.<sup>3</sup> Sin embargo, también podemos encontrar rápidamente trabajos propuestos para docentes en los que se permite que los profesores expliquen, no muy difícilmente, los diferentes aspectos formalistas de la poesía en clase como el de Silvestre Miralles (2009b) “Unidad didáctica: las figuras retóricas”.

La última aproximación, la de la educación literaria, se basa sobre todo en el enfoque de la recepción. Sánchez Enciso (2004) es partidario de este tipo de didáctica, que consiste en vincular la lectura de la poesía al proceso de recepción del texto. Esto implica que el alumnado pueda experimentar lo que es la emoción de descubrir los fundamentos del texto, sus argumentos y explorar todos sus resquicios.

Bombini y Lomas (2016) también sostienen este enfoque, ya que ellos apoyan la reivindicación de la lectura de poesía como experiencia, el reconocimiento de su carácter oral original y la lectura compartida. Consideran que, si este es el enfoque que se le da a la poesía, se conseguirán lectores de este género literario tan olvidado y que, por tanto, su enseñanza valdrá la pena. Además, esto no es lo único que dicen, ya que ambos (2016) piensan que: “la educación poética debería favorecer la comunicación entre lector y escritor escolar, los usos y formas del texto lírico actual, que la poesía es una forma de comunicación con el mundo, los demás y uno mismo y a la que tienen derecho” (p. 6).

Por su parte, Moreno (1998) en su libro *Va de poesía* se muestra como un gran defensor de la educación poética (es decir, la educación literaria aplicada exclusivamente a la poesía). En él, tras un marco teórico y una serie de explicaciones, propone un gran número de actividades y juegos que se pueden llevar a cabo con el alumnado para enseñar poesía, hacer que se interese por ella y fomentar su creatividad utilizando este enfoque.

Sin embargo, no es solo Moreno el que propone formas de trabajar la poesía con este nuevo método y enfoque, ya que en los últimos años son bastantes los estudiosos que han comenzado a hacer propuestas empleando la educación literaria, porque han

---

<sup>3</sup> Esto se puede comprobar con los materiales que he extraído de internet de las páginas de Viñuales, de Sotillos y García Monedero que aparecen en el Anexo VII.

considerado que, de esta manera, se puede sacar un rendimiento mayor del estudio del género lírico. Ejemplo de esto es el estudio de Gallardo Álvarez (2010) “La poesía en el aula: una propuesta didáctica”, en el que nos muestra una propuesta didáctica que se basa en los siguientes cinco puntos: seleccionar los poemas en función de la dificultad, que los poemas provoquen placer estético y emociones, ayudar a los alumnos a interpretar los textos poéticos, hacer que la clase relacione el poema con otros textos que utilicen el lenguaje connotativo y crear actividades que busquen llegar a la comprensión del poema (pp. 13-15). Como podemos ver, en su propuesta se prescinde del estudio formalista y del historicista y prima únicamente la interpretación literaria del alumnado.

De forma similar presenta su proyecto Sánchez Pacheco (2016). Este es “Nuevas tendencias poéticas en el aula. ‘Poesía ante la incertidumbre’ como herramienta didáctica”. En él nos enseña una propuesta en la que trata de abordar la enseñanza de la poesía mediante talleres como: el taller de lectura, el taller de escritura y el taller de expresión oral. Señalo este trabajo porque es importante recordar que, dentro de la educación literaria, la escritura y la expresión oral también juegan un papel importante, ya que esta no se basa únicamente en la interpretación de los textos, sino que busca una experiencia de la literatura, en este caso de la poesía, plena por parte del alumnado.

De lo que nos damos cuenta, por tanto, es que actualmente en la didáctica de la poesía también conviven los tres métodos empleados en la didáctica de la literatura, aunque es una conclusión que parece obvia si pensamos que la poesía solo es un género literario y, por lo tanto, se enseña como el resto de géneros. Aun así, llama la atención cómo dentro de su enseñanza ha predominado sobre todo el estudio formalista, a pesar de que probablemente este método haya sido uno de los culpables de alejar al alumnado de la lírica. Parece ser que gracias a eso el estudiantado sale de las aulas con gran conciencia retórica-literaria, pero sin ser capaz de sentir el placer estético que transmite un texto poético, que después de todo, es uno de los fines últimos de la poesía.

Sin embargo, con la educación literaria, que se ha empezado a incluir desde hace relativamente poco, tal y como se ve en el apartado de “Hacia la educación literaria” de este trabajo, todo esto está cambiando. Ahora también se busca acercar al alumnado a lo que quiere decir el texto literario, a lo que ellos piensan sobre él y a tratar de crear un diálogo entre el lector y el poema. Por eso, el enfoque principal con el que plantearé la propuesta didáctica que pensamos aportar con este trabajo será el de la recepción, propio de la educación literaria, porque considero que puede ser útil, enriquecedor e interesante para el estudiantado.

### 3.1.3. La utilidad de la escritura poética creativa

Tradicionalmente, dentro de la didáctica de la poesía y de la literatura, como se ha podido intuir en los apartados anteriores que solo hablaban de cómo hacer que el alumnado se enfrentase al texto, la creación literaria —poética en este caso— no ha sido un motivo de preocupación. Sin embargo, con el paso del tiempo, esto ha comenzado a cambiar. Como apuntan varios autores, esta clase de actividad tiene varios beneficios y puede llegar a ser incluso más eficaz que las clases magistrales o los ejercicios de interpretación de textos. Moreno (1998) no duda en mostrar su disconformidad ante la poca atención que ha recibido la escritura creativa poética dentro del aula porque:

(...) La seriedad con que los alumnos afrontan la creación poética parece indicarnos que decir y escribir poesía son algo insólito, diferente a todo lo demás. Los adolescentes se colocan en trance, graves, circunspectos. Miran y observan las palabras con otros ojos, los de la virginidad lexemática; como si fuese la primera vez que pronunciaran “melancolía, viento, labio, ternura, melocotón y sobaco” (p. 22).

Esta afirmación, extraída de su propia experiencia, muestra que hacer que los estudiantes escriban poesía puede ser un ejercicio con gran potencial dentro del aula porque, al ser una actividad diferente y desconocida, es atrayente ya que para los adolescentes lo nuevo siempre resulta seductor. Pero, tal y como dice este mismo autor (1998), es extraño que en las aulas de Secundaria se organicen actividades de este tipo. Él considera que esto puede suceder porque se tiende a pensar que la poesía es inútil e incluso una “cosa amariconada” (p. 23). Sin embargo, al ignorar la escritura creativa y el género poético se están perdiendo oportunidades de aprendizaje relevantes para el alumnado.

Por otro lado, Caro (2006b) mantiene que no es solo el género poético lo que se subestima, sino también la creatividad —tan ligada a la libre escritura—, ya que se ve como una característica del sujeto ocioso que puede permitirse no ser productivo. Este pensamiento va en contra de lo que se cree positivo en las sociedades posmodernas en las que vivimos. Actualmente se tiende a obviar lo útil y necesario, que es enseñar a los adolescentes a desarrollar ese saber intuitivo e imaginativo que el día de mañana les será ventajoso, ya que la creatividad fomenta la reflexión y el pensamiento diferente del habitual, preparándolos así para resolver bastantes problemas que puedan tener en el futuro.

Respecto a la escritura poética creativa, otro motivo por el que no se obliga al alumnado a hacer actividades de este tipo es porque suelen costar más que aquellas de tipo mecánico o que no exigen tanto esfuerzo por parte de los estudiantes. Pero ¿por qué puede costarles tanto el escribir este tipo de texto? González (2009) apunta que las personas suelen tener miedo de expresar sus propias emociones, hecho que siempre ha ido unido a las diferentes ramas del arte —la pintura, el canto, la música o la escritura—. Por tanto, el tener que hacer ejercicios en los que tienen que expresar sentimientos inventados o contar experiencias sobre sí mismos, puede hacer que los alumnos se sientan incómodos y les cueste realizar la tarea. Sin embargo, es parte de nuestra labor docente instruirles en que expresar sus emociones y pensamientos es algo correcto y normal, que lo que no deben hacer es ocultarlos.

Otra razón de gran peso que puede explicar por qué el alumnado llega a encontrar difícil la escritura creativa poética es porque probablemente no hayan recibido un primer *input* poético. Si nunca han escuchado a sus profesores recitar poemas, ni se les ha animado a escribirlos y en la Educación Primaria este arte se ha ignorado (Moreno, 1998), es normal que se sientan agobiados ante este tipo de actividades. Al ser muy nuevos estos ejercicios, puede agobiarles el no tener un conocimiento previo, el obsesionarse con la idea del fracaso o el temor al folio en blanco.

Sin embargo, a pesar de lo costoso que puede resultar tratar de guiarles hacia este ejercicio literario conociendo la poca base con la que pueden partir, actualmente, la mayoría de los autores y profesores apuestan por la introducción de la creación poética —o literaria en general— dentro del aula. Esta postura es defendida también por Lomas (2002) quien, refiriéndose a que hay que enseñar a escribir al alumnado, dice que:

La educación literaria consiste esencialmente en contribuir al aprendizaje escolar de esta específica capacidad y no tan solo en la transmisión escolar del legado literario de las obras y de los autores y autoras consagrados por la tradición académica. Porque esta capacidad no es innata sino que se aprende (...).

Para realizar este tipo de actividades, los estudiosos suelen presentarlas en forma de talleres. Caro (2006a) propone y apoya los talleres de escritura —poética en este caso— porque considera que es bastante desmotivador leer textos que a uno no le interesan por el simple hecho de alcanzar los saberes exigidos por el currículo, ya que piensa que la literatura no es solo memorizar títulos, autores o rasgos de obras. Por eso,

considera que mediante la escritura se puede motivar el interés de los adolescentes por la poesía, porque la creación es más dinámica y pone en verdadero contacto al estudiante con este género literario.

Caro (2006b), en otro estudio en el que, asimismo, se decanta por la escritura creativa, propone aplicar un método que apueste por el ideal de la UNESCO que:

Demanda una escuela para creadores, pues aprender a lo largo de toda la vida es una tarea que requiere en los jóvenes cultivar su esencia vital: la juventud que es alegría de descubrir, cuestionar e imaginar, es decir, el juego de ‘desaprender’ las rutinas para aprender a ser, a crear y, sobre todo, a convivir con los demás (p. 273).

El nuevo procedimiento que apunta por ese ideal es, según Caro (2006b), el planteamiento semiótico peirceano de la textualidad. Este consiste en el desarrollo del método abductivo para el estudio de la literatura, que consta de los siguientes pasos: 1) Deducción. El estudiante debe leer y entender los textos para tener una serie de modelos. 2) Inducción. El estudiante debe analizar los textos con comentarios, organizadores previos y modelos textuales y documentarse sobre el contexto. 3) Abducción. El estudiante debe usar todo lo aprendido en los pasos anteriores para crear textos propios (pp. 273-274).

Respecto a este método, el que la escritura creativa deba seguir estos pasos no solo lo plantea esta autora, sino que otros estudiosos también lo defienden. De hecho, suele aparecer el primer paso, sobre todo, como obligatorio en la mayoría de los trabajos dedicados a la escritura creativa de poemas. Gaitán Baltodano (2016) señala su importancia ya que considera que mediante las actividades de escritura poética creativa no solo se anima al alumnado a que se interese por este género, sino que también se consigue trabajar de manera útil en el aula y que aprendan. Además, defiende lo siguiente:

Para crear gusto por la poesía se requiere acercar al estudiante al texto, a la forma en que se crean los poemas, su interior, lo que producen al leerlos, escucharlos o escribirlos, es decir, generar el gusto por algo requiere el conocimiento de ello, meterse en el poema y disfrutarlo (pp. 28-29).

Con esta afirmación, la estudiosa da a entender que es necesario el contacto con la escritura para introducir al alumnado en el mundo de la poesía.

Por su parte, también defiende la escritura poética creativa Neila (2013), quien elaboró un proyecto tras ver que sus alumnos habían decidido “jugar” a escribir un poema entre todos. Al descubrir que a ellos les interesaba la poesía, aunque fuese de manera lúdica, decidió crear un proyecto que dividió en tres partes. En la primera, estos debían hablar y debatir sobre el poema creado entre todos y el simple hecho de escribir. En la segunda, tenían que hacer una lectura grupal con comentarios de un corpus de poemas seleccionado por ella. Entre los textos poéticos que la autora escogió, que fueron cuatro, incluyó una canción de Calle 13. Ella lo hizo porque consideró que con la selección de su letra se puede mostrar algo más cercano al alumnado que los poemas que habían estudiado. Además, también pensó que con esa elección los podía motivar más y trabajar la intertextualidad entre la música y la poesía en el aula. Finalmente, cuando ya tenían claro lo que era escribir poesía y habían visto algunos ejemplos, comenzaron la última fase. En ella se debía empezar la escritura creativa en grupo, que iba acompañada de la lectura en voz alta de las obras y de un debate grupal sobre estas.

Por su parte, Rosal Nadales (2010),<sup>4</sup> que como muchos otros autores opina que se puede aprender más con lecciones prácticas que con magistrales, también expone una propuesta de intervención didáctica cuyo objetivo principal es la escritura creativa de un poema. Ella se centra bastante en que la literatura es necesaria para la construcción de la propia identidad y por eso propone trabajar con autorretratos poéticos. Primero, ofrece ejemplos de textos al alumnado acompañados de preguntas sobre sus rasgos formales y temáticos, y posteriormente, cuando la clase ya conoce ejemplos y cómo se escribe un poema de este tipo, pone en marcha la creación poética dentro del aula.

Otro punto para tener en cuenta a la hora de hacer escribir a un grupo de adolescentes poesía son las motivaciones que puedan tener ellos. Considero que, para que salga bien esta clase de actividades a las que el alumnado no está acostumbrado, hay que tratar de adecuarlas lo máximo posible a sus intereses y cualidades. La escritura creativa puede ser bastante complicada de hacer entretenida para algunos alumnos. Por eso, es importante tratar de acercarse a ellos a la hora de diseñarlas. Como explicaré más adelante en el apartado que habla del amor en la adolescencia, pienso que el amor puede ser un buen tema para realizar estas actividades teniendo en cuenta los gustos de los estudiantes.

---

<sup>4</sup> Se citan solo dos porque lo usual dentro de los trabajos que desarrollan la escritura poética creativa dentro del aula es que se proponga antes una lectura de textos parecidos a lo que se va a pedir para que el alumnado no parta de cero. Se han seleccionado, específicamente, estos dos porque los he considerado relevantes para la propuesta didáctica de intervención que me dispongo a hacer.

Esto se fundamenta también en que podemos llegar a la conclusión de que el amor puede ser un tema de sumo interés para el alumnado de Secundaria si pensamos en el pensamiento de Maslow. Este considera que lo que explica muchos de los actos y conductas que hay en el ser humano son las motivaciones. Entre ellas existen unas básicas, que son las que cubren las necesidades primarias, fisiológicas e inherentes al ser humano; y otras más elevadas, que están relacionadas con el desarrollo personal y mental que se obtiene en la educación o en sociedad. El sentimiento amoroso está relacionado con las necesidades primarias de las personas, lo que quiere decir que todo el mundo siente la motivación de amar y de ser amado. Por lo tanto, al ser un tema universal, es decir, algo que todo el mundo experimenta en su día a día, va a interesar al alumnado y, probablemente, animarle a introducirse en la escritura (González, 2009).

Asimismo, para este autor (2009) también es significativo el estudio y aprendizaje de la propia conciencia de cada uno, lo que se puede aprender mientras uno escribe poesía y habla sobre sus sentimientos. Esto lo prueba en su estudio con el caso de una alumna que relata sus emociones sobre un desengaño amoroso tras una labor ardua de introspección.

En general, nos damos cuenta de que, desde hace relativamente poco, se le ha empezado a dar importancia a la escritura creativa poética en las aulas, ya que antes no se valoraba como un ejercicio útil. Sin embargo, su utilidad radica en que da una verdadera experiencia literaria al alumnado, ya que tiene que poner en práctica lo aprendido en clase sobre poesía, le ayuda a expresarse emocionalmente, le hace reflexionar sobre el lenguaje, puede conseguir que le pueda llegar a interesar y le fomenta la creatividad. Además, este ejercicio puede ayudar a los adolescentes a desarrollar sus motivaciones, e incluso a conocerse mejor a ellos mismos, como en el ejercicio propuesto por Rosal Nadales (2010). Por tanto, es importante tener en cuenta que no hay que ignorar este tipo de actividades en el aula porque pueden terminar haciendo que el estudiantado se interese por este género literario, que parece ser uno de los olvidados dentro de los gustos de los jóvenes.

### 3.2. Poesía y adolescencia

Como se ha dicho en la justificación del trabajo, la poesía está presente en bastantes aspectos del día a día de las personas. Resulta obvio que los adolescentes viven inmersos en ella y, por tanto, es evidente que tienen más conocimiento que desconocimiento sobre lo que es este género literario. Por otro lado, como se verá en los siguientes puntos, ellos

suelen identificar la poesía con el amor romántico, sentimiento que en estos años empieza a despertar en ellos. A pesar de que no sea del todo acertada esta equivalencia, porque la lírica también trata otros temas, creo que es conveniente partir del conocimiento previo del adolescente, si es acertado, y ampliarlo.

### 3.2.1. Las canciones como recurso de enseñanza de la poesía

Los adolescentes viven rodeados de canciones que están llenas de literatura y que son verdaderos poemas (Cristóbal Hornillos, 2019), hecho que pienso que deberían aprovechar los docentes para enseñar poesía. Sin embargo, la utilización de canciones como material para motivar al alumnado en la realización de sus tareas ha sido una práctica más habitual de las diferentes asignaturas relativas a los idiomas, como, por ejemplo, en las clases de inglés o de francés, que de Lengua castellana y Literatura. Por tanto, no es de extrañar que, dentro de lo que engloba el estudio de la Lengua y la Literatura Hispánica, este recurso haya sido más empleado en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera que en la asignatura de la Educación Secundaria española. Esto se puede comprobar, simplemente, observando y comparando la cantidad de estudios que hay sobre cómo emplear la canción en el aula de ELE<sup>5</sup> y en el aula de Secundaria. Sin embargo, a pesar de que estos últimos no son tan abundantes, sí que es cierto que cada vez se le está prestando más atención a la utilidad de introducir las canciones en la asignatura de ESO y Bachillerato de Lengua castellana y Literatura.

Resulta extraño que no se haya atendido a la música antes en este contexto, ya que en la asignatura se exige que se estudie poesía y, como cita Cristóbal Hornillos (2019): “la música y la poesía son vecinas de rellano” (p. 1). De hecho, como afirma en el mismo estudio: “Las canciones que escuchan los alumnos en su tiempo libre contienen literatura, por lo que son un puente ideal para cruzar la distancia (cognitiva y emocional) que les separa de los textos clásicos presentes en el currículo educativo.” (Cristóbal Hornillos, 2019, p.1). Entonces, ¿por qué no presentar las canciones como material de trabajo dentro del aula de Secundaria?

Además, su utilidad no solo radica en que la poesía y la música sean cercanas, sino que las actividades que llevan la música al aula resultan novedosas y atractivas para los alumnos. Asimismo, como la música no se ha considerado tan canónica, y, por tanto, no

---

<sup>5</sup> Algunos ejemplos representativos son el estudio de González y González (1994) “De cómo usar canciones en el aula”, el de Yagüe (2003) “Música y canciones en la clase de ELE” y el de López (2013) “Al son del ritmo español: música y canciones en el aula de ELE”.

tan académica —o no tan agobiante para los estudiantes— puede ser una manera adecuada de que se interesen por el estudio de la poesía.

Por otro lado, es importante ser conscientes de que no hay que renegar de la música por ser algo “popular” o incluso “vulgar”, ya que tal y como comentan Cristóbal Hornillos y Villanueva Roa (2015)<sup>6</sup>:

La música que escuchan los jóvenes está compuesta de lenguaje literario o poético y por tanto hereda los principales rasgos de la tradición literaria, tanto desde el punto de vista de la métrica y la rima, como de la temática y tópicos literarios, y de los recursos literarios (p. 62).

A pesar de esta afirmación y del crecimiento del interés en que la música sea introducida como elemento de apoyo de la literatura, debo señalar que, —tal y como dicen Jiménez, Martín y Puigdeval (1999)— no todas las canciones han tenido la misma cabida en el *corpus* literario que se plantea para esta clase de actividades. Las canciones pop o de moda apenas aparecen representadas en este tipo de estudios (pp. 3-5), ya que priman las propuestas con cantautores o con versiones de poemas, como podría ser la que hace la popular cantante Rosalía de “Aunque es de noche” de San Juan de la Cruz. Por lo tanto, considero que hay “favoritismos” dentro de los cantantes que se eligen para realizar este tipo de propuestas didácticas, siendo Serrat y Sabina dos bastantes representativos en las aulas.

Parece, entonces, que las canciones actuales como las de género pop, reguetón o *trap*,<sup>7</sup> tan escuchadas por los adolescentes, han sido excluidas y son las grandes olvidadas de este tipo de actividades académicas. Sin embargo, tal y como señala Gómez Capuz (2009) esto apenas tiene sentido, ya que las canciones que escuchan los adolescentes son recursos útiles, de gran accesibilidad y cercanos para el público al que nos dirigimos (pp.

---

<sup>6</sup> El trabajo de investigación del que extraigo la cita está desarrollado en un contexto de ELE. Sin embargo, lo he seleccionado porque el estudio se lleva a cabo en una clase en la que se trata de enseñar literatura y no únicamente el idioma. Debo destacar que, a pesar de que este sea el telón del trabajo, los alumnos con los que se realizó el experimento de introducir elementos musicales en sus clases para explicar la literatura disfrutaron esta experiencia, lo que se puede ver con testimonios que recoge como “me gusta mucho este tipo de clase. Es mucho más interesante que el año pasado” (Cristóbal Hornillos, Villanueva Roa, 2015, p. 61). Por lo tanto, al tratarse de literatura considero que este tipo de enfoque podría funcionar en el aula de Secundaria también y que los alumnos del sistema académico español pensasen parecido.

<sup>7</sup> El *trap* es un género muy presente en la vida del alumnado adolescente. Este suele hablar de alcohol, de drogas, de relaciones de amor insanas e, incluso, de violencia de género. Sin embargo, lo expresa de tal forma que llega a hacer creer que esos comentarios o comportamientos son los adecuados (Bravo, Smith, 2017, pp. 21-22).

5-6). Además, es importante tener en cuenta que, si los alumnos conocen los textos con los que trabajarán de una manera más íntima, es decir, porque verdaderamente los disfrutaron y los han escuchado más de una vez, es más fácil que empaticen antes con ellos, que se emocionen trabajándolos, que se impliquen más con la tarea y que, por tanto, obtengan un mejor resultado en su aprendizaje.

Asimismo, es importante señalar que estas canciones, sobre todo las pop, no son inútiles dentro del aula de Secundaria, sino todo lo contrario. Brillan por los recursos e intertextualidades poéticas que esconden, hecho que se puede ver en los temas, las figuras literarias, los tópicos e, incluso, en las referencias que aparecen en ellas. Gómez Capuz (2009) afirma que esto se puede apreciar fácilmente si nos fijamos en el gran número de composiciones de carácter amoroso que hay en la actualidad, ya que este tema siempre ha sido el favorito de la lírica, sobre todo de la popular (pp. 5-6). Sin embargo, las canciones de hoy en día parecen no utilizar solo los temas, sino que también se han acercado a la lírica culta con intertextualidades con canciones como la que indica Gómez Capuz (2009): “Jueves” de La Oreja de Van Goth, ya que en ella se dice: “Como las golondrinas del poema de Bécquer” o usando sus temas, tópicos, recursos, etc.

Realmente, si nos fijamos bien, lo que podemos comprobar es que hay modelos literarios que todavía hoy viven en la música pop, como el petrarquismo y el surrealismo, pero lo que de verdad podemos destacar es que el estudio de la música como acercamiento a la poesía es un arma bastante importante que el docente debe saber utilizar. Las propias canciones prueban que esta relación existe al coincidir con los poemas en subgéneros e intertextualidades, tópicos literarios, métrica, recursos fónicos y semánticos (Gómez Capuz, 2009).

Gómez Capuz no es el único autor que reconoce la utilidad de la canción actual dentro de las aulas. Burgallo Rodríguez (1993) también afirmó, y bastante antes que él, que la música pop podía ser un instrumento utilísimo para estudiar la poesía. Ella se basó sobre todo en las canciones de pop prototípicas de los noventa, es decir, las de Los cuarenta principales y lo que estudió fue, mediante experimentación con el alumnado de Secundaria —BUP en este caso—, si al trabajar con esta música el estudiantado desarrolla una mejor actitud a la hora de estudiar el lenguaje poético. La tesis de su trabajo fue afirmativa, dando así a entender que no deberían despreciarse como material las canciones actuales.

Sin embargo, la mayoría de estos estudios que proponen la música en las aulas aluden directamente a la música pop, ignorando el reguetón y el *trap*. Estos géneros, que a menudo suelen ir de la mano, también tienen canciones que son muy populares entre el alumnado adolescente y que no están exentas de recursos y tópicos poéticos.

Personalmente, considero que el origen del rechazo de este tipo de canciones en las aulas empezó porque en la mayoría de las letras de reguetón o de *trap* hay palabras mal sonantes como en “Joder tío” de Doble T y El Crok Los Pepes: “Joder tío, joder tío, joder tío (...) / tú eres gilipollas”, frases terriblemente machistas como en “Perra” de Elilluminari: “Yo no quiero tu toto / lo tienes mu’ roto bebé” y gran carga sexual como en “Fanática sensual” de Plan B: “Ella tiene una foto mía / y no me la quiero imaginar / lo que hace cuando está solita”. Pero, a pesar de lo disconformes que podamos estar con esta clase de música, los mensajes que emite y lo que enseña a los adolescentes, pienso que no podemos obviar que la mayoría de los estudiantes de nuestras aulas conocen esas canciones y a los artistas más representativos de esos géneros y que, por tanto, reciben influencia de este tipo de música. Además, si trabajamos este género que es el que suelen escuchar los estudiantes de Secundaria, probablemente les motivemos y les demos una imagen diferente de la poesía, consiguiendo, tal vez, acercarlos a esta.

### 3.2.1.1. El reguetón, el *trap* y la igualdad en Secundaria

Las letras del reguetón y del *trap* pueden parecer un recurso poco favorable para la clase de Lengua castellana y Literatura por su vocabulario, sus temas y sus ideales. Sin embargo, creo que no tenemos que ignorar del todo esta clase de canciones. Considero que podemos sacar una doble enseñanza de ella: por un lado, extraer el valor literario que tienen algunas canciones como por ejemplo “Miss U” de Kidd Keo, cantante de *trap* que nos canta: “(...) Mi mamá me pregunta: / que qué fue de ti y que no me eche la culpa / qué si haces algo, que qué tal, que si algo estudias. / Esa no era pa' ti Keo, ya encontrarás la tuya” relatándonos que su amada está ausente y que la conocedora de sus quejas es su madre, lo que nos recuerda a la tradición de las cantigas de amigo, donde las progenitoras suelen ser las confidentes de estos desamores.

Por otro lado, este tipo de música nos puede servir para tratar de hacer reflexionar moralmente a los adolescentes en la igualdad,<sup>8</sup> uno de los contenidos exigidos por los

---

<sup>8</sup> Martínez Noriega (2014) opina que falta una educación que enseñe a los adolescentes a analizar las canciones que escuchan, ya que están en una edad en la que pueden ser fácilmente influenciados. Afirma que el problema del reguetón reside en que identifica el sexo con diversión, y a la mujer con un rol sumiso

elementos transversales del currículo:

Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social (Ley Orgánica 2, 2006, p. 174).

Además, no solo la normativa nos habla de la necesidad de instruir en la igualdad, sino que hay varios autores que también han decidido apostar por la necesidad de educar en este aspecto para prevenir, por ejemplo, la violencia de género como hace Pastorino Mellado (2014). Ella señala que, todavía hoy, uno de los grandes retos de nuestras sociedades es la desigualdad entre géneros y en su trabajo (2014) ella expone que es necesario que las normas del instituto insistan en convertirlo en un lugar de respeto hacia ambos géneros porque los adolescentes pasan gran parte de su tiempo en esta institución. Lo que sucede entre las aulas, los pasillos y las instalaciones de los centros de enseñanza de Secundaria y Bachillerato es una representación a pequeña escala de lo que ocurre fuera (pp. 113-115). Si ellos conocen la desigualdad y la aceptan, la reproducirán en esos ambientes académicos y parte de la labor docente es instruir en que esto no debe ser la norma.

Además, según Pastorino Mellado (2014) es importante tratar estas circunstancias en la adolescencia porque es cuando las personas crean sus autoconceptos. En las chicas, la construcción de su “yo” y de su feminidad siempre se suele hacer “en relación” a lo demás, lo que significa que crean la concepción sobre sí mismas en función de lo que los otros piensen de ellas. Por eso, tienden a ver los desengaños amorosos como fracasos personales y son propensas a ser dependientes en las relaciones de pareja, algo que puede llegar a ser peligroso. Frente a lo que sucede con ellas, el autoconcepto de los chicos se forma desde el ideal del “yo del logro”, creado con las ideas de la individualización personal, de conquista de poder y de violencia (pp. 113-115).

Resulta evidente que hay que tener en cuenta lo que sucede en los institutos. En primer lugar, porque son un espacio en el que los adolescentes pasan mucho tiempo y, en concreto, porque son en estos años de convivencia y de relación por los pasillos de los

---

y como objeto sexual. Sin embargo, recuerda que no solo pasa esto con la música, sino en casi todo lo que rodea a los jóvenes de hoy en día: la publicidad, el cine, las lecturas... y considera que es un problema que hay que tratar de raíz.

IES, cuando logran formar una definición propia sobre ellos mismos. Por eso, es importante saber que los docentes también deben servirles de ejemplo e instruirles en esta clase de valores. Por esa misma razón, es transcendental que se aborde la igualdad entre géneros dentro del aula y dentro de las asignaturas, de la manera en la que se pueda hacer en cada una.

En general, creo que debemos señalar en clase que el autoconcepto de las chicas depende solo de ellas mismas, y que el de los chicos no deriva de la violencia y del poder. Hay que establecer un diálogo entre ambos sexos para que se den cuenta de que hay algunas diferencias entre ellos que no son correctas. Hay que enseñarles a detectarlos y a frenarlos, algo que se puede hacer mediante la identificación de patrones aberrantes hacia la mujer que tienen algunas letras de canciones de reguetón y de *trap*.

De lo que nos damos cuenta, entonces, es de que la introducción de las canciones actuales dentro de la asignatura de Lengua castellana y Literatura para estudiar poesía puede ser muy provechosa. Además, también nos puede servir para instruir al público adolescente sobre lo que es la igualdad —aunque realmente con cualquier propuesta didáctica adaptada a ese objetivo se podría—. Por eso, no hay que desdeñar estos recursos por considerarse como no canónicos, pero sí que es cierto que considero que no todos valen. Creo que dentro de la selección de canciones de reguetón o de *trap* que hiciésemos deberíamos tener cuidado y escoger las que nos resultasen ideales para explicar lo que pretendemos, porque es cierto que bastantes pueden resultar un sinsentido de retahílas de palabras que solo faltan al respeto de las personas.

### 3.2.2. La concepción poética y amorosa del adolescente

En este trabajo se parte de las consideraciones de que el alumnado de Secundaria está en un constante contacto con lo que es la poesía y con la concepción del sufrimiento amoroso que, como se verá en el apartado de “El *hereos* o la enfermedad de amor”, ha sido, prácticamente, igual desde la antigüedad clásica.

#### 3.2.2.1. La conciencia poética del alumnado de Secundaria

Como se ha dicho con anterioridad, partimos de la premisa de que el alumnado de Secundaria está inmerso en la poesía, pero desconoce este hecho. Sin embargo, ¿por qué pasa esto? ¿Ocurre e con otros géneros poéticos?

Llorens García (2008), afirma que esto sucede porque “las sociedades actuales no favorecen la lectura de la poesía ni su escucha” (p. 13) lo que implica que los adolescentes tampoco sienten esa influencia. Nos encontramos en una época donde prima la novela y donde la lectura de poesía ha quedado relegada a un segundo lugar. Los adolescentes no leen este género, y, de hecho, esto queda demostrado en el estudio de Zaldívar Sansuán (2017), donde se mostró que un 45% de los encuestados —todo el porcentaje eran alumnos de Secundaria— no fue capaz de nombrar a ningún poeta o texto poético de su agrado. Por el contrario, la gran mayoría que sí que pudo responder dio autores y poemas que entraban en el canon que estaban estudiando (pp. 270-271).

En un primer momento, al leer esta clase de datos que nos muestra que los adolescentes no leen poesía y que la sociedad tampoco ayuda a que aprecien este género, nos podemos alarmar. Las primeras preguntas que nos pueden surgir ante esta problemática y que nos pueden abrumar son algunas como: “¿de qué forma vamos a crear lectores de poesía en personas que no están acostumbradas a ella?”, o: “¿cómo vamos a crearles conciencia poética?”. Sin embargo, considero que no deberíamos plantear desde esa perspectiva la enseñanza de este género y el hecho de crear lectores de poesía, porque el que con ellos partamos de cero solo porque no leen libros de poemas es totalmente falso. Realmente creo que los adolescentes tienen una gran conciencia poética de la que no son conscientes y que es la que los docentes deben utilizar a su favor para conseguir lectores poéticos.

Para tratar de demostrar esto, partiremos de la afirmación de Sánchez-Enciso (2011) sobre qué percepción tiene el alumnado acerca de la poesía:

El alumnado viene al aula con una idea de la poesía, un determinado horizonte de expectativas con respecto al género. En los tiempos que corren, para bastantes alumnos esa idea es tan vaga que casi es inexistente. “Poesía” es un tipo de texto relacionado con la expresión de sentimientos amorosos. Llamamos a los versos, líneas y a las estrofas, párrafos. Para algunas chicas la expectativa al género viene configurada por los pequeños poemas o sentencias que intercambian y copian en sus agendas; un auténtico ‘género discursivo’ muy socializado entre alumnas (pp. 57-58).

Lo que refleja aquí el autor es cierto, pero da la sensación de que para él esto significa que el alumnado viene poco preparado para enfrentarse a la recepción de este género. Sin embargo, solo con las dos ideas que nos facilita sobre lo que cree que los

adolescentes piensan que es la poesía, nos está dando mucho juego para crear un proyecto evaluable de iniciación a este arte literario.

En primer lugar, dice que ellos consideran que es un texto relacionado con el sentimiento amoroso, aunque en Lengua castellana y Literatura se estudian poemas que, en bastantes ocasiones, tratan otros temas. Si esta percepción prima es porque han tenido un breve contacto con la poesía fuera del aula con autores como Defreds o con poemas de amor romántico famosos como la *Rima XXI* de Bécquer. He de decir que, a pesar de que la concepción que tienen nos puede resultar vaga, los adolescentes no están mal encaminados cuando relacionan la poesía con el sentimiento amoroso: el amor es un tema que ha hecho correr ríos de tintas en todas las épocas y en todos los géneros.

La segunda idea que plantea es que, gracias a la poesía, las alumnas han creado un género discursivo en sus agendas basado en pequeñas rimas y que, a mi juicio, pasan de generación en generación. Con estas dos ideas nos damos cuenta entonces de que los adolescentes no parten de cero, ellos son conscientes de que existe la poesía amorosa y también comparten rimas entre ellos. Por lo tanto, aunque su conciencia poética sea escasa y popular, existe.

Llorens García (2008) defiende también, por su parte, que el público adolescente está más relacionado con el mundo poético de lo que parece:

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 (pp. 13-14).

El autor da a entender que lo que no acepta el adolescente no es el género poético, sino la poesía vista en clase y la considerada canónica. Sin embargo, fuera del instituto, este género es disfrutado por ellos y, de hecho, es un medio de comunicación usual en sus vidas. El estudio aquí citado de Llorens García (2008), se basa, para dar esta afirmación, en *SMS* de móvil, mensajes y lemas de *MSN* y versos y letras usados en las agendas o en los diarios. Han pasado ya doce años desde este estudio y el ritmo vertiginoso en el que se mueve la sociedad de hoy en día ha hecho que *Messenger* ya no exista y que las frases de los *SMS* hayan sido sustituidas por estados de *Whatsapp*. Sin embargo, ¿podemos

seguir encontrando las manifestaciones que este autor juzga tan típicas de la adolescencia? O ¿doce años después ya no existen?

La respuesta es, a mi juicio, que obviamente siguen existiendo. De hecho, creo que puedo afirmar que ahora estas manifestaciones poéticas están más presentes gracias a las redes sociales y al importante papel que juegan en la vida de todos. Por poner algún ejemplo, esto se puede ver en las siguientes frases poéticas encontradas en twitter que han sido publicadas recientemente y que pasan de generación en generación: “Si fuera camionero te llevaría en mi camión, pero como no lo soy te llevo en mi corazón”, “¿Cómo quieres que te quiera si el que quiero que me quiera no me quiere como quiero que me quiera?” o “Te quiero, lo sabes / ¿me quieres? Quien sabe / me gustas, lo juro / ¿te gusto? Lo dudo”.<sup>9</sup> Sin embargo, estos versos no son más que una pequeña muestra de todo el material de este tipo que se comparte en redes sociales, sin olvidarnos de las letras de las canciones. De hecho, respecto a estas últimas, es probable que si buscamos en *Twitter* alguna rima famosa de algún cantante actual nos salga que varias personas la han escrito y compartido.

Queda demostrado entonces que, aunque el canon literario estudiado en clase no les interesa, la poesía sí está en sus vidas. Pero, volviendo a la encuesta de Zaldívar Sansuán (2017), el 32% no relacionó la poesía con nada de su día a día, por lo que podemos ver que un gran porcentaje no es consciente de que está rodeado de ella. El resto de encuestados que respondieron que sí la identificaban con algún aspecto presente en su día a día lo hicieron con lo que la autora clasificó en las siguientes categorías: forma de expresión (6%), música (8%), clase (9%), situaciones y conceptos (12%), personas cercanas (15%) y emociones y sentimientos (18%) (p. 265). Lo que más llama la atención, a mi parecer, es el 8% de personas que pensaron en la música. Es un porcentaje mínimo, y además se centran, como dice Zaldívar Sansuán (2017), en el rap (p. 265), obviando todas las demás canciones. Realmente esto es bastante impactante ya que, según Ferrán (1990): “música y poesía son hermanas gemelas” (p. 59), y muestra de esto es que toda la poesía que se estudia ahora para ser leída de la época trovadoresca, en su día, fue creada para ser cantada (Ferrán, 1990, p. 59) como si de música pop se tratase. Sin embargo, la percepción de la unidad de la música y la poesía está disociada hoy en día, y,

---

<sup>9</sup> Las capturas de pantalla que prueban estos ejemplos se podrán encontrar en el Anexo I. Para proteger la privacidad, se han eliminado los nombres de los usuarios, pero se facilitarán las direcciones de las cuentas si el tribunal así lo requiere.

tal vez, por eso los adolescentes se interesan todavía menos en la lírica: porque no son conscientes de que lo que escuchan es una forma —popular— de este género literario.

Como sugerencia, otra manera de que cambien su perspectiva ante la separación que creen que hay entre la música y la poesía puede ser plantear el estudio de las figuras literarias y recursos estilísticos en las canciones actuales, ya que son bastante frecuentes. Para darnos cuenta basta con que escuchemos cualquier estribillo de una canción moderna como, por ejemplo, el de *Lo malo* de Aitana y Ana Guerra donde podemos encontrar una epífora como recurso literario: “Yo no quiero un chico malo, no, no, no / pa’ fuera lo malo, no, no, no”.

Por otro lado, y volviendo al tema que nos afecta, hay que señalar para tratar de explicar por qué muchísimos adolescentes no consideran que la poesía sea algo que les pueda aportar o afectar en su día a día que, tal como dice Sánchez-Enciso (2011), hay mucha desigualdad ante el arte. No todos los niños han disfrutado de familiares activos culturalmente, que fuesen conocedores de versos tradicionales, que les ayudasen con los poemas que había que presentar en la escuela o que les echaran una mano para presentarse al concurso de rimas. Hay niños que incluso no tienen apenas libros en casa, y lo que tiene que hacer la escuela es tratar de acabar con esa desigualdad artística ayudando a los que tienen menos base (Sánchez Enciso, 2011, p. 56). Evidentemente, se puede conseguir si logramos aprovecharnos de la conciencia poética que tienen sin ser conocedores de ello.

#### 3.2.2.2. El *hereos* o la enfermedad de amor

Se puede decir que el sufrimiento amoroso es un tema de eterna actualidad, ya que está presente en nuestro día a día, puesto que hay una gran cantidad de series, películas, canciones, novelas... que tratan este tema. Por eso, considero que los adolescentes tienen un gran conocimiento del *hereos* aunque ellos puedan pensar que no. Es probable que si a un adolescente le preguntamos sobre cuál era la percepción del amor en la antigüedad clásica o en la Edad Media, afirme que no la conoce y diga que no le interesa porque son épocas muy alejadas de la actualidad. Sin embargo, ese muchacho conoce lo que es el *hereos*, que lejos de lo que podamos pensar, es muy actual. El adolescente medio, de la misma manera que tiene mucha conciencia poética popular; tiene mucha conciencia sobre la enfermedad de amor porque en, prácticamente, 2500 años la idea del sufrimiento amoroso no ha cambiado. Además, aunque en nuestros días ya no se hable del amor como

una enfermedad, hasta “mediados del siglo XX aún se usaba la expresión ‘psicosis de amor’” (Ramírez Bermudez, 2016), lo que queda relativamente cerca de los días que estamos viviendo.

Un ejemplo de que los adolescentes sabrían reconocer su percepción del amor en los poemas antiguos está en el fragmento 31 de la poeta griega Safo (1986):

Me parece que igual a los dioses / aquel hombre es, el que sentado / frente a ti, a tu lado, tu dulce / voz escucha / y tu amorosa risa. En cambio, / en mi pecho el corazón se estremece. / Apenas te miro, / la voz no viene más a mí, / la lengua se me inmoviliza, un delicado / incendio corre bajo mi piel, / no ven ya mis ojos / y zumban mis oídos, / el sudor me cubre, un temblor / se apodera de todo mi cuerpo y tan pálida / como la hierba no muy lejana de la muerte / me parece estar... / pero todo debe soportarse si así es (p. 31).

Este poema, al estar traducido a un español actual, puede incluso dar la sensación de que fue escrito hace relativamente poco, y no hace dos mil quinientos años. De hecho, Gris Romero (2017) lo analiza de la siguiente manera:

Una de las más célebres y hermosas expresiones líricas de la enfermedad del amor es esta «sintomatología» de Safo, bellísima y angustiosa enumeración acumulativa. Primero padece el corazón [...]; después, la poetisa queda sin palabras, siente un fuego correr bajo su piel (el fuego, otro de los elementos más insistentemente vinculados a la pasión erótica), se le nubla la vista, le zumban los oídos y el mal se apodera de todo su cuerpo: sudores, temblor, palidez, muerte. Todo sensaciones físicas; Safo no habla de tristeza, soledad o despecho, no elabora una reflexión psicológica: todo es intensamente carnal.

Con estas palabras, explica los elementos que usa Safo, que formarán parte de la tradición literaria que persigue este tema hasta nuestros días. También recalca que el tema del poema es carnal, algo que se puede ver en bastantes canciones actuales, ya que se alude en ellas a algunos síntomas físicos como los temblores y el nerviosismo producido por la figura amada.

Entonces, como probamos con este poema, el amor como enfermedad es una idea que viene desde la antigüedad clásica, solo que en esa época todavía no estaba totalmente clara ni explícita, ya que el autor lo que hacía era enumerar una serie de consecuencias sufridas por su amor y que en este fragmento se exponen perfectamente (Cabello Pino, 2012, pp. 29-30).

Realmente, su origen está en la medicina hipocrática y en su teoría de los humores y del *hereos*, relacionados con la locura y la melancolía. En la antigüedad, la enfermedad de amor tuvo bastante representación en obras filosóficas y trágicas. Al hablar de autores, uno de los mayores representantes de esta tradición fue Aristóteles. Este pensador habló del amor dentro de su teoría de las pasiones, aludiendo a que el *hereos* es una pasión que, como las demás, corrompe el alma. En la época se pensaba que los enfermos de amor padecían esta locura amorosa porque, tras ver por primera vez a la persona que seduciría su mente, su imagen quedaba plasmada en su pensamiento de manera permanente. El enfermo de *hereos* creaba en su imaginación un ideal de su amada que le atormentaba, al no poder dejar de pensar en ella. Este continuo pensamiento acababa trastornando al aquejado que, como consecuencia, sufría una serie de reacciones fisiológicas insanas (Ciaovella, 1976).

Esta percepción llega a la Edad Media, donde tuvo su máximo desarrollo. A lo largo de este periodo de la historia, el *hereos* fue estudiado por diferentes escuelas. Todas ellas coincidieron al señalar los síntomas, pero discreparon en sus afirmaciones sobre la manera en la que se corrompía el ánimo del enamorado.<sup>10</sup>

Las escuelas más representativas fueron la de Salerno, cuya percepción derivó de la tradición médica árabe, y la de Montpellier, que desarrolló el pensamiento que luego veremos al hablar de Gordonio. Alfonso de Madrigal y, posteriormente, López de Villalobos fueron otros nombres a destacar dentro del estudio y evolución de la enfermedad de amor dentro de la historia de la medicina (Mier, 2017, pp. 46-47).

El empleo de autores clásicos como Ovidio o Virgilio en los manuales de estos estudiosos y todos los que se adentraron en la teorización sobre la enfermedad de amor hizo que se estrechasen los lazos entre la creación artística y el estudio médico (Ciaovella, 1976).

En el trabajo y en la propuesta didáctica nos vamos a referir a Gordonio<sup>11</sup> (1993) y a su capítulo “De amor que se dize hereos” de su manual médico *Lilio de Medicina*, por ser un ejemplo representativo sobre lo que era esta enfermedad en la Edad Media, ya que

---

<sup>10</sup> En este trabajo solo se enumeran las escuelas, porque nos centramos en la teorización que dio Gordonio del *hereos* para el desarrollo de la propuesta didáctica. Las concepciones de las demás escuelas y pensadores aquí citados pueden encontrarse con mucho más detalle en el estudio de Mier (2017), citado en la bibliografía final.

<sup>11</sup> Bernardo Gordonio, médico francés de principios de siglo XIV y perteneciente a la afamada escuela médica de Montpellier, es el autor del *Lilium Medicine* que se imprimirá como incunable un siglo después en Sevilla con el título de *Lilio de Medicina*. Es una obra casi enciclopédica de los conocimientos de las enfermedades y tratamientos de la época (Cortés Guadarrama, 2019, p. 165).

los síntomas y la forma de curar esta melancolía siguen siendo reconocibles y aplicables hoy en día. A continuación, presento la lista sintomatológica:

1. Los enfermos de amor suelen creer que su amada es la mejor.
2. El juicio y la razón se corrompen de tanto pensar en ella.
3. El cuerpo se mueve sin quererlo.
4. Los enfermos de amor se recrean en la tristeza que les genera esta enfermedad.
5. Sienten un dolor permanente causado por la falta de correspondencia amorosa.
6. Dejan de poder dormir y comer porque son incapaces de dejar de pensar en la amada y el dolor que les genera el que no sea recíproco.
7. Se les nota desmejora física.
8. Se vuelven más callados, dubitativos y se encierran en sus pensamientos que suelen ser sobre la figura amada.
9. Les caracterizan los lloros.
10. Sienten que se vuelven locos.
11. Tienen sensación de muerte o de estar muriendo por amor.

Por otro lado, las recomendaciones que deja el médico en su manual sobre cómo tratar esta enfermedad también resultan muy actuales. A continuación, muestro una enumeración de estas:<sup>12</sup>

1. Hay que nombrarle al enfermo situaciones aún más tristes o felices que lo que siente para que así olvide su sufrimiento. Nombrarle cosas tristes para que olvide la tristeza que tiene.
2. Recordarle hechos que le alegren y le borren de la cabeza a su enamorada.<sup>13</sup>
3. Hay que llevarle a diferentes y hermosos lugares para que se distraiga.
4. Es conveniente que conozca a diversas mujeres para que olvide el amor de aquella que se quedó con su corazón.
5. Debe estar entre amigos para no pensar en ella.

---

<sup>12</sup> Se citan solo las que pueden ser más actuales omitiendo algunas formas de curar como el baño.

<sup>13</sup> Nos referimos a “la enamorada” porque durante casi toda la existencia de esta enfermedad, el *hereos* ha sido considerado exclusivo de varones, tal y como cita Gordonio en su manual: “Esta enfermedad viene más a los varones que a las mujeres, porque los varones son más calientes y las mujeres más frías” (Gordonio, 1993, p. 527). Aunque somos conscientes de que en la actualidad es considerado como algo propio de ambos sexos, e incluso, la locura amorosa está más relacionada con la sentimentalidad femenina.

6. Llevarle a lugares hermosos.
7. Beber alcohol con moderación puede ayudar a olvidar y alegrar al enfermo (Gordonio, 1993, pp. 522-527).

Realmente, casi todos —si no todos— estos síntomas y soluciones forman parte del saber universal que tenemos sobre el amor, y, de hecho, esto se puede ver en expresiones populares y bastante comunes como: “un clavo saca a otro clavo”. También en que, en la adolescencia, se empiezan a experimentar algunos de estos síntomas que se ven reflejados en las ojeras o en los ojos llorosos.<sup>14</sup> Sin embargo, si aún dudásemos de que realmente los adolescentes no empiezan a conocer estos primeros síntomas, que hoy siguen siendo universales, de primera mano o de que no conocen las frases típicas que van de generación en generación, podríamos escuchar una canción conocida entre el público de menos de veinte años para comprobar que se mencionan los síntomas que aquí estamos comentando y que, por lo tanto, los conocen. Cada año, en las canciones que rompen records tanto de nuestro idioma como de otros, escuchamos una y otra vez las características citadas por Gordonio en su manual, que son ya casi tópicos de lo que es el amor. Ejemplos de esto son canciones como *Tusa* de Nicki Minaj y Karol G: “Pero si le ponen la canción / le da una depresión tonta / llorando lo comienza a llamar / pero él la dejó en buzón / será porque con otra está / fingiendo que a otra se puede amar”; *Miss u* de Kidd Keo: “Yo te quería, tú te me marchaste / y ya no sé ni pa’ donde ir a buscarte / yo estoy roto” o *Mala Mujer* de C. Tangana: “Solo porque tú te has ido, / quiero perder el sentido / y bailo borracho perdío, desesperao”. Además, como ya hemos dicho en el apartado anterior, el estudio del amor prototípico en estas canciones puede servir para introducir la temática de la igualdad al cuestionarnos ciertas letras, si el amor de las mujeres y de los hombres es igual o incluso si puede parecer un sentimiento peligroso.

En general, tras la revisión que hacíamos sobre el conocimiento poético que tiene el adolescente, nos dábamos cuenta de que posee mucho más de lo que él mismo cree. Lo mismo sucede con la enfermedad de amor, que, aunque los estudiantes puedan pensar que no la conocen, sí lo hacen porque el mal de amores actual sigue los mismos patrones. De

---

<sup>14</sup> Como usualmente la experimentación de estos sentimientos sí se da a esta edad, Salcedo Miranda (2013) afirma que “la temática amorosa puede ser motivadora y despertar el interés de los estudiantes” (p. 9), apostando por este tipo de temática para acercar al alumnado a la poesía. Pero no es la única que lo piensa, ya que Logroño Carrascosa (2013) en su TFM, donde propone un itinerario de poesía para el alumnado de 4º de la ESO fundamentado en el amor, defiende que el tema es propicio porque los adolescentes —como acaban de conocer este sentimiento— lo viven más intensamente y, por tanto, es un tema de su interés.

hecho, considero que no solo tienen gran conocimiento de la lírica y del amor, sino que tienen interés en ellos. Creo que los docentes deben utilizar las motivaciones de sus alumnos a su favor, puesto que, si nos situamos en esas motivaciones —por ejemplo, en letras de canciones que le gusten— y a partir de ahí vamos ampliando sus horizontes literarios, podemos hacer que, verdaderamente, se interesen por este arte. En el caso de la poesía, pienso que pueden llegar a interesarse en ella y también que así podemos lograr que dejen de pensar que las composiciones poéticas no son más que conjuntos de estrofas sentimentales sin apenas utilidad.

#### 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

##### 4.1. Introducción a la propuesta didáctica

De acuerdo con lo que he planteado en el marco teórico, se va a desarrollar una propuesta didáctica que tenga en cuenta lo que se ha estudiado en él. Para ello, voy a plantear el tema del amor en la poesía mediante el análisis de canciones y poemas contemporáneos o del siglo XX y la escritura poética creativa de un poema sobre el mismo tema. Para la propuesta educativa se han planteado cinco sesiones que estarán divididas en las siguientes tres partes que explico a continuación.

En la primera parte, constituida por dos sesiones, se trabajará el amor con dos poemas y dos canciones que irán agrupados de la siguiente manera: el par y la canción femenina, por un lado; el par y la canción masculina, por otro lado. Esto se hace porque, tal y como hemos planteado en el marco teórico, es importante trabajar la igualdad en las aulas de Secundaria. Creo que el profesorado puede participar activamente en esta tarea si crea ejercicios que, además de cumplir con todo lo estipulado por el currículo, promueven los valores que luchan contra la desigualdad. Debo decir que reconozco que la lucha por la igualdad debe desarrollarse en todos los aspectos —género, clases sociales, personas... — aunque aquí se trate solo la de género.

Dividiremos a la clase en dos grupos: uno trabajará las dos representaciones femeninas y el otro las dos masculinas para que, al final de estas dos sesiones, el alumnado esté en condiciones de comparar las voces masculinas y femeninas en las representaciones líricas que ha leído y escuchado. Se cuestionará lo que es el amor, la diferencia de la representación amorosa en los diferentes géneros y cuál es la razón. Con esto quiero presentar la percepción que se da de la mujer y del hombre a través de las canciones actuales, que como se expondrá en el apartado de “materiales” y, como se ha visto en el

marco teórico, es distinta e incluso discriminativa para la mujer. Sin embargo, no solo se explicará ese aspecto, sino que las canciones seleccionadas son de pop y de reguetón-*trap*, géneros que como se ha expuesto anteriormente, son recursos muy fáciles de conseguir, que pueden motivar al alumnado y, que, a la vez, pueden ayudarnos a aplicar una enseñanza —además de literaria— moral. Por eso me ha parecido pertinente elegir estos géneros y estas canciones para una propuesta didáctica de esta clase, porque no solo se les busca instruir en la poesía amorosa del siglo XX y en la lírica contemporánea, sino también crearles inquietudes poéticas que se pueden desarrollar si les mostramos que la música que escuchan no es tan diferente de la poesía que pueden encontrar en las librerías o bibliotecas.

La siguiente parte de la propuesta, de dos sesiones también, girará en torno a la escritura creativa, ya que, tras haberlo investigado, he comprobado que puede ser una buena experiencia para que el alumnado entre en contacto real con lo que es el género poético y que, por tanto, aprenda más de la poesía. Sin embargo, he de advertir que esta actividad está pensada para después de que el estudiantado haya visto todo lo referente a la historia de la poesía contemporánea y a los comentarios poéticos propios del método formalista. De hecho, respecto a este último punto, se les dará una hoja de repaso de las figuras literarias y la métrica, para que puedan aplicarlo a la hora de escribir sus poemas. No se puede negar, aunque nos decantemos por la educación literaria, que los métodos historicistas y formalistas siguen siendo importantes y que los alumnos deben conocer cierta información que solo se suministra con estas metodologías. Además, no podemos realizar esta propuesta si los alumnos no tienen los conocimientos que busca transmitir el método formalista si les hacemos escribir sin que conozcan los recursos literarios propios de la poesía actual.

Para finalizar, en la última parte, se hará una única clase que cerrará la propuesta didáctica y que servirá de reflexión sobre lo que han aprendido. En ella se leerán los poemas escritos por los alumnos, se hará una tertulia para comprobar que realmente han asimilado los conceptos exigidos y se escucharán las opiniones de los estudiantes sobre las actividades que han realizado a lo largo de los días. Considero que es importante dar voz al público adolescente para poder mejorar todas las actividades para años posteriores.

#### 4.2. Contextualización del centro y del aula

A continuación, expongo el contexto del centro en el que se iba a desarrollar mi propuesta. No se pudo llevar a cabo por los imprevistos debidos a la crisis sanitaria del

2020. Sin embargo, espero poder llevarlo a la práctica en un futuro no demasiado lejano ya que, aunque aquí el contexto sea muy específico, considero que son unas sesiones fáciles de realizar y de adaptar a cualquier curso de cuarto de la ESO.

El instituto, en cuestión, es el IES Jerónimo Zurita. Este ofrece Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con los programas de PALE y BRIT. Oferta también PCI de tipo dos de comercio y un Aula de español. Su tamaño es grande: cuenta con setenta y un profesores y trece personas que son personal no docente y hay alrededor de seiscientos catorce alumnos sin sumar a los del grado de comercio (PCI).

Por otra parte, el instituto está situado en el Distrito de Delicias. Sin embargo, la diversidad del centro no solo responde a la población de esa zona, puesto que recibe alumnado de tres barrios bastante diferentes entre sí: Delicias, Romareda y Miralbueno.

El aula para la que está pensada la propuesta que aquí se presenta es la de 4º curso de ESO Agrupado, que en la normativa aparece definido así:

12. Con el fin de garantizar la transitoriedad del alumno que habiendo finalizado el Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento siga teniendo dificultades de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo, los centros docentes podrán agrupar en un curso de 4.º de ESO, previo informe del equipo docente, en el cual el número de alumnos no podrá ser superior a quince ni inferior a diez, realizando, en su caso, las adaptaciones curriculares que sean necesarias (Orden ECD/439, 2016, pp. 12658).

Cumpliendo con lo establecido por las leyes, el aula está compuesta por once alumnos. Hay que tener en cuenta que, aunque no sea PMAR, este tipo de clase es un programa de compensación de dificultades, y, por lo tanto, se pueden hacer algunas adaptaciones siempre que no modifiquen el currículo, ya que los alumnos que hay en esta aula terminan titulando.

Respecto al alumnado, hay que decir que seis estudiantes proceden de PMAR y los otros cinco cursaron 4º de la ESO con dificultades. Las asignaturas se imparten teniendo en cuenta los contenidos mínimos del currículo y en Lengua castellana y Literatura no se utiliza libro y se adaptan los materiales. Hay que añadir que hay dos alumnos que son absentistas, con escaso nivel de español.

### 4.3. Marco curricular<sup>15</sup>

A continuación, encontramos la normativa utilizada para hacer la propuesta presentada. También se mostrarán aquí los objetivos y contenidos seleccionados, las aportaciones a las competencias clave y las metodologías generales y específicas utilizadas.

#### 4.3.1. Normativa que se sigue

Dentro de España, la normativa académica del currículo de ESO y Bachillerato se rige por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Hay que tener en cuenta que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, modificó el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para definir el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.

Esta normativa viene especificada y regulada en la comunidad de Aragón para la ESO por la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

A la hora de redactar y planificar los apartados curriculares de la propuesta didáctica vamos a usar la normativa específica de Lengua castellana y Literatura, que es una materia troncal durante todos los cursos de la ESO, y está especificada dentro de la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo en el anexo correspondiente a la asignatura. Nosotros nos centramos en el currículo correspondiente al último año de la Educación Secundaria Obligatoria para este proyecto.

Durante los cuatro cursos que componen la Secundaria, el currículo está dividido en cuatro bloques: Comunicación oral: escuchar y hablar; Comunicación escrita: leer y escribir; Conocimiento de la lengua y Educación literaria. A su vez, cada bloque está dividido en diferentes contenidos, criterios de calificación, competencias y estándares

En nuestro caso, el proyecto está ligado, sobre todo, al bloque IV, Educación Literaria, cuyo objetivo queda recogido en el currículo de esta manera:

---

<sup>15</sup> En el Anexo II aparece una tabla que muestra cómo se relacionan todos los elementos del marco curricular con las sesiones.

[...] El bloque *Educación literaria* asume el objetivo de hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a su etapa académica. Es un marco conceptual que alterna la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus intereses personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios completos que aportan el conocimiento básico sobre algunas de las obras más representativas de la literatura española con especial atención a las de autores aragoneses. En la Educación Secundaria Obligatoria se aborda un estudio progresivo de la literatura: se parte de un acercamiento a los géneros literarios y se continúa planteando progresivamente una visión diacrónica y evolutiva desde la Edad Media hasta la actualidad, siempre a través de la selección de textos significativos (Orden ECD/489, 2016, Anexo II).

Aunque también tendrá partes relativas al bloque I, Comunicación oral: escuchar y hablar, ya que se pretenderá que el alumno practique también su destreza oral. Por lo tanto, queda evidenciado que este proyecto seguirá la normativa de educación impuesta y que tratará de aferrarse al objetivo que le concierne al bloque de educación literaria dentro del currículo aragonés.

Por lo tanto, todos los puntos de este apartado responden a los bloques aquí citados. También se corresponden con esta normativa los criterios de evaluación recogidos en el punto de “Evaluación”, de manera que, en el caso de que sea necesario, me remitiré directamente a la página. Por otra parte, si en algún punto se usa alguna normativa diferente a esta, la citaré expresamente.

#### 4.3.2. Objetivos

##### 4.3.2.1. Objetivos de etapa<sup>16</sup>

- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

---

<sup>16</sup> Estos objetivos quedan recogidos en la página 177 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

#### 4.3.2.2. Objetivos de materia

- Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.

- Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.

- Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

- Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.

#### 4.3.2.3. Objetivos didácticos

- Expresarse oralmente de forma correcta en un debate o en una conversación de gran grupo.

- Redactar textos literarios poéticos de manera clara, que sean adecuados, coherentes y cohesionados con el contexto literario.

- Fomentar el gusto y la comprensión de la poesía contemporánea.

- Crear conciencia poética sobre la música.

- Conocer el género literario poético a través del tópico del amor a través de poemas y de la escritura creativa.

### 4.3.3. Contenidos

#### 4.3.3.1. Generales

##### 4.3.3.1.1. BLOQUE 1: Comunicación oral: escuchar y hablar

Escuchar. Observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios, entrevistas y conversaciones espontáneas de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que regulan la comunicación.

Hablar. Conocimiento, comparación, uso y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. El debate.

##### 4.3.3.1.2. BLOQUE 4: Educación literaria

Introducción a la literatura a través de los textos. Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII, XIX y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.

Creación. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa.

#### 4.3.3.2. Contenidos didácticos

- Expresión y participación en tertulias sobre literatura y sobre temas sociales en las que se apliquen las normas básicas que regulan la comunicación.
- Conocimiento y empleo de las normas de cortesía de la comunicación oral en las tertulias o debates de opinión.
- Análisis y lectura de dos textos representativos de la poesía amorosa del siglo XX: Luis Alberto de Cuenca y Alejandra Pizarnik.
- Aproximación a la poesía amorosa del siglo XX a través del análisis de canciones conocidas por el alumnado adolescente: “Tu mamá” de Bad Bunny y “Vas a quedarte” de Aitana.
- Redacción de textos poéticos amorosos empleando las convenciones formales y temáticas pertinentes con intención creativa.

#### 4.3.4. Aportaciones a las competencias clave

A continuación, se deja recogido como se considera que contribuye la propuesta didáctica a las competencias clave marcadas por el currículo.

##### 4.3.4.1. Competencia en comunicación lingüística

Esta competencia se trabajará en la propuesta didáctica de dos maneras: por una parte, se desarrollará en los diferentes debates que hay a lo largo de las cinco sesiones en los que se buscará que respeten las normas básicas de un encuentro oral de esta clase y las ideas de los participantes.

Por otra parte, excepto la encuesta inicial, todos los ejercicios tendrán que hacerlos de manera colaborativa, de forma que así desarrollarán habilidades y estrategias para entenderse a la hora de hablar de este tema específico.

##### 4.3.4.2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Los alumnos trabajarán lo que en este apartado del currículo aparece como “la capacidad de abstracción y la relación lógica entre conceptos” (Orden ECD/489, 2016, Anexo II) mediante la comparación de los poemas y de las canciones.

##### 4.3.4.3. Competencia digital

Un ejercicio contribuirá, asimismo, a la competencia digital ya que el alumnado deberá buscar un verso de un poema o de una canción que se corresponda con lo visto en clase y con lo que se le pide. Para ello tendrá que buscar el verso en bibliotecas, en páginas webs, en *YouTube*, etc.

##### 4.3.4.4. Competencia de aprender a aprender

Nuestra propuesta educativa se relaciona con esta competencia en el sentido de que, mediante el lenguaje, la lectura de textos y los materiales, el alumnado aprenderá y desarrollará estrategias de aprendizaje que le permitirá adquirir conocimientos nuevos. Además, a la hora de redactar su poema, probablemente, pensará sobre qué querrá decir y cómo lo hará, reflexionando así sobre la lengua.

##### 4.3.4.5. Competencias sociales y cívicas

En esta propuesta los alumnos estarán de manera constante trabajando oralmente entre ellos, ya sea en debates, tertulias o en sus respectivos grupos. En los debates se

valorará el respeto dentro de la conversación, y en los grupos de colaborativos tendrán que trabajar en equipo y comunicarse de manera óptima, de forma que desarrollarán lo que dice el currículo: “destrezas para relacionarse, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas” (Orden ECD/489, 2016, Anexo II).

#### 4.3.4.6. Competencia de conciencia y expresiones culturales.

En estas sesiones, el alumnado podrá hacer lecturas críticas y de interpretación literaria de poemas y canciones seleccionadas por su contenido amoroso. Además, durante las clases también se llevará a cabo una “aproximación a un patrimonio literario y a unos temas y motivos recurrentes de alcance universal que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano” (Orden ECD/489, 2016, Anexo II), ya que se estudiará la enfermedad de amor, que como se ha visto en el apartado teórico de este trabajo, es un tema recurrente y universal en la literatura desde la época clásica.

Por otro lado, esta competencia también se trabajará porque durante las actividades se tratará de relacionar la poesía con la música, con el objetivo de que el alumnado pueda darse cuenta de que este género literario forma parte de su día a día.

#### 4.3.5. Metodología

A continuación, explicaré los principios metodológicos que se seguirán en la propuesta didáctica. Por un lado, encontraremos las metodologías generales, que son con las que se van a llevar a cabo las actividades dentro del aula. Por otro lado, tendremos las específicas, que equivalen al tipo de enfoque que le daremos a las actividades que veremos en clase.

##### 4.3.5.1. Principios metodológicos generales

Los principios metodológicos que voy a tratar aquí son los que organizarán las actividades. He seleccionado las metodologías que me han parecido óptimas para que se desarrolle adecuadamente la propuesta didáctica, para que el alumnado sienta que aprende algo, para que se acerque todo lo posible a la poesía contemporánea y para que cuando escuchen las canciones de moda se acuerden de la tradición literaria que hay detrás.

Por tanto, las metodologías generales que voy a utilizar para elaborar esta propuesta didáctica son las siguientes: *Flipped Classroom*, trabajo en equipo o colaborativo, debate en gran grupo y juego de rol.

La primera se utilizará para empezar la segunda y la tercera sesión y que tengan información suficiente para desarrollar las actividades que haremos estos días. La he escogido para ahorrar tiempo en el aula ya que, si leen los aspectos más teóricos en casa, la clase podrá ser utilizada para hacer actividades y conocer más a fondo lo que han leído. Además, esta metodología contribuye a la competencia de Aprender a aprender, ya que exige que haya cierto aprendizaje autónomo por parte del alumnado. Asimismo, la metodología de *Flipped Classroom*, aunque puede tener algunas desventajas como la cantidad de trabajo, ya que es mayor que la de otro tipo de metodologías, tiene también muchas ventajas. Dentro de las que cita Berenguer Albadalejo (2016), a mi juicio, las más importantes son las siguientes: permite al alumno aprender a su propio ritmo ya que puede leer o ver el material facilitado todas las veces que necesite; fomenta un pensamiento crítico en el alumno y su creatividad y al ser casi obligatorio el tener que usar las TICs para usar esta metodología es un modelo mucho más cercano para el alumnado de hoy en día en el que seguramente se sentirá cómodo (pp. 1468-1469).

Para asegurarme de que hagan la tarea encomendada, les avisaré de que tendrán que hacer una pequeña prueba antes de comenzar la actividad el día siguiente, que será un ejercicio de *One minute paper* evaluable. Se utiliza este tipo de actividad porque, como marcan expertos, el planteamiento de los *One minute papers* tiene dos grandes beneficios: el docente, por un lado, comprueba que los alumnos han estado atentos a lo que estaban estudiando y, por otro lado, se da cuenta de si han entendido o no la lección y de qué es lo que habría que explicar de nuevo en el caso de que no se hubiese comprendido bien alguna parte (Arteaga Martínez, López Huguet, Ruíz Marín, 2014, pp. 139-140).

El trabajo en equipo o colaborativo<sup>17</sup> lo he elegido porque el currículo, en el Anexo de Lengua castellana y Literatura, en el apartado de orientaciones metodológicas, dice que para trabajar la comprensión lectora es aconsejable que se usen metodologías activas, motivadoras y cercanas a la realidad de los alumnos, donde ellos sean los protagonistas de su aprendizaje y puedan ser autocríticos con sus ideas, además de conscientes de lo que dicen y de sus errores. Por eso se sugiere el trabajo colaborativo (Orden ECD/489, 2016, Anexo II), porque ellos mismos pueden trabajar la comprensión lectora ayudándose entre sí y compartiendo las ideas que tengan sobre el texto con este tipo de metodología. Esta será la metodología utilizada para las sesiones dos, tres, cuatro y parte de la cinco.

---

<sup>17</sup> En este, a diferencia del trabajo cooperativo, no hay asignación de rol a cada miembro del equipo, por lo tanto, todos cumplen las mismas funciones dentro del grupo y son iguales dentro de este.

Asimismo, esta metodología tiene numerosas ventajas: los alumnos se implican más porque tienen que hacer más esfuerzo; las relaciones personales entre compañeros mejoran, se gana autoestima y competencia social; trabajan valores importantes como la empatía, la solidaridad, la autonomía y una mejor conducta en el aula; el alumnado aprende a valorar las diferencias entre personas y cuáles son los derechos de igualdad colectivos y, por último, con esta metodología utilizan el diálogo y las negociaciones para resolver conflictos, lo que sin duda, les será muy útil en el día a día (Cabezas González, Casillas Martín, Hernández Martín, 2016, p. 76). Además, con metodologías en las que ellos son los que se corrigen a la vez que hacen los ejercicios por sí mismos, suelen aprender más ya que consiguen así un aprendizaje de igual a igual y los adolescentes, entre ellos, tienden a escucharse con más atención.

Dentro de este tipo de metodologías activas que recomienda utilizar el currículo, podemos encontrar también el juego de rol, que usaremos para introducir lo que es la enfermedad de amor en la primera sesión, que además de ser una forma entretenida de introducirnos en materia, empatizar con el tema y lograr que interioricemos ciertas circunstancias, es una forma de ludificación dentro del aula que siempre es agradable y, por tanto, agradecida por el alumnado. Es cierto que en grandes dosis puede ser contraproducente, pero para una actividad de diez minutos puede ser bastante enriquecedora. De hecho, como beneficios de esta técnica podemos encontrar que permite acceder al conocimiento de forma significativa, es útil para memorizar, mejora el empleo del cálculo mental, promueve la lectura como medio lúdico y recreativo (lo que en nuestra propuesta literaria es muy significativo) y proporciona una gran riqueza de vocabulario (de Prado, García, 2010, p. 61).

Por último, he seleccionado el debate o la tertulia<sup>18</sup> como metodología usada en la primera y en la última sesión, porque considero que no se puede enseñar Lengua castellana y Literatura sin la práctica de la lengua oral. Uno de los objetivos —y a su vez obligación— de esta asignatura es desarrollar la competencia lingüística en el alumnado; por eso creo que es pertinente que se use esta metodología y que se hagan actividades en las que se comuniquen siempre que se pueda. Además, esta es citada como metodología activa —tal y como sugiere que sean las metodologías para este tipo de actividades el currículo— por Vásquez, Pleguezuelos Saavedra y Mora Olate (2017), entre otros.

---

<sup>18</sup> Me refiero a una tertulia literaria y no a una dialógica.

Además, cuando uno se introduce en una conversación o debate y tiene que dar su opinión o rebatir ideas, presta más atención a lo que se está diciendo, recordando más profundamente las ideas y la base que fundamenta todo. Finalmente, debo decir que creo que, si es una actividad como esta en la que es importante que hablen teniendo en cuenta el conocimiento previamente adquirido, es probable que ellos discurren más para ver cómo introducir lo aprendido, asentando así mejor los conocimientos.

#### 4.3.5.2. Principios metodológicos específicos

A lo largo de las cinco sesiones usaremos los tres enfoques que hemos comentado en el marco teórico: el historicista, el formalista y el de la educación literaria.

El primero, como ya hemos comentado, se basa en explicar la historia de la literatura, y en nuestro caso lo utilizamos porque hemos creado un *Genial-ly* (Vid. Anexo IV) que explica todo lo relativo a la enfermedad de amor en la literatura.

El segundo método específico que usaremos es el formalista, que es el encargado de analizar la forma interna del texto. Este se usará sobre todo a la hora de escribir el poema, puesto que se les dará una fotocopia con las principales figuras literarias, los tipos de métrica y recursos de medida de versos (Vid. Anexo VII). La ficha se les da con el objetivo de que repasen y empleen algo que ya han visto con anterioridad en clase.

El último enfoque específico es el de la educación literaria, que es el que busca que haya una conexión entre el autor, el texto y el lector. Va a ser el método en el que fundamentemos el proyecto porque lo que se busca con él es formar a lectores que puedan apreciar e interpretar<sup>19</sup> obras literarias (Mendoza, 2001). La manera en la que emplearemos este método será mediante actividades en las que ellos tengan que dar una interpretación al texto para poder realizarlas y una justificación (Vid. Anexo VI), como en la sesión dos y mediante la creación poética con la ayuda de una plantilla (Vid. Anexo VIII) que se plantea en esta propuesta didáctica. Por otro lado, la escritura se corresponde con la educación literaria porque con ella se hace entrar en contacto al alumnado con la literatura desde el lado del escritor, es decir, logramos que viva una doble experimentación de lo que es la literatura.

---

<sup>19</sup> En la propuesta buscamos sobre todo que el alumno sepa interpretar el significado de un texto, y para ello hay que tener en cuenta los factores que señala Mendoza (2004): a) la literatura suele ser un reflejo del devenir del grupo cultural; b) las obras literarias también se definen por el sistema lingüístico propio; c) el proceso de entender un texto literario no es espontáneo y el resultado no es automático.

#### 4.4. Recursos materiales

Los materiales para las sesiones aquí relatadas serán, por un lado, los ya existentes dentro del aula y, por otro lado, los específicos de cada sesión aportados por mí.

##### 4.4.1. Materiales generales

Respecto a los materiales generales, en el aula tenemos los propios de una clase de instituto: un ordenador, una pizarra, un proyector, que usaremos para mostrar las preguntas en torno las que girarán los debates, mesas, sillas, etc.

El aula, por su parte, no es muy grande, pero sí lo suficientemente espaciosa para una clase de once alumnos, ya que, de hecho, sobran mesas. Para hacer los ejercicios que exijan agrupaciones, estos moverán sus sillas y sus mesas y se desplazarán a algún lugar de la clase con sus compañeros elegidos, diferenciándose bien los dos grupos.

Además, los materiales que deberán traer ellos son los indicados para escribir: un bolígrafo o un lápiz, un *tipex* o una goma de borrar y un cuaderno u hojas sueltas para apuntar las ideas que quieran comentar en los debates o guardar para sí mismos.

##### 4.4.2. Materiales específicos (*Vid. Anexo III-VIII*)

Respecto a los materiales específicos, a continuación, dejo una justificación sobre su uso en la propuesta didáctica y una explicación de estos. No obstante, debo recordar que aparecerán detallados en cada sesión, de manera que, en cada día, se puntualizará cuáles serán los materiales utilizados.

###### 4.4.2.1. Justificación de las elecciones de materiales.

Para realizar la actividad he elegido dos canciones y dos poemas, una plantilla, para que puedan hacer la actividad de escritura creativa, y materiales creados y seleccionados por mí.

El hecho de que se hayan seleccionado y preparado unos y no otros, no ha sido casual, siempre ha sido desde el objetivo de que cumplan los requisitos y el nivel de dificultad necesarios para la actividad y para el curso. En el caso de las canciones, se ha exigido que estas sean actuales y de interés para el alumnado. Por eso se han designado a dos cantantes muy conocidos y que es muy difícil que un adolescente de dieciséis años no conozca. Además, las dos canciones son bastante nuevas y su fama se puede ver en el número de reproducciones que tiene cada una en *YouTube*.

Por otro lado, se ha elegido, tal y como se ha explicado en el apartado de la introducción a esta propuesta didáctica, un par de poema y canción femenino y otro masculino. El objetivo de esto es que el alumnado pueda ver las diferencias que hay entre la representación del amor de las mujeres y de los hombres, tanto en la literatura como en la música, y que así podamos reflexionar todos sobre si lo que sentimos es diferente o no.

La plantilla se ha planteado con el fin de facilitar la tarea al alumnado ya que, como explicaré más adelante, creo que es difícil ponerse a escribir poesía en un folio en blanco y sin apenas experiencia previa.

Por último, los de creación propia son un conjunto de ejercicios pensados por mí y de adaptaciones de materiales que he visto y que he considerado que podrían ser útiles para los alumnos de esta clase. También, dentro de estos materiales está el cuestionario de tipo mixto que utilizaré para medir el nivel de conciencia poética dentro del aula y para evaluar la propuesta didáctica.

#### 4.4.2.2. Par femenino: Aitana y Alejandra Pizarnik (*Vid. Anexo V*)

Este primer par de poema y de canción de Alejandra Pizarnik y de Aitana, respectivamente, se corresponde con las voces femeninas. He elegido estos dos textos, en primer lugar, porque representan la voz de la mujer dentro de esta enfermedad durante el siglo XX y el XXI. A pesar de que hay numerosos ejemplos en la literatura de mujeres que se vuelven locas de amor, como por ejemplo Melibea,<sup>20</sup> a lo largo de la historia se ha visto como una enfermedad de varones. Son numerosos los ejemplos en los que los hombres padecen de amores, pero, hasta el siglo XX, el papel de la mujer enamorada no ha estado tan presente. Además, la percepción de la fémina amante no es tan solemne como la de un hombre, ya que se les tiende a representar como “ángeles bondadosos” o *femme fatales* (González Hernández, Castellanos Simons, 2014), degradando así el amor y la sexualidad femenina.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Hablamos de Melibea como uno de los exponentes de la enfermedad de amor en mujeres porque, tras el “embrujo” de Celestina, ella queda prendada de Calisto, tal y como dice la alcahueta en este fragmento: “CELESTINA. — Sin te romper las vestiduras se lanzó en tu pecho el amor; no rasgaré yo tus carnes para le curar” (Rojas, 2002, 346). Por otra parte, Melibea es un gran ejemplo del *hereos* en la literatura porque cumple con el pronóstico de la época de los enfermos que no logran curarse: la muerte. Ella se suicida ante la pérdida de Calisto y la imposibilidad de no estar con él, siendo considerado este el culmen fatal de la enfermedad de amor.

<sup>21</sup> Tal y como se muestra en el estudio de González Hernández y Castellanos Simons (2014) esta situación está cambiando porque se está prestando más atención a la literatura escrita por mujeres que presentan a las féminas de otras maneras más realistas. Ya no son solo ángeles o demonios, sino que se plantea en la literatura una diversidad femenina más amplia y realista.

Por tanto, hasta hace poco, el amor se ha observado como un “privilegio” de hombres ya que ellos pueden amar, pero las mujeres no. En la Edad Media se pensaba que era porque no son tan cálidas —pensamiento que venía desde la antigüedad—, tal y como dice Gordonio, autor en el que nos basamos (1993, pp. 527), y, si lo hacen, su locura no parece tan digna como la de un hombre. Esto es algo que se quiere trabajar en clase, y que lo haremos con el debate: las mujeres son iguales que los hombres y, por lo tanto, conocen lo que es el amor, también lo sufren y no de manera diferente a ellos.

Por otro lado, en este par de canción y de poema se identifica muy bien lo que ha sido la concepción moderna del amor femenino. Un amor en el que ella se echa la culpa “Yo sé que fue por mí que acabó esta historia” (Aitana, v. 1)<sup>22</sup>; un amor en el que a las mujeres se les enseña a complacer por encima de sus deseos para agradar al enamorado: “enviarás mensajes, sonreirás, / tremolarás tus manos así volverá / tu amado tan amado” (Pizarnik, vv. 8-10), totalmente contrario a lo que se ve en el par masculino: que solo se preocupan por ellos mismos o echan la culpa a la otra persona de la relación.

Por otra parte, este par no contrasta tanto en el lenguaje como veremos en el par masculino y puede ser otro punto para trabajar en clase al que nos lleve el debate que se haga en torno a estas composiciones: “¿por qué las mujeres suelen usar un lenguaje tan “suave” y sentimental en las canciones<sup>23</sup> y, sin embargo, los hombres, en las canciones de moda, utilizan un lenguaje menos poético?”

#### 4.4.2.3. Par masculino: *Bad Bunny* y Luis Alberto de Cuenca (*Vid. Anexo V*)

La razón por la que he elegido estos dos textos es porque, al igual que el par femenino, hablan del dolor producido por la pérdida amorosa. Sin embargo, hay un gran contraste entre los dos que, como he adelantado, es digno de remarcar, ya que muestra la ruptura que hay entre lo clásico y lo contemporáneo. Mientras que Luis Alberto de Cuenca usa versos alejandrinos, palabras como “melancolía” y alude a la mitología nórdica para hablar de una realidad actual, *Bad Bunny* lo hace con un registro adolescente que se corresponde con el lenguaje de la enfermedad de amor de las redes sociales. Esto

---

<sup>22</sup> Las dos composiciones líricas a las que hacemos referencia aquí son las que aparecen en Anexos para el alumnado.

<sup>23</sup> Es cierto que hay canciones de mujeres con letras más vulgares, pero me refiero a que, por norma general, las composiciones asociadas a ellas son similares a la aquí presente de Aitana. Esta asociación puede ser fruto de la escasa integración femenina en géneros como el reguetón o el *trap*, que, hasta hace relativamente poco, han sido mayoritariamente masculinos. Hay que tener en cuenta que, esta percepción, estos días, está cambiando y que las mujeres cada vez están más integradas en estos géneros de moda, de manera que la afirmación que hago aquí en un futuro no muy lejano puede quedar obsoleta. Al menos eso sería lo deseable.

lo podemos ver en su fragmento: “solo comparto memes, ya yo no escribo nada / y no he borrao’ tu foto, solo la puse en privada”. Estos versos son, sin duda, un guiño para todas esas personas en las que internet está muy presente y cuyas relaciones están bastante basadas en mensajes vía *Whatsapp*, *Twitter*, *Facebook*, etc. Hablan de lo mismo, pero parece que, para personas diferentes, y comparar estos dos textos me parece un buen ejemplo para mostrar que la poesía y la música, por muy diferentes que puedan parecer, tratan los mismos temas.

Por otra parte, también creo que se podría tratar el hecho de que el cantante use la expresión de “pensando en toa’ las veces que te lo metí”, ya que en un poema de Luis Alberto de Cuenca o canónico sería –casi– imposible encontrar esta terminología. Asimismo, también porque esto en una canción femenina, como ya hemos dicho, sería difícil de escuchar, ya que no es el lenguaje que suele usarse. El de ellas suele ser más sentimental, y el comparar, en específico, esta frase con la canción de Aitana para hablar de género puede ser útil.

#### 4.4.2.4. Plantilla (*Vid. Anexo VIII*)

Lo último que se suele pensar a la hora de componer un poema es que se deba utilizar una plantilla para hacerlo. Sin embargo, la idea de utilizarla la obtuve del libro de *Va de poesía* de Víctor Moreno, y vi que podía ser una gran oportunidad ya que, el conocido miedo al folio en blanco puede ser peor si lo que debemos escribir es un tipo de texto al que no nos hemos enfrentado nunca.

Es cierto que el hecho de permitirles usar una plantilla puede ser considerado por muchos como una forma de limitar su imaginación. Sin embargo, debo decir que no voy a hacer obligatorio su uso y que el alumnado estará autorizado a manipularla como él considere en un afán de no restringir sus capacidades.

De cualquier manera, también he de defender el uso de la plantilla a la hora de hacer esta actividad desde la perspectiva de que la sesión dedicada a la escritura creativa no pretende crear unos poemas dignos de ser publicados, sino que lo que busca es que el alumnado tenga un primer contacto con lo que significa escribir poesía. Si encuentra agradable esta práctica en su primera vez, es probable que vuelva a retomar la escritura poética fuera del aula, por eso creo que lo más conveniente para una actividad de contacto es hacerla lo más fácil y entretenida posible.

#### 4.4.2.5. Creación propia

Dentro de los materiales que aparecen en anexos, hay algunos que son de creación propia y otros una selección mía de contenidos aptos. A continuación, trataré de explicar por qué interpreté que estos podían ser útiles y debía incluirlos en las sesiones de la propuesta didáctica.

En primer lugar, el cuestionario (*Vid. Anexo III*), —hecho con preguntas propias y algunas de Zaldívar Sansuán (2017)— tiene como objetivos, como bien diré más adelante, el conocer el punto de partida o nivel que tienen los adolescentes en este género poético, el que conozcan sus limitaciones frente a la poesía al no saber muy bien qué responder en algunas preguntas y el comprobar si los resultados que obtuvo Zaldívar Sansuán (2017) con las preguntas que me han interesado son equiparables a los que obtendría yo. Sin embargo, este no será el único objetivo de este cuestionario, ya que se volverá a pasar al final de la propuesta didáctica para que podamos asegurarnos y comprobar que han aprendido algo con las sesiones impartidas.

El siguiente material que he preparado ha sido un *Genial-ly* (*Vid. Anexo IV*) sobre la enfermedad de amor. En un inicio, esta parte iba a ser simplemente un folio con la explicación, que también aparece en Anexos, sin embargo, he considerado presentarlo en forma de *Genial-ly* puesto que he pensado que este tipo de material podría ser más dinámico y entretenido. Además, es importante el uso de las TICS en el aula y el que interactúen con materiales *online* para que se relacionen con el mundo educativo en red. Sin embargo, por si alguno de los alumnos con los que llevase a cabo la propuesta didáctica no tuviese una conexión estable a internet en casa o prefiriese leer el contenido en lugar de verlo y escucharlo, les adjuntaré también una hoja con lo dicho en la presentación online que está presente también en el Anexo IV.

Igualmente he creado una ficha de trabajo (*Vid. Anexo VI*) para la canción y el poema. He decidido hacerlo así porque creo que facilita el trabajo al alumnado y le da más tiempo para que piense por qué da una respuesta u otra, es decir, por qué cree que una canción tiene un rasgo u otro. Además, para 4º de la ESO Agrupado me parece muy complicado darles simplemente los rasgos y dejarles que trabajen por su cuenta, creo que con una tabla en la que se les den los rasgos y unas preguntas pueden trabajar mejor. Respecto a las cuestiones, la primera la he planteado para que antes de hacer los ejercicios sepan de qué tratan las composiciones. La segunda es una tabla comparativa entre la canción y el poema. La tercera sirve para que pueda asegurarme de que no rellenan la

tabla al azar sin ser muy conscientes de por qué lo están haciendo, ya que, como hemos dicho, el objetivo de que se les presenten los rasgos tan organizados es que tengan tiempo de pensar en sus respuestas. La cuarta pregunta, por su parte, vale para que la clase pueda darse cuenta por ella misma de que las canciones y las poesías son las dos caras de la misma moneda: por mucha diferencia connotativa y de lenguaje que haya entre las dos, siguen siendo expresiones líricas.

El último material que les daré, y que he creado yo, ha sido la fotocopia con las principales figuras literarias, los principales tipos de versificación y estrofas y un apartado para que recuerden lo visto anteriormente. Este material, realmente, no ha sido creado por mí, sino que lo único que he hecho ha sido seleccionar los recursos de internet que, con mi criterio, he interpretado que serían los mínimos y los necesarios para esta clase de 4º curso de la ESO.

#### 4.5. Temporalización de las sesiones

A continuación, se encuentra la enumeración de sesiones necesarias para que la propuesta didáctica aquí presentada sea factible en el aula. Esta se presentará enfocada a la clase de 4º de ESO Agrupado en la que se iban a realizar las prácticas presenciales.

Para llevar a cabo la propuesta, sugiero que todas las sesiones sean seguidas, de manera que en una semana se hagan cuatro y en el primer día de clase de la siguiente semana se realice la última. Por esta razón, las cuatro primeras son más prácticas y la última, —más aislada del resto—, es una clase que sirve de recapitulación de todo lo aprendido. Me gustaría pensar que para esta última sesión habrán tenido tiempo de reflexionar sobre lo visto en las sesiones anteriores y de haber cogido distancia con el tema, de forma que puedan opinar más objetivamente.

Por otra parte, la división de las sesiones, la haremos de la siguiente manera: por un lado, tendremos las dos primeras, que servirán para entrar en materia. En ellas el alumnado aprenderá lo que es la enfermedad de amor, cómo está presente en la actualidad y que es uno de los temas más vigentes en la lírica y en las canciones contemporáneas. Además, mediante un ejercicio introductor en esta materia, los alumnos conocerán cuáles son los síntomas de esta enfermedad y se darán cuenta de que la poesía y las canciones no son tan diferentes.

Por otro lado, tendremos las siguientes dos sesiones, en las que el alumnado mostrará de una manera más práctica que ha asentado los conocimientos aprendidos, ya

que cada uno tendrá que elegir un verso relacionado con el *hereos* y escribir un poema amoroso por parejas o tríos. Por último, la sesión que finalizará la propuesta se aislará de las demás para ser una clase en la que los estudiantes leerán sus poemas y, sobre todo, reflexionarán sobre lo aprendido.

A continuación, adjunto un cuadro en el que se ve cómo se han separado y agrupado las secuenciaciones:

Aprendizaje sobre la enfermedad de amor en la poesía y en las canciones	Primera sesión Segunda sesión
Puesta en práctica de lo aprendido mediante la escritura poética creativa	Tercera sesión Cuarta sesión
Reflexión sobre el aprendizaje final	Quinta sesión

#### 4.5.1. Primera sesión

##### 4.5.1.1. Objetivos didácticos

- Ser conscientes de las propias limitaciones que se tienen poéticamente.
- Introducir la enfermedad de amor a partir del saber enciclopédico que tienen los alumnos.
- Expresar ideas propias sobre lo que es el amor.

##### 4.5.1.2. Recursos materiales

En esta sesión el único material que aportaré yo será una encuesta (*Vid. Anexo III*). Para realizarla, me he servido de la utilización de algunas preguntas extraídas de la encuesta de Zaldívar Sansuán (2017), ya que es uno de los referentes de los que he partido para hacer el trabajo y me gustaría comprobar, al llevarla a la práctica, si algunas de las respuestas que obtuvo en los institutos en los que llevó a cabo la encuesta son extrapolables a los diferentes grupos en los que la hagamos.

##### 4.5.1.3. Agrupamiento

El alumnado realizará la primera actividad de manera individual, ya que es un cuestionario en el que busco respuestas propias y originales.

La siguiente, que es un juego de rol, se hará en parejas o en tríos y, aunque lo ideal sería que lo hiciesen en parejas, al ser una clase impar me he visto obligada a establecer un trío también. En el caso de que vengan los alumnos absentistas, se le pondrá a cada uno con una pareja diferente, ya que tienen problemas con el idioma y así sus compañeros les podrán ayudar.

La puesta en común de las respuestas del juego de rol se llevará a cabo con un portavoz de cada pareja o trío, y, por último, el debate sobre el amor se hará en gran grupo para que todos puedan opinar y dar sus propias impresiones.

#### 4.5.1.4. Temporalización y actividades

15'	Encuesta
10'	Juego de rol
10'	Puesta en común de las respuestas del juego de rol
15'	Debate sobre el amor

#### 4.5.1.5. Explicación

Primera actividad (10'): la primera actividad será una encuesta,<sup>24</sup> cuyas preguntas serán: 1) ¿Qué entiendes por poesía? 2) ¿Te gusta la poesía? 3) Menciona algún poema que te haya gustado y di por qué. 4) ¿A qué poetas conoces? 5) ¿Crees que hay canciones que pueden ser poemas? ¿Podrías poner algún ejemplo? 6) ¿Conoces alguna dedicatoria como “limones, limones, tienes una amiga que vale millones” o que sea una frase popular entre tus amigos? 7) ¿Con qué frecuencia publicas frases de canciones, películas, poemas... en redes sociales como *Twitter*, *Facebook* o *Instagram*? 8) ¿Con qué aspectos de tu vida relacionas la poesía? Con ella se querrá ver qué nivel de conciencia poética creen que tienen los propios alumnos, que, considero que es probable que sea más de la que ellos piensen. Además, con esta me gustaría que los adolescentes se hagan conscientes de las carencias que tienen respecto a la poesía. Por último, juzgo que también me servirá para ver desde dónde podría partir con ellos a la hora de hablar de este género literario.

Segunda actividad (10'): tras explicar el tema principal que trataremos –el amor dentro de la lírica–, empezaremos un juego de rol para “entrar en calor”. Este consistirá

---

<sup>24</sup> Esta ha sido validada por los siguientes profesores de la Universidad de Zaragoza: Fermín Ezpeleta Aguilar, María José Galé Moyano y Ángeles Errazu Colás (*Vid.* Anexo III).

en lo siguiente: se dividirá a la clase en parejas y en un trío, si no vienen los alumnos absentistas o en tres tríos y una pareja si acuden todos a clase. Dentro de estos grupos, uno de la pareja o trío fingirá estar enamorado y le comentará a su pareja o compañeros cómo se siente; los otros, mientras, deberán consolarle.

El objetivo de esta actividad será que los “enamorados” digan tópicos que se ven en la literatura que trata la depresión amorosa como: “no puedo dormir de tanto pensar en él/ella”; “todo me recuerda a esa persona”, y que sus compañeros les respondan con frases hechas como: “un clavo saca a otro clavo” o consejos que se suelen dar en estos casos como: “sal a divertirte y trata de olvidar la situación”. Con esto, lo que se busca es que cuando lean acerca de Gordonio y su tratado sobre la enfermedad de amor, que usaremos aquí por ser un buen ejemplo de este sentimiento amoroso que muestra la literatura, se den cuenta de que casi todo lo que dice él, ellos ya lo conocen.

Tercera actividad (10’): para completar la actividad, tras realizarla, se pedirá que comenten las respuestas que den en voz alta para que toda la clase las pueda conocer y así lograr que se hagan una idea común de lo que estudiaremos después.

Cuarta actividad (15’): para finalizar esta sesión, en los últimos quince minutos, trataremos de hacer un debate grupal sobre lo que creen que es y qué no es el amor, para que logren ver todos los alumnos cuál es la percepción con la que ellos van a abordar las actividades los días siguientes.

#### 4.5.2. Segunda sesión

##### 4.5.2.1. Objetivos

- Conocer la enfermedad de amor y su relación con la poesía de forma teórica.
- Comprobar que se ha entendido lo leído previamente.
- Aprender a reconocer los diferentes síntomas de la enfermedad de amor que aparecen en ejemplos importantes de la lírica del siglo XX y de canciones conocidas del siglo XXI.
- Expresar las ideas propias obtenidas tras profundizar en el tema y debatir sobre las conclusiones extraídas.

##### 4.5.2.2. Recursos materiales

Previamente, para esta sesión se les hará ver un *Genial-ly* sobre lo que es la enfermedad de amor, o leer una hoja que tiene la misma información si lo prefieren (*Vid.*

Anexo IV). También se les dará otra fotocopia con los dos pares de poema y canción que serán los que trabajaremos en el aula (*Vid.* Anexo V). Asimismo, se les señalarán los enlaces<sup>25</sup> de las canciones para que puedan escucharlas.

Para trabajar en clase, se les entregará una ficha para que clasifiquen los diferentes síntomas de la enfermedad de amor que puedan ver en ambas creaciones literarias, y para guiar la interpretación de los textos que trabajarán (*Vid.* Anexo VI).

#### 4.5.2.3. Agrupamiento

La primera actividad se hará de manera individual, ya que este día, como se verá a continuación, se comenzará con un *One minute paper*.

Después se dividirá a la clase en dos grupos, ya que cada agrupamiento trabajará un poema. Al ser una clase impar, habrá uno de cinco integrantes y otro de seis en el caso de que acudan todos a clase. Si faltan los dos alumnos absentistas, habrá un grupo de cuatro y otro de cinco. Finalmente, el debate se hará en gran grupo.

#### 4.5.2.4. Temporalización

5'	<i>One minute paper</i>
20'	Realización de la fotocopia
25'	Lectura de las respuestas y debate final

#### 4.5.2.5. Explicación

##### 4.5.2.5.1. Antes de la sesión

Antes de la sesión, siguiendo la metodología de la *Flipped Classroom*, se entregará una serie de materiales. Entre estos están el *Genial-ly* o la hoja de teoría que deberán leer y las hojas con los pares de poema y canción.

##### 4.5.2.5.2. El día de la sesión

Primera actividad (5'): para comprobar que todos han leído los materiales que pretenden introducirles en materia, se les hará en primer lugar un ejercicio de *One minute paper*. Este constará de una única pregunta que tendrá que ser respondida en cinco minutos como máximo. La pregunta será: “¿qué es lo que más te ha gustado de lo que has

---

<sup>25</sup> “Si veo a tu mamá”: [https://www.youtube.com/watch?v=CPK\\_IdHe1Yg](https://www.youtube.com/watch?v=CPK_IdHe1Yg)  
“Vas a quedarte”: <https://www.youtube.com/watch?v=e8vI0pYLcYU>

visto o leído? ¿Por qué?”

Segunda actividad (20’): estará relacionada con los poemas y las canciones. Se dividirá a la clase en dos grupos: al primero le tocará el par de canción y poema A, que se corresponde con la voz femenina, y al segundo la canción y el poema B, que se corresponde con la voz masculina. Se les dará también una fotocopia con ejercicios de interpretación y en la que encontrarán los síntomas que da Gordonio, cuyo manual y nombre conocerán del *Genial-ly* o fotocopia que habrán leído para esta sesión, para que puedan señalar cuáles aparecen en la canción y cuáles en el poema. Deberán justificar por qué han elegido esos síntomas alegando ejemplos como: “hemos marcado la locura porque creemos que el cantante se siente loco de amor por las expresiones que usa en la canción”. Posteriormente tendrán que responder también por qué creen que el poema y la canción se parecen o se diferencian.

Tercera actividad (25’): un portavoz de cada grupo tendrá que exponer un breve resumen de las conclusiones que se hayan sacado respecto a lo que se pedía. Cuando ya sepan en qué se parecen y en qué se diferencian los escritos de la voz femenina y de la voz masculina se pasará a un debate que girará en torno a cuatro preguntas: 1) ¿En qué se parecen las canciones y la poesía? ¿Tras leer estos ejemplos podríais decir que son lo mismo? 2) ¿En qué creéis que se parecen y se diferencian las composiciones del grupo A y las del grupo B? 3) A pesar de lo que leísteis en los apuntes, ¿creéis que hay un género que sienta más amor que el otro tras los textos que habéis leído? 4) ¿Observáis alguna diferencia entre la forma de expresión de las mujeres y de los hombres? ¿Por qué creéis que pasa esto?

#### 4.5.3. Tercera sesión

##### 4.5.3.1. Objetivos

- Motivarse para escribir y repasar la métrica, los versos y las figuras literarias.
- Comprobar que se ha entendido lo leído previamente.
- Exponer una o más características de la enfermedad de amor mediante la selección propia de un verso, de una canción o un poema.
- Escribir un poema de amor tomando como referencia la plantilla dada y las composiciones vistas anteriormente.

#### 4.5.3.2. Recursos materiales

Se les mandará que previamente vean en sus casas dos vídeos que les servirán para esta sesión. El primero es un fragmento extraído de la película *El club de los poetas muertos* de Perez Weir<sup>26</sup> y el segundo es un video sobre el decálogo del poeta del escritor Hernán Casciari.<sup>27</sup> También, se les dará para que lean una hoja con los principales tipos de métrica y de figuras literarias para que sean capaces de escribir usándolas al día siguiente (se les permitirá traer a clase esta fotocopia) (*Vid. Anexo VII*).

Para que hagan la actividad, escribir un poema, se les pedirá que cada uno traiga un verso de una canción que tenga un rasgo, por lo menos, de los que habrán visto el día anterior en clase, y se les dará una plantilla, para hacer la poesía, extraída, aunque modificada,<sup>28</sup> del libro *Va de poesía* de Víctor Moreno (1998, pp. 246) (*Vid. Anexo VIII*).

#### 4.5.3.3. Agrupamiento

Para realizar las dos primeras actividades: un *One minute paper* y una exposición individual de por qué han elegido los versos, que son los deberes para este día, la disposición será individual.

Para la siguiente actividad, que se prolongará hasta el final de la siguiente sesión, se pondrán en tres parejas y en un trío, si no vienen los alumnos absentistas, y en tres tríos y una pareja si acuden.

#### 4.5.3.4. Temporalización

<b>5'</b>	<i>One minute paper</i>
<b>30'</b>	Exposición de versos
<b>15'</b>	Comienzo de la escritura creativa

#### 4.5.3.5. Explicación

##### 4.5.3.5.1. Antes de la sesión

En primer lugar, para esta sesión se le pedirá a cada uno que traiga un verso de una canción o de un poema que contenga al menos un rasgo de los vistos en la clase anterior

<sup>26</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=KAfr1BqDqZs>

<sup>27</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=gmmY2fMpzW8>

<sup>28</sup> Digo que esta ligeramente alterada porque he añadido más versos por si, a la hora de escribir, tuviesen inspiración y quisiesen rellenar más líneas de las que ofrecía la plantilla original extraída del libro de Moreno (1998).

sobre la enfermedad de amor. Se les dirá también que deberán preparar una pequeña introducción en la que digan por qué han elegido ese verso y de qué trata la canción.

Además, para esta tercera clase, se volverá a emplear la metodología de *Flipped Classroom*. Se les mandará ver dos videos, que tienen dos objetivos diferentes. Con el primero, se buscará motivar al alumnado a escribir al día siguiente, ya que el vídeo escogido es una escena bastante emocionante sobre lo que es la poesía y lo que significa escribir versos. Con el segundo, se intentará hacer un repaso de algo que para cuando se plantea esta actividad, la clase ya ha visto al haberlo tratado anteriormente en el curso: la métrica. Sin embargo, el vídeo es algo cómico: “Después de cada estrofa baja dos renglones y suspira como si te doliese la panza, como si hubieses comido huevos fritos de noche” (min. 0:43), y pasional: “Tampoco empieces a escribir poesía si nunca te quemaste un dedo, lo pusiste debajo de la canilla de agua y dijiste ‘ah, esto es mejor que no haberse quemado nunca’” (min. 3:37), por lo tanto, puede dar una visión de la poesía más motivadora que la que da el libro de texto.

Por último, se les facilitará también, por si acaso no recordasen todo lo que han visto en clase con exactitud, una hoja de material (*Vid. Anexo VII*) en la que podrán encontrar las principales figuras literarias, tipos de verso y métrica que deberá ser leída también. Esta se les permitirá llevarla al día siguiente y utilizarla para todas las actividades en las que crean que la necesitan.

#### 4.5.3.5.2. El día de la sesión

Primera actividad (5’): en primer lugar, se realizará un *One minute paper* que tendrá el mismo objetivo que el realizado con anterioridad: comprobar que han visto los vídeos que tenían que ver y leído la hoja que les ayudará en la sesión. Se les volverá a plantear una pregunta que deberán responder en un máximo de cinco minutos cada uno, que será: “¿Cuál ha sido tu vídeo favorito? ¿Por qué?”.

Segunda actividad (30’): luego, uno por uno tendrán que leer el verso que han decidido traer a clase y explicar por qué lo han elegido. El objetivo de este ejercicio no es el desarrollo de la destreza oral, sino que se sientan escuchados. La elección de un verso y de una canción es íntimo y el hecho de darle importancia puede hacer que los adolescentes se sientan más confiados, preparados para hacer la actividad de escribir y motivados al saber que van a contribuir a ella con algo propio.

Tercera actividad (15'): posteriormente se les dividirá en parejas y un trío si son nueve o en tres tríos y una pareja si son once, para que empiecen a escribir su poema y decidan el título. La razón por la que se les dividirá en parejas es porque escribir un poema no es lo mismo que hacer una redacción y es probable que esta sea la primera vez que lo hacen. Por un lado, puede avergonzarles hacerlo y tener que leerlo en clase, pero si esto se hace de forma colaborativa y los adolescentes se ven apoyados por otra persona puede no abochornarles tanto. Por otro lado, pueden sentirse abrumados a la hora de hacer un poema, pero si están con otra persona ese sentimiento agobiante tal vez desaparezca. El objetivo de esta actividad no es que hagan un poema brillante, sino que tengan un contacto con la escritura de poesía y que comprueben así que esta puede ser enriquecedora, divertida e interesante.

Este día todavía no se hará nada más que repasar teoría con los versos elegidos que tienen, ya que en los veinte minutos restantes lo que quiero que hagan es que se organicen un poco, se relacionen con la plantilla y entiendan lo que tienen que hacer. Por lo tanto, no importa demasiado si en este día no escriben bastante.

#### 4.5.4. Cuarta sesión

##### 4.5.4.1. Objetivos

- Escribir un poema de amor tomando de referencia la plantilla dada y las composiciones vistas anteriormente.

##### 4.5.4.2. Recursos materiales

Para esta actividad, los materiales aportados por mí serán los ya existentes en la tercera sesión, ya que esta va a ser una continuación de la anterior. Por eso, tendrán la plantilla para hacer un poema, que en parte es la que aparece en el libro *Va de poesía* de Moreno (1998, pp. 246) y en parte es una adaptación realizada por mí.

El otro material que será utilizado, esta vez traído por el alumnado, serán los versos extraídos por ellos mismos que tuvieron que exponer el día anterior en clase.

##### 4.5.4.3. Agrupamiento

El agrupamiento de esta sesión será el mismo que el propuesto para la actividad del día anterior, ya que esta clase es una prolongación de esa actividad que era la escritura del poema.

#### 4.5.4.4. Temporalización

50' | Escritura creativa

#### 4.5.4.5. Explicación

Primera actividad (50'): este día empezarán a escribir su poema. La sesión de cincuenta minutos estará dedicada a que lo hagan, y para controlar que lo escriben, cada diez minutos a cada grupo se le entregará un verso de los que trajeron el día anterior. Este deberá ponerlo cada grupo en el poema junto con el resto de los versos de invención propia. Sin embargo, se exigirá que aparezcan escritos por lo menos dos versos originales entre cada verso de los compañeros dado en clase. De esta manera, a cada pareja se le dará cinco versos: uno nada más empezar, y a partir de ahí uno cada diez minutos hasta que queden los últimos diez de clase.

#### 4.5.5. Quinta sesión

##### 4.5.5.1. Objetivos

- Leer y dar por finalizada la escritura creativa poética.
- Reflexionar y debatir sobre el tema estudiado en las clases y aplicar las respuestas al ámbito cotidiano.
- Dar la opinión propia de manera individual sobre las actividades llevadas a cabo en las cuatro sesiones anteriores.

##### 4.5.5.2. Recursos materiales

En esta sesión, los recursos materiales más importantes serán los poemas escritos por ellos mismos, ya que tendrán que leerlos en voz alta. Además, en esta, por ser la última clase, se hará un *Mentimeter*<sup>29</sup>, (Vid. Anexo IX) aplicación que usaremos aquí para que puedan dar sus opiniones sobre la propuesta. Por último, se volverá a utilizar la encuesta empleada el primer día para ver cómo se ha desarrollado la propuesta didáctica.

##### 4.5.5.3. Agrupamiento

Inicialmente, será el mismo que en las de escritura, ya que los autores de sus poemas leerán a tantas voces como escritores haya en sus creaciones poéticas. Posteriormente,

---

<sup>29</sup> Usaremos la forma de *Mentimeter* en la que diferentes personas pueden dar la opinión sobre algo de manera anónima aportando solo palabras sueltas.

harán un debate en gran grupo. Luego, responderán a un *Mentimeter* de forma individual y propondrán de manera global una serie de mejoras para esta propuesta. Finalmente, los estudiantes volverán a responder la encuesta que se les planteó el primer día.

#### 4.5.5.4. Temporalización

15'	Lectura de poemas
15'	Debate
10'	<i>Mentimeter</i> y sugerencias de mejora
10'	Encuesta

#### 4.5.5.5. Explicación

Primera actividad (15'): para empezar esta sesión, se leerán todos los poemas en voz alta a dos o tres voces, según cuantos integrantes haya en cada grupo, puesto que estos poemas no tienen un único autor y es importante tenerlo en cuenta.

Segunda actividad (15'): tras esto, hablaremos de las cuestiones que hemos trabajado la semana anterior y con un debate en torno a los siguientes puntos: 1) ¿El amor es una enfermedad? 2) Todo lo que no se ve en las canciones y los poemas: el respeto dentro del amor. 3) ¿Qué habéis sentido escribiendo? 4) ¿Escribir sirve de algo?

Tercera actividad (10'): en los siguientes diez minutos se realizará un *Mentimeter* en el que los alumnos podrán escribir de manera individual tres palabras que les vengan a la cabeza cuando piensen en la propuesta didáctica que hemos llevado a cabo. También se les pedirá que den su opinión sobre esta y sus propuestas de mejora, ya que siempre es conveniente tener en cuenta la percepción del alumnado.

Cuarta actividad (10'): por último, para finalizar esta clase y esta actividad se les volverá a pasar el cuestionario inicial. El objetivo de esto es ver si tras haberse llevado a cabo estas sesiones sus respuestas cambian y, así, poder evaluar la propuesta didáctica.

### 4.6. Procedimientos de evaluación

A continuación, se presentan los procedimientos de evaluación. Dentro de este apartado podremos encontrar: los criterios de evaluación relacionados con los estándares de aprendizaje; los criterios de calificación, la evaluación de cada parte de la propuesta didáctica, y los instrumentos de evaluación.

#### 4.6.1. Criterios de evaluación

BLOQUE 1: Comunicación oral: escuchar y hablar		
Crit.LE.1.7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación.	CCL-CSC	Est.LE.1.7.3. Participa activamente en los debates escolares, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía que los regulan, utilizando un lenguaje no discriminatorio.
Crit.LE.1.8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones	CCL	Est.LE.1.8.1. Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.

BLOQUE 4: Educación literaria		
Crit.LE.4.2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes.	CSC-CCEC	Est.LE.4.2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...).
Crit.LE.4.3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.	CCL-CCEC	Est.LE.4.3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.
Crit.LE.4.5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.	CCL-CAA	Est.LE.4.5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.

#### 4.6.2. Instrumentos de evaluación

A continuación, expondré cuáles serán los instrumentos de evaluación de los que me serviré para evaluar que el alumnado ha conseguido los objetivos y conocimientos a los que aspiraba que llegase en un primer momento:

- *One minute paper*: se dará instantáneamente el 10% en el momento en el que se compruebe que se leyó o vio lo que se mandó para casa.
- Se realizará una rúbrica que evaluará el poema. En ella se valorará la creatividad, la musicalidad, las figuras literarias, la cohesión y la coherencia del poema (*Vid. Anexo XI*).
- Se pondrá nota también al cuestionario. Para que se califique positivamente, se pedirá que las respuestas dadas tengan una justificación coherente y, por tanto, se valorará en torno a ese criterio.
- Los debates también se evaluarán. Se tomará en cuenta la participación (deberán participar por lo menos una vez en cada debate para que el porcentaje equivalente a cada uno fuese evaluado), la coherencia, la adecuación y la cohesión que tengan sus respuestas con el tema. Se hará una tabla para evaluar todos estos aspectos (*Vid. Anexo X*). Además, se tomará en cuenta y aparecerá en la tabla el que se respeten entre sí, tanto para exponer sus argumentos, como los turnos de palabra.
- La actitud también se valorará positivamente. Esta se juzgará mediante la observación y viendo si son participativos o no.

#### 4.6.3. Criterios de calificación

En este punto, dejo planteados cuáles son los porcentajes que le corresponden a cada actividad dentro de la evaluación:

- *One minute paper*: cada uno valdrá un 5%, por lo tanto, entre los dos un 10 %.
- Poema: su escritura valdrá un 30 %.
- Realización de la ficha de comparación entre la canción y el poema con preguntas: 20%.
- Participación en los debates: 30%. Cada participación oral de este estilo valdrá un 10%, de manera que entre los tres sumarán un 30%.
- Actitud: 10% se evaluará mediante la observación.

#### 4.7. Medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativos que se van a desarrollar

Como ya se ha dicho en el apartado de contextualización del trabajo, la clase para la que planteo esta propuesta didáctica no está exenta de alumnado ACNEAE. De hecho, esta es 4º de ESO Agrupado, es decir, el aula a la que pueden ir los alumnos de PMAR o que hayan repetido y tengan verdaderas dificultades para superar el curso. Los alumnos a los que se les da la opción de entrar a este grupo realmente necesitan una atención más personalizada y algunas adaptaciones no significativas para las unidades didácticas que trabajan.

Todos los alumnos de 4º de ESO Agrupado titulan cuando aprueban el curso académico, sin embargo, los materiales que se dan son los mínimos exigidos para 4º por el departamento de Lengua castellana y Literatura del IES Jerónimo Zurita. Por eso mismo, los materiales que les daré tienen un lenguaje bastante asequible y, aunque en la presentación y en la fotocopia se les dará mucha información, no se les exigirá que la conozcan toda perfectamente a la hora de hacer los ejercicios. De hecho, se les permitirá llevar la ficha de figuras literarias para hacer la escritura creativa, y les serán dados los rasgos de la enfermedad de amor en una tabla para hacer los ejercicios y que así no tengan la necesidad de buscarlos.

Por otro lado, en este 4º de ESO hay también dos alumnos absentistas que, a su vez, son de incorporación tardía. Ambos tienen problemas con el idioma, pero dejaron de acudir a clase a mediados de febrero, de manera que para hacer la propuesta didáctica no los tuve muy en cuenta. Sin embargo, en el hipotético caso de que acudiesen a clase se tomarían las siguientes medidas para que estuviesen integrados y pudiesen entender en mayor medida lo que se trabajará en cada sesión:

- Se les permitiría usar un diccionario en todo momento independientemente de si este es *online*, y lo consultan con el móvil, o si es en papel.
- A pesar de que las preguntas del debate giren en torno a temas muy específicos, en el caso de que acudiesen, se les adaptaría o reformularía el tema para que pudiesen dar su opinión.
- Se le sentaría a cada uno en un grupo diferente, de manera que habría dos grupos de cuatro y uno de tres. Esto es para que sus compañeros les ayudasen con el idioma y con las preguntas.

#### 4.8. Resultados previstos

Por la pandemia que hemos sufrido durante este año académico, hemos vivido una situación complicada y un curso bastante especial. Por el confinamiento y el Estado de Alarma proclamado ante la crisis de la Covid-19, las clases no se han podido desarrollar presencialmente, y por eso, yo no he podido llevar a la práctica mi propuesta. Sin embargo, a continuación, dejo explicado lo que habría esperado de cada una de las sesiones si hubiese sido posible llevar a cabo las actividades que he planteado en la clase de 4º Agrupado que ya conocía con anterioridad.

Al ser una actividad con diferentes partes –una, aunque práctica, más teórica, otra puramente práctica y otra más reflexiva– se esperarían diferentes resultados en cada una de ellas. No se aguardarían, tampoco, unos resultados brillantes, porque hay que tener en cuenta que tal vez fuese la primera vez que el grupo se encontrase con este tipo de ejercicios, ya que en Secundaria no se suele pedir como ejercicio el escribir un poema ni tampoco el enfocar la poesía únicamente al tema amoroso.

En las dos primeras sesiones, que son las que introducirían al alumnado a la teoría amorosa, presupongo que este sería participativo. Esto es así porque se ha apostado por metodologías dinámicas y entretenidas como el juego de rol, el trabajo en grupo y el debate o tertulia. En la primera sesión se haría un juego de rol en el que creo que se divertirían y que les serviría para tomar confianza en la materia, ya que, tras hacerlo y compartir las ideas entre todos, se darían cuenta de que no van a trabajar un tema que el único que parece conocer es el profesor, es decir, se van a sentir integrados. Además, con el debate de esta sesión se esperaría la participación de casi todo el alumnado porque hay algunos temas que en los adolescentes calan más hondo, como el social, y trataríamos una pregunta que es: “¿creéis que los hombres sienten más el amor que las mujeres o viceversa tras los textos que habéis leído?”, que aborda la diferencia entre chicas y chicos. Además, el amor también es un tema que les afecta bastante, y podríamos hacer un debate bastante dinámico sobre lo que creen y lo que no creen que es el amor. Realmente, lo que me gustaría es que fuesen capaces de darse cuenta de que saben mucho más de lo que creen y de lo útil que puede ser que participen en clase.

En la segunda sesión se trabajaría sobre todo con la metodología del trabajo colaborativo, que considero que es una forma de hacer tareas que puede motivarles más. En casi todos los institutos, hoy en día, se sigue apostando por las clases magistrales, de manera que alternar este tipo de sesión con una en la que ellos mismos fuesen los

protagonistas, los que tuviesen que decidir lo que decir y el porqué, podría hacer que su rendimiento creciese y que prestasen más atención a lo que hacen. Como ya he mencionado en el trabajo, verdaderamente considero que ellos se escuchan más entre sí que al profesorado o a personas mayores, que para ellos pueden simbolizar algo totalmente contrario a lo que significan en su vida sus amigos.

En las otras dos sesiones, que corresponden a la escritura, esperarí algo diferente con cada ejercicio. Con el de la elección de un verso relacionado con la enfermedad de amor y su explicación sobre por qué lo han elegido, querría que se sintiesen escuchados y animados a hacer la actividad. Creo que, en la adolescencia, época en la que la autoestima es tan importante, es vital que hagamos sentir al alumnado imprescindible y útil dentro de la clase, ya que esto puede favorecer a su propio aprecio y mejorar su interés por la actividad. De manera que creo que si le prestamos atención a lo que dice y hacemos que el estudiantado con sus materiales también pueda participar en la actividad, es probable que se interese más por el ejercicio, se involucre más en la tarea y se sienta una persona útil dentro del aula. Por otro lado, respecto a la elaboración del poema no anhela que los alumnos escribiesen algo de notable calidad literaria. De hecho, esperarí todo lo contrario, ya que disponen de muy poco tiempo y van a tener que introducir versos aleatorios y sería, probablemente, una de las primeras veces que se sentasen a escribir poesía. Lo que me interesaría con esta actividad, realmente, es que la disfrutasen ya que, si queremos crear lectores o escritores de poesía, lo que tenemos que hacer es demostrar a los adolescentes que la poesía es divertida y que lejos de ser tan académica y rigurosa como parece en los libros de texto, esta también puede estar hecha para ellos y para que plasmen sus inquietudes.

Con la sesión final me gustaría tener cierto *feedback* con el que pudiese comprobar que los alumnos han aprendido algo de las sesiones. Leeríamos los poemas para recordar todo lo que habríamos hecho la semana anterior y luego haríamos un debate para que ellos pudiesen opinar con cierta lejanía y ser, por tanto, más objetivos con lo aprendido. Además, habrían tenido tiempo de relacionar lo estudiado con su día a día, ya que los adolescentes tienen sus propias opiniones sobre lo que es el amor y el respeto, y también escriben y leen mucho, aunque a primera vista pueda parecer que no; solo tenemos que fijarnos en las redes sociales que están de moda ahora, como, por ejemplo, *Twitter*. Por último, con la realización por segunda vez de la encuesta inicial espero que, realmente, se note que han aprendido algo. Por eso, lo que preveo encontrar en la encuesta

es que den respuestas mucho más elaboradas y consistentes que las que dieron el primer día al realizarla. También, me gustaría encontrar en lo que contestasen un conocimiento más profundo de lo que es la poesía y una mayor conciencia sobre la tradición poética que rodea a las canciones.

#### 4.9. Adaptación a la situación causada por la pandemia

Como ya hemos dicho, este año ha sido especial por el confinamiento que hemos vivido. Este hecho ha perjudicado al transcurso académico normal y nos ha obligado a aprender a adaptarnos a la utilización de clases *online* y al correo electrónico.

Podría ser difícil, pero considero que esta propuesta didáctica podría ser adaptada para que el alumnado la hiciese *online*, aunque obviamente no usaría una metodología oral y colaborativa, que creo que es uno de los puntos fuertes de la propuesta.

Para llevar a cabo esta adaptación, se creará un *Drive* en el que pueda subir los materiales que tendrá que leer y hacer el alumnado, y en el que ellos me podrán entregar las tareas mandadas. Asimismo, pediré que las dudas sean comentadas por *e-mail*.

##### 4.9.1. Adaptación de las sesiones

Primera sesión: la encuesta la mandaré por el *Drive* tal y como está planteada en los anexos, esta deberá hacerse de manera individual y ser entregada, si se pudiese, en el mismo día. Lo que variará totalmente será el juego de rol y el debate sobre el amor. Estos serán sustituidos por unos ejercicios en los que me tendrán que responder a las siguientes preguntas: 1) ¿Qué se siente al estar enamorado? 2) ¿Qué le dirías a un amigo que está sufriendo por amor? ¿Cómo lo animarías? 3) ¿Sabrías ponerme ejemplos de una relación de pareja idílica?

Segunda sesión: les mandaré por *Drive* los materiales originales de la *Flipped Classroom*, y deberán responder a la misma pregunta que se planteaba anteriormente en el *One minute paper*: “¿qué es lo que más te ha gustado de lo que has visto o leído? ¿Por qué?”. Luego, individualmente, tendrán que hacer los ejercicios que habrían hecho en grupos. Obviamente, a la hora de corregir seré menos estricta, porque no es lo mismo hacerlo de manera individual que en grupo. Tras eso, deberán responder brevemente a las preguntas en torno a las que habría girado el debate de haber estado en el aula: 1) ¿En qué se parecen las canciones y la poesía? ¿Tras leer estos ejemplos podríais decir que son lo mismo? 2) ¿En qué creéis que se parecen y se diferencian las composiciones del grupo A

y las del grupo B? 3) A pesar de lo que leísteis en los apuntes, ¿creéis que los hombres sienten más el amor que las mujeres o viceversa tras los textos que habéis leído?

Tercera y cuarta sesión: respetando la tarea planteada con la metodología *Flipped Classroom* que había para la tercera sesión de clase presencial, se les hará leer, ver el material y responder a la misma pregunta: “¿cuál ha sido tu vídeo favorito? ¿Por qué?”.

Para esta sesión también se les hará escoger un verso que recoja un rasgo al menos de la enfermedad de amor de los vistos en la tabla y que redacten en un número reducido de líneas por qué creen que ese verso se puede identificar con la tradición de la depresión amorosa. Posteriormente, se les animará a escribir un poema en la plantilla original, exigiéndoles como mínimo doce versos, incluido el que han elegido ellos, obviando así la idea de utilizar los versos de todos. La escritura del poema equivaldrá a dos sesiones, y en la cuarta sesión, es decir el día en el que correspondería esta sesión, tendrán que entregarlo por *Drive*.

Quinta sesión: esta última sesión también cambiaría en profundidad, ya que las actividades aquí eran en su mayoría orales. Se les pedirá que escriban en medio folio, por lo menos, una redacción en la que expliquen lo que han aprendido, qué han sentido al ponerse a escribir un poema y qué es lo más y lo que menos les ha gustado de las actividades que habrán llevado a cabo a lo largo de las cinco sesiones. Sin embargo, se mantendrá el que tengan que contestar la encuesta de manera individual para comprobar si la propuesta didáctica ha funcionado.

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha intentado mostrar una propuesta válida que acercase al alumnado a la lectura de poesía contemporánea mediante el tópico del sufrimiento amoroso, las canciones actuales y la escritura creativa. Se ha estimado que haciendo una propuesta que pueda resultar cercana para los alumnos al emplear un tema que conozcan y canciones que, probablemente, escuchan, podremos hacer una aproximación a este género literario que interese a los adolescentes.

En primer lugar, se han tenido en cuenta las canciones actuales, sobre todo las pertenecientes a los géneros de *trap*, de reguetón y de pop, porque, aunque el profesorado no conozca estas letras, sí son las escuchadas por el alumnado. Considero conveniente trabajar con textos que ellos conozcan para que tengan un primer acercamiento que les genere interés, ya que es más fácil lograr que estudien con ganas otro tipo de poesía más

culta si se sienten atraídos por el género de antemano. Asimismo, creo conveniente el uso de estos géneros en la clase de Lengua, porque la poesía se ha trabajado con música, pero parece ser que solo con las canciones que gozan de cierto renombre literario como las de Sabina, o con versiones musicales de poemas, lo que puede hacer que los estudiantes no se impliquen porque no suelen escuchar esa clase de música. Igualmente, las letras de reguetón, *trap* o, incluso, pop, nos pueden ayudar a tratar el tema de la igualdad de género en clase, algo obligado por el currículo.

En segundo lugar, antes de trabajar la poesía en el aula, los docentes deben tener en cuenta que los adolescentes tienen más conciencia poética de la que ellos creen que poseen. Ellos utilizan rimas en internet de manera constante, han hecho populares a autoras como Loreto Sesma o Irene X, y, aún así, no parecen darse cuenta de que cada vez que escriben una dedicatoria rimada están sumergiéndose en este arte literario porque se tiende a menospreciar toda poesía que no sea la canónica. Sin embargo, no solo gozan de cierto conocimiento poético, sino que también son partícipes de un sentimiento tan universal como es el *hereos*. Desde la antigüedad los enfermos de amor han presentado los mismos “síntomas”: lloros, suspiros, insomnio, desgana... y en la adolescencia, los jóvenes empiezan a conocerlos, pero si no lo han hecho todavía es probable que igualmente estén familiarizados con el amor y su pérdida gracias a la música actual, ya que podemos encontrar letras como la de *Vuela corazón* de Dasoul: “Vuela corazón / huye de este amor / solo cuéntale que hoy no sé quién soy / vuela corazón, llévate su olor / si tal vez la ves dile que me mata el dolor”. Por lo tanto, podemos aprovechar también esta emoción que al ser tan nueva en sus vidas puede suscitarles mucha ilusión.

En tercer lugar, se propone la escritura creativa porque para escribir un poema, independientemente del tema que trate, uno tiene que saber cómo es la poesía y cómo componerla. Es decir, el acto de la escritura poética creativa implica en sí misma el estudio de esta. En este proyecto se sugiere que el método abductivo, citado en el marco teórico, con sus respectivos pasos: deducción, inducción y abducción. Este método de escritura implica que haya un conocimiento previo del género literario que se quiere replicar para que se pueda escribir. He considerado, por tanto, que se puede aprender mucha poesía así, ya que “haciendo” y poniendo en práctica lo aprendido se demuestran los conocimientos que han sido adquiridos. Es imposible que los alumnos escriban poemas sobre el sufrimiento amoroso si no saben cómo son y no han analizado textos de este tipo. Además, se ha valorado también la escritura creativa porque implica que utilicen

lo aprendido mediante el método formalista de una forma imaginativa, lo que puede hacer que el estudio de figuras literarias o de métrica se muestre más interesante.

Tras establecer y estudiar lo positivo que pueden tener las canciones, el amor y la escritura poética creativa, he desarrollado la propuesta didáctica. Esta goza de tres partes divididas en cinco sesiones: las dos primeras se relacionan con el estudio del tópico literario del sufrimiento amoroso y de la poesía mediante el conocimiento teórico de lo que es y su plasmación en textos. En general, tendrán que hacer un repaso teórico de la enfermedad de amor y analizarla en canciones y textos. Creo que es poco útil explicar una lección de literatura sin que los adolescentes vean ejemplos, asimismo, puede ser contraproducente que los adolescentes escriban un poema si apenas han leído poesía. Es importante que ellos mismos puedan entrar en contacto con los géneros literarios que se estudian y analizar sus rasgos para interiorizarlos mejor.

Las dos siguientes sesiones se corresponden con la puesta en práctica de lo aprendido: tendrán que escribir un poema de amor. Para que esta actividad sea más dinámica, se le pedirá a cada alumno que traiga un verso de una canción o algún texto literario que trate el desengaño amoroso, ya que luego estos se introducirán en los poemas que escriban. Creo que así se consigue que ellos se sientan escuchados e integrados en la actividad, ya que contribuyen a ella al aportar los versos que han elegido. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la experiencia literaria no implica solo la lectura, sino que también es literatura el hecho de escribir. No sabemos a cuántos escritores en potencia podemos tener en el aula y que tal vez nunca sepan que lo son porque no se han sentado a escribir o porque nadie los ha animado a hacerlo. No podemos permitir que ocurra esto porque, en las sociedades en que vivimos, saber escribir con corrección es muy necesario, y puede que, si el primer contacto con la escritura les resulta agradable, se animen a no soltar el bolígrafo —o a no cerrar el *Word* en el ordenador—.

Respecto a cómo llevar a cabo la propuesta, he considerado que la mejor forma era hacerla con metodologías activas en el aula y que en casa repasasen la parte teórica mediante la metodología de la *Flipped Classroom*. Creo que las horas del aula deben usarse también para dejar que los alumnos hagan actividades y puedan preguntar las dudas que les surjan, situación que no se puede dar en las clases magistrales. Además, con esta propuesta se permite que se utilicen las tres metodologías específicas que se emplean actualmente para enseñar literatura: el enfoque de la recepción, al estar en contacto con los textos y vivir la experiencia de leer y escribir; el método formalista, al tener que aplicar los recursos propios de la poesía en los poemas que compongan ellos, y

el método historicista, porque tienen que conocer un mínimo de la historia del tópico del sufrimiento amoroso en literatura antes de empezar a componer sus poemas.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que lo que se ha utilizado aquí como tema introductor ha sido el amor, y que, si se prefiere, se puede utilizar cualquier otra cuestión relacionada con la poesía cambiando el argumento de los ejercicios. Asimismo, algunos de los materiales que he realizado tienen que ver con el tratamiento literario de este tópico amoroso, pero otros no. De manera que, si la propuesta se quisiese llevar a cabo teniendo en cuenta otras perspectivas, como por ejemplo la de la poesía narrativa, se podría hacer perfectamente. También podemos utilizar las canciones para profundizar en el tema de las figuras literarias u otros aspectos poéticos que nos interese enseñar, porque como ya se ha dicho “la poesía y la música son vecinas de rellano” (Cristóbal Hornillos, 2019).

Es cierto que la propuesta no ha podido llevarse a la práctica, lo que evita conocer si esta sería útil, si los adolescentes la disfrutarían o incluso qué partes habría que reformular o rehacer para que todos pudiesen sacar el máximo potencial a las actividades propuestas. Las circunstancias de la crisis de la Covid-19 son las que han impedido que esta sea llevada a cabo y que haya tenido que presuponer los resultados previstos para la actividad. Sin embargo, gracias al cambio que ha dado la educación este año académico, he podido cuestionarme cómo podría ser implementada esta y otras propuestas didácticas de manera *online*, hecho que anteriormente no me había preocupado. Igualmente, con la adaptación que he tratado de proponer me he dado cuenta de que es más complicado de lo que puede parecer a simple vista y que habría que prestarle más atención a la educación telemática, puesto que en el día a día hay alumnos que no pueden tener clases presenciales y que recurren a este tipo de enseñanza.

En general, lo que se ha pretendido con esta propuesta didáctica ha sido mostrar unas sesiones que puedan resultar dinámicas y atractivas para el alumnado, que les haga poner en práctica lo que han aprendido y que vivan la literatura desde el punto de vista del receptor y del escritor. La he planteado de una manera más práctica que teórica, porque considero que así pueden implicarse más los alumnos, llegar a sentirse más cercanos a la poesía y comprobar de primera mano que este género poético no es únicamente el que aprenden en el instituto, sino también uno con el que se relacionan casi a diario. Es importante fomentar el interés por lo que estudian, porque si en clase nos limitamos a memorizar fechas y a analizar textos, es probable que el día de mañana apenas recuerden las clases de Lengua castellana y Literatura. Sin embargo, si conseguimos crear lectores de poesía, habremos conseguido un éxito académico.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

### 1. Normativa

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 105, de 2 de junio de 2016, 12640 a 13458. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, 169 a 546. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

### 2. Cuerpo del trabajo y anexos

Aguilar López, A. M. (2013). Al son del ritmo español: Música y canciones en el aula de ELE/EL2/Au rythme espagnol: musique et chansons pour la classe de ELE/EL2/Spanish rhythm: music and songs for SFL/SSL classes. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 25, 15.

Álvarez, I. G. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), 1-28.

Antonio Viñuales. (2019, septiembre). *Lengua y literatura: explicaciones y ejercicios de Antonio Viñuales*. Recuperado de <http://www.antonioviñuales.com/wp-content/uploads/2019/09/FIGURAS-RETÓRICAS-1º-BAC.pdf>.

Bajarlía, J. J. (1998). Alejandra Pizarnik. *Anatomía de un recuerdo*. 5, 2-12.

Bombini, G. Lomas, C. (2016). La educación poética. Textos. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 7, 4-6.

Bugallo Rodríguez, M. (1993). Utilización de la canción moderna, " Los 40 principales" como instrumento para la didáctica del lenguaje poético. Recuperado de <https://core.ac.uk/reader/61904500>.

- Berenguer-Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M.T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company, J. D. Álvarez Teruel (Coords) *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (1466-1480). Alicante: Univesidad de Alicante.
- Bernardo, V. G., Pleguezuelos Saavedra, C., y Mora Olate, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139.
- Caro, M.a. T. (2006). Metodología de la creación literaria juvenil: del texto al hipertexto. Recuperado de Educarm. Conserjería de Educación y Universidades: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VIII.2.mcaro.pdf>.
- Caro, M.a. T. (2006). El humanismo de la imaginación: del texto al contexto. Recuperado de Educarm. Conserjería de Educación y Universidades: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VIII.1.maite.pdf>.
- Ciavolella, M. (1976). *La maliatta d'amore dall' Antichità al Medioevo*, Roma: Bulzoni.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 3(9), 21-31.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html).
- Cristóbal Hornillos, R., Villanueva Roa, J. (2015). El uso de canciones estimula el aprendizaje de la literatura. *Zeszyty Naukowe Uczelni Vistula*, (39/2015 Filologia IV), 60-71.
- Cristóbal Hornillos, R. (2019). La música y la poesía, dos vecinas de rellano. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 12(4), 1-30.
- De Cuenca, L. A. (1992). Luis Alberto de Cuenca, *Revista Oral de Poesía*. 20, 1- 39.
- De Prado, M. G., y García, V. A. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 56-84.
- De Rojas, F. (2002) *La Celestina*, eds. Marta Haro Cortés, Juan Carlos Conde, Madrid: Castalia.

- Ferrán, J. (1990). Música y poesía. En P. C. C. Torremocha y J.G. Padrino, J. G. (Eds.). (1990). *Poesía infantil: teoría, crítica e investigación*, 4, (Pp. 59-64) Castilla la Mancha: Universidad de Castilla La Mancha.
- Gaitán Baltodano, M. C. (2016). *El taller de redacción poética en educación Secundaria como estrategia de aprendizaje para desarrollar el gusto por la poesía* (Doctoral dissertation) Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Gloria García Monedero. (2012). *El cantar de Mío Cid*. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/eda/web/tic\\_2\\_0/informes/garcia\\_monedero\\_gloria/EL\\_CID/quest5\\_4.html](http://recursostic.educacion.es/eda/web/tic_2_0/informes/garcia_monedero_gloria/EL_CID/quest5_4.html).
- Gómez Capuz, J. (2009). Las letras de canciones de pop-rock español como textos poéticos: un modelo alternativo de educación literaria para ESO y Bachillerato. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (17), 12.
- González, M. L. C., y González, J. G. (1994). De cómo usar canciones en el aula. In *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación: Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990* (pp. 227-234).
- González, O. (2009). La creación literaria en la escuela secundaria: expresión hacia la higiene mental para una educación intrínseca. *Espéculo*, 41. Recuperado de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2948524>.
- González, M. C., Martín, S. C., y Martín, A. H. (2016). Metodologías de trabajo colaborativo en la Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de caso. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 75-85.
- Gordonio, B. (1993) *Lilio de Medicina*, eds. Brian Dutton y M<sup>a</sup>. Nieves Sánchez, Madrid: Arco/Libros.
- Guadarrama Cortés, M. (2019). Imaginerías del afeite y en los textos médicos: Del *Lilio de Medicina* de Bernardo Gordonio (Sevilla, 1495) a la *Verdadera medicina, cirugía y astrología* de Juan de Barrios (México, 1607). *Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 30, 157-181.
- Gutierrez Ordoñez, S. (2017). *Lengua Castellana y Literatura. 4º ESO*. Madrid: Anaya.
- Griso, E. (2017, 1 de abril). *Eduardo Gris: Libros, viajes y antiguos poemas de amor*. Extraído el 3 de abril de 2020 desde <https://eduardogris.com/poesia-griega-de-amor/>.
- Hernández, A. G., y Simons, B. C. (2014). Reconceptualización de la sexualidad masculina y femenina en los albores del nuevo siglo. *Revista Sexología y Sociedad*, 10(27).

- Jiménez, J. F., Martín, T., y Puigdevall, N. (1999). Tipología de explotaciones didácticas de las canciones. *Miquel, L., y N. Sans (coords.), Didáctica del español como lengua extranjera, Col. Expolingua, Madrid*, 129-140.
- Llorens García, R. F. (2008). La conciencia poética del lector adolescente, clave para la formación lectora. *Tabanque: Revista pedagógica*, 2008, N.21, pags.11-23.
- Lobato Morchón, R. Lahera Forteza, A. (2011). *Lengua Castellana y Literatura, 4º ESO. Nacional: Oxford*.
- Logroño Carrascosa, I. (2013). Una propuesta para el estudio de la poesía en el currículo de Lengua Española y Literatura de 4º de ESO: Un itinerario poético del s. XIX al XXI a través de las distintas etapas del amor, basado en ejercicios de escritura creativa y uso de las TIC (Trabajo fin de Máster). Universidad de Navarra: Navarra.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64, 43-50.
- López, A. M. A. (2013). Al son del ritmo español: Música y canciones en el aula de ELE/EL2/Au rythme espagnol: musique et chansons pour la classe de ELE/EL2/Spanish rhythm: music and songs for SFL/SSL classes. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 25, 15.
- Margallo, Ana María (2011). La educación literaria como eje de la programación. En María Dolores Abascal y Uri Ruiz Bikandi (Coords.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 167-186.) Barcelona: Grao.
- Martín Masot, M. (2017). Presencia del texto poético en la enseñanza de la literatura: una investigación en manuales de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 117-136.
- Martínez, B. A., Huguet, M. L. L., y Marín, M. R. (2014). La formación pedagógica y didáctica del docente del grado en Derecho online: implementación de la técnica *one minute paper*. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 12(23), 133-153.
- Martínez Noriega, D. A. (2014). Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías de género. *El cotidiano*, (186), 63-67.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Malaga: Aljibe. Recuperado de

<http://www.cervantesvirtual.com/research/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacion-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>

- Mier Pérez, L. (2017). *Motivos amorosos del teatro renacentista. La “Égloga de Plácida y Vitoriano” de Juan del Encina y la anónima “Comedia Serafina”*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- Moreno, V. (1998). *Va de poesía*. Navarra: Pamiela.
- Neila, B. (2013). Desarticulando estereotipos: Esbozos para una enseñanza de la lectura y la escritura de poesía desde la apropiación. *El toldo de Astier*, 4, 3-22.
- Pacheco, B. E. S. (2016). Nuevas tendencias poéticas en el aula. ‘Poesía ante la incertidumbre’ como herramienta didáctica. *Álabe*, (14), 2-22.
- Pastorino Mellado, M. J. (2014). Violencia de género en las aulas de educación secundaria. *Revista de estudios socioeducativos*, (2), 112-133.
- Pino, M. C. (2012). La corriente científico-filosófica de la enfermedad de amor en la Grecia clásica: Hipócrates, Platón y Aristóteles. *Analecta Malacitana (AnMal electrónica)*, 33, 29-43.
- Ramírez Bermúdez, J. (2016). Prólogo. En F.G. Crussí (autor), *La enfermedad del amor: La obsesión erótica en la historia de la medicina*. Debate. Recuperado de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=q4auCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=safo+31+enfermedad+de+amor+&ots=IjhnmQpaLV&sig=aPwe5cKttp2hjbcbgAJa8lVIYITk#v=onepage&q=safo%2031%20enfermedad%20de%20amor&f=false>
- Reina, A. (Coord.). (2016). *Lengua Castellana y Literatura, 4º ESO*. Barcelona: Casals.
- Rosal, Nadales, M. (2010). Creación poética y competencia literaria: propuestas didácticas. *Álabe*, 2, 1-21.
- Sánchez enciso, J. (2011). Otra manera de decir «Te quiero»: Una secuencia para introducir la lírica contemporánea en la educación secundaria. En María Dolores Abascal y Uri Ruiz Bikandi (coords.), *Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 51-68). Barcelona: Grao.
- Sanjuán Álvarez, M. (2012). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria: Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia* (Tesis doctoral). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Safo. (1986). *Safo: poemas*. México: Trillas.
- Sánchez Enciso, J. (2004) Leer, interpretar y hacer poesía en el aula. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 35, 46 - 58.

- Serra Martínez, E. (2009). Unidad didáctica: una experiencia con un poeta de la experiencia. En. A. Lluch Andrés, E. Haz Gómez (coords.), *Aproximación a la poesía en español: propuestas didácticas (pp. 71-94)* Madrid: Prol Gráfica e Editora.
- Silvestre Miralles, A. (2009). Unidad didáctica: enseñar y aprender a leer poesía. En. A. Lluch Andrés, E. Haz Gómez (coords.), *Aproximación a la poesía en español: propuestas didácticas (pp. 39-70)* Madrid: Prol Gráfica e Editora.
- Silvestre Miralles, A. (2009). Unidad didáctica: las figuras retóricas. En. A. Lluch Andrés, E. Haz Gómez (coords.), *Aproximación a la poesía en español: propuestas didácticas (pp. 7-27)* Madrid: Prol Gráfica e Editora.
- Sotillos, A. (2018, 19 de septiembre). *Un profesor*. Extraído el diez de abril desde <https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/tipos-de-versos-estrofas-y-rimas-2843.html>.
- Yanes, B., y Smith, J. (2018). *Percepción de la mujer joven sobre la violencia de género en la música trap. Montería-Córdoba (Colombia), 2017* (Doctoral dissertation).
- Yagiüe, M. (2003). Música y canciones en la clase de ELE. *Nebrija: Universidad Antonio de Nebrija*.
- Zaldívar Sansuán, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 259-277. Recuperado de : <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/57142>.

### 3. Canciones y vídeos

- Aitana. (2018). Vas a quedarte [Canción]. En *Trailer*. Universal Music Spain. <https://www.musica.com/letras.asp?letra=2424288>.
- Aitana., Guerra, A. (2018). Lo malo [Canción]. En *Lo malo*. Universal Music Spain. <https://www.youtube.com/watch?v=qYXCszunjRM>.
- Bad Bunny. (2020). Si veo a tu mama [Canción]. En *YHLQMDLG*. Rimas Entertainment. <https://www.musica.com/letras.asp?letra=2507312>.
- C. Tangana. (2017). Mala mujer [Canción]. En *Ídolo*. Sony Music. (<https://www.youtube.com/watch?v=nsm4ReJaED0>).
- Casciari, H. (2 de mayo de 2014). *141 decálogo para ser poeta* [Archivo de vídeo]. *Youtube* de <https://www.youtube.com/watch?v=gmmmy2fMpzW8>

- Dasoul. (2016). Vuela corazón [Canción]. En Vuela corazón. Universal Music. <https://www.youtube.com/watch?v=VLca8adDwVM>.
- Doble T y el Crok. (2012). Joder tío [Canción]. En *New Dembow*. Tonton80. <https://www.youtube.com/watch?v=Eyv15PV6-64>.
- Krece Coachin y Consultaría (26 de febrero de 2014). *El club de los poetas muertos: ¿cuál será tu verso?* [Archivo de vídeo]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=KAfr1BqDqZs>.
- Elilluminari (2018). Perra [Canción]. En *Perra*. Original Pbeatz. <https://www.youtube.com/watch?v=AR7T9K9I1MA>.
- Karol G. y Nicki Minaj. (2019). Tusa. En *Tusa*. Republic Records, Universal Music Latino, Universal Music Group. <https://www.youtube.com/watch?v=tbneQDc2H3I>
- Kidd Keo (2018). Miss u [Canción]. En *Keoland*. Ray Day Prince. <https://www.youtube.com/watch?v=E1WmBIG9JI>.
- La oreja de Van Goth (2008). Jueves [Canción]. En *A las cinco en el Astoria*. Sony BMH. <https://www.youtube.com/watch?v=cQHkDCaa5Ac>.
- Plan B. (2014). Fanática sensual [Canción]. En *Love & Sex*. Pina Records; Sony Music Latin. <https://www.youtube.com/watch?v=QvypZSdjO8M>.
- Rosalía. (2017). Aunque es de noche [Canción]. En *Aunque es de noche*. Universal Music. <https://www.youtube.com/watch?v=6s-MQzPZ6IE>.

# ANEXOS

## Anexo I: Capturas de pantalla

### 1. Captura de pantalla

si fuera camionero te llevaria en mi  
camión pero como no lo soy te llevo  
en mi corazón

5:00 · 26/5/19 · [Twitter for iPhone](#)

**280** Retweets **1790** Me gusta



### 2. Captura de pantalla

Como quieres que te quiera si el que  
quiero que me quiera no me quiere  
como quiero que me quiera

21:35 · 27/3/20 · [Twitter for iPhone](#)

**3** Me gusta



3. Captura de pantalla

te quiero, lo sabes  
me quieres? Quien sabe  
me gustas, lo juro  
te gusto? Lo dudo

8:13 · 2/4/20 · [Twitter for iPhone](#)

---

Anexo II: Tabla relacional

Objetivos generales	Objetivos didácticos	Contenidos generales	Contenidos didácticos	Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje	CC	Sesión
Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.	- Expresarse oralmente de forma correcta en un debate o en una conversación de pequeño o de gran grupo.	BLOQUE 1: Comunicación oral: escuchar y hablar <i>Escuchar</i>  - Observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios, entrevistas y conversaciones espontáneas de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que regulan la comunicación.  <i>Hablar</i>  - Conocimiento, comparación, uso y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. El debate.	- Expresión y participación en tertulias sobre literatura y sobre temas sociales en las que se apliquen las normas básicas que regulan la comunicación.  - Conocimiento y empleo de las normas de cortesía de la comunicación oral en las tertulias o debates de opinión.	- Crit.LE.1.7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación.  - Crit.LE.1.8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones.	- Est.LE.1.7.3. Participa activamente en los debates escolares, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía que los regulan, utilizando un lenguaje no discriminatorio.  - Est.LE.1.8.1. Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicaci	CCL- CSC  CCL	1, 2 y 5

<p>Obj.LE.7. - Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.</p>	<p>- Redactar textos literarios poéticos de manera clara, que sean adecuados, coherentes y cohesionados.</p>	<p>BLOQUE 4: Educación literaria</p> <p>- <i>Creación</i></p> <p>Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa.</p>	<p>- Redacción de textos poéticos amorosos empleando las convenciones formales pertinentes con intención creativa.</p>	<p>- Crit.LE.4.5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.</p>	<p>- Est.LE.4.5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.</p>	<p>CCL-CAA</p>	<p>3 y 4</p>
<p>Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.</p>	<p>- Fomentar el gusto y la comprensión por la poesía contemporánea.</p> <p>- Crear conciencia poética sobre la música para fomentar el gusto por la poesía.</p>	<p>BLOQUE 4: Educación literaria</p> <p>- <i>Introducción a la literatura a través de los textos</i></p> <p>Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII, XIX y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.</p>	<p>- Aproximación a poesía amorosa del siglo XX a través de análisis de canciones conocidas por el alumnado adolescente “Tu mamá” Bad Bunny “Vas quedarte” Aitana.</p>	<p>- Crit.LE.4.3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.</p>	<p>- Est.LE.4.3. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.</p>	<p>CCL-CCEC</p>	<p>2</p>

<p>- Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.</p>	<p>- Conocer el género literario poético a través del tópico del amor leyendo poemas, escuchando canciones y escribiendo poesía.</p>	<p>BLOQUE 4: Educación literaria</p> <p>- <i>Introducción a la literatura a través de los textos</i> Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII, XIX y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.</p>	<p>- Análisis y lectura de dos textos representativos de la poesía amorosa del siglo XX, cuyos autores son Luis Alberto de Cuenca y Alejandra Pizarnik.</p>	<p>- Crit.LE.4.2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes.</p>	<p>- Est.LE.4.2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...).</p>	<p>CSC- CCE C</p>	<p>2, 3 y 4</p>
--	--	---	---	--	---	---------------------------	-----------------

### ANEXO III: Cuestionario y anotaciones

#### 1. Cuestionario

1. ¿Qué entiendes por poesía?
  
2. ¿Te gusta la poesía?
  
3. Menciona algún poema que te haya gustado mucho y di por qué.
  
4. ¿A qué poetas conoces?
  
5. ¿Crees que hay canciones que pueden ser poemas? ¿Podrías poner algún ejemplo?
  
6. ¿Conoces alguna dedicatoria como “limones, limones, tienes una amiga que vale millones” o que sea una frase popular entre tus amigos?
  
7. ¿Con qué frecuencia publicas frases de canciones, películas, poemas... en redes sociales como *Twitter*, *Facebook* o *Instagram*?
  
8. ¿Con qué aspectos de tu vida relacionas la poesía?

## 2. Anotaciones

La encuesta original, validada por los profesores de la Universidad de Zaragoza: María José Galé Moyano, Ángeles Errazu Colás, y Fermín Ezpeleta Aguilar, constaba de las siguientes preguntas: 1) ¿Te gusta la poesía? 2) ¿Qué es la poesía? 3) ¿De qué tratan los poemas que has leído? 4) ¿A qué poetas conoces? 5) Menciona algún poema que te haya gustado mucho y di por qué 6) ¿Crees que hay canciones que pueden ser poemas? ¿Podrías poner algún ejemplo? 7) ¿Conoces alguna dedicatoria como “limones, limones, tienes una amiga que vale millones” o que sea una frase popular entre tus amigos? 8) ¿Con qué frecuencia publicas frases de canciones, películas, poemas... en redes sociales como *Twitter*, *Facebook* o *Instagram*? 9) ¿Con qué aspectos de tu vida relacionas la poesía?

El profesor Ezpeleta Aguilar le dio su total visto bueno. La profesora Galé Moyano señaló la séptima pregunta como “interesante” y me sugirió que me asegurase de que las redes sociales que enuncio en la pregunta octava son las usadas por el público adolescente. La profesora Errazu Colás me sugirió un cambio de orden y la eliminación de la quinta pregunta, tal y como aparece en la encuesta definitiva de este trabajo. Me sugirió también que quitase la séptima ya que consideraba que no aporta demasiado a la propuesta didáctica. Sin embargo, he considerado mantenerla en el cuestionario porque con esta pregunta me gustaría comprobar si son extrapolables a la actualidad los estudios de Sánchez-Enciso (2011), que dice que los adolescentes tienen en sus agendas un “género discursivo” que es pura poesía y de Llorens García (2008), que, además de afirmar lo mismo, considera que la concepción poética del adolescente es popular y no escasa.

## Anexo IV: Teoría sobre la enfermedad de amor

### 1. *Link al Genial-ly*

<https://view.genial.ly/5e97f855898eea0db71b69a2/guide-genially-sobre-la-enfermedad-de-amor>

### 2. Apuntes de teoría para el alumnado

¿Qué es la enfermedad de amor o *hereos*?

La enfermedad de amor, también conocida como *hereos*, es el sufrimiento amoroso que le surge a una persona al no ser correspondida o tras una ruptura de pareja. El origen de su concepción como enfermedad está en el siglo V a. C, época en la que se pensaba que, tras ver a la persona amada, su imagen quedaba plasmada en la mente y que se creaba un ideal con su figura en la imaginación. Este ideal le atormentaba ya que no podía dejar de pensar en él. Además, el amor no correspondido hacía que el enfermo padeciese una serie de reacciones físicas insanas, que veremos más adelante.

Esta concepción llega hasta la Edad Media y es estudiada por diferentes médicos que coincidieron al señalar bastantes síntomas en los enfermos de amor. Nosotros destacaremos a Gordonio, médico del siglo XIV de la Escuela de Montpellier, por ser un ejemplo representativo dentro de los médicos que investigaron esta enfermedad y también porque ejemplifica los síntomas con ejemplos de la literatura.

Los síntomas que vamos a señalar nosotros y que dice él son: la pérdida de sueño, de hambre, la desmejora física, pensamientos profundos acompañados de suspiros y lloros, el pulso variado. Como os estaréis dando cuenta, en la Edad Media se reunían en torno al amor todos los clichés de hoy en día. Sin embargo, ¿qué hay de la cura?

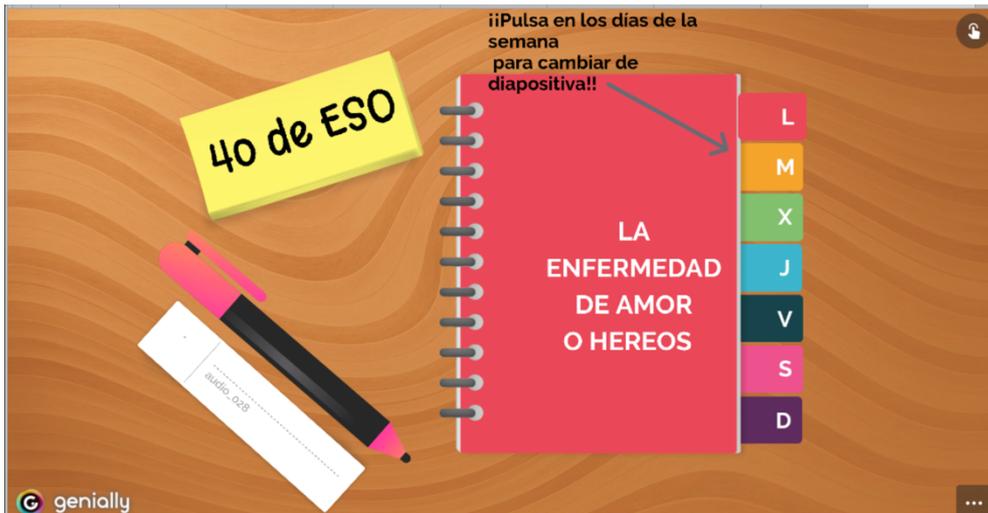
Las principales formas de curar a un enfermo de amor que señala este médico son: beber alcohol de manera moderada para olvidar la pena, que el enfermo salga con sus amigos a ver lugares nuevos, que conozca a nuevas personas que le interesen, que sus amigos hablen mal de la persona que quiere y que disfrute de la naturaleza. En general, esta enfermedad es la tristeza con la que relacionamos ahora el sentimiento de no ser correspondido en el amor.

Hay que señalar que, Gordonio, de acuerdo con otros médicos, también dirá que esta enfermedad es únicamente de hombres, porque son más propensos a padecerla ya que tienen una tendencia más cálida que la mujer.

Pero ¿qué tiene que ver todo esto con la literatura? Realmente surge una unión entre los manuales médicos que tratan la enfermedad y la literatura, porque los síntomas son

ejemplificados con textos literarios como hemos dicho que hacía Gordonio, de ahí que se establezca un estrecho lazo entre la creación artística y la teorización medica. Hoy en día, la enfermedad de amor, o sufrimiento amoroso sigue estando presente en gran parte de creaciones literarias, como por ejemplo los poemas y las canciones que tenéis en las otras fotocopias.<sup>30</sup>

### 3. Fotos del *Genial-ly*



<sup>30</sup> Este texto es prácticamente lo que se dice de forma oral en el *Genially*. Lo ideal sería que el alumnado no tuviese que leer esta fotocopia, pero se les dará para que no haya desigualdad de oportunidades en el caso de que alguno de ellos no tuviese acceso a internet o no pudiese visitar la plataforma que propongo aquí.

BLA NABOVS 1813

ESTE SERÁ NUESTRO MÉDICO DEL AMOR

Esta concepción llega hasta la Edad Media

Estudiosos de Salerno, Arnau Villanova, Gordonio, Alfonso Madrigal, Lopez Villalobos...

¡GORDONIO!  
Médico del siglo XIV de la Escuela de Montpellier

L  
M  
X  
J  
V  
S  
D

audio\_013

PRINCIPALES SÍNTOMAS

Pérdida de sueño  
Pérdida de hambre  
Desmejoría física

- Suspiros y lloros
- Pulso variado
- Locura

¡ENTRE OTROS!

¿Hay cura?

L  
M  
X  
J  
V  
S  
D

audio\_015

PRINCIPALES CURAS

Beber alcohol de manera moderada para olvidar la pena

Salir con tu amigos a ver lugares nuevos

Conocer a nuevas personas que te interesen

Que tus amigos hablen mal de la persona que quieres

Disfrutar de la naturaleza

L  
M  
X  
J  
V  
S  
D

audio\_018

**¿QUIÉN PADECE ESTA ENFERMEDAD**

Los hombres

Porque son más cálidos

¿Lo creéis así?



L  
M  
X  
J  
V  
S  
D

genially audio\_021

**EL AMOR Y LA LITERATURA**

Los manuales de medicina de la Edad Media usaban ejemplos literarios

Por eso, se establece un estrecho lazo...

¡Que dura hasta hoy en día!



L  
M  
X  
J  
V  
S  
D

genially audio\_026

*¡y eso es todo!*



*¡Muchas gracias por la atención!*

L  
M  
X  
J  
V  
S  
D

genially audio\_023

## Anexo V: Pares de canciones

### PAR A

CANCIÓN: “Vas a quedarte”, Aitana

Yo sé que fue por mí que acabó esta historia  
Y queda en manos de mi memoria  
Que por las noches te pueda ver  
¿Por qué nunca admití estar enamorada?  
Siempre lo supe y no dije nada  
Mi corazón se quiso esconder

Dirá la gente que yo estoy loca  
Si yo estoy loca es porque andas en mi cabeza  
Quise obligarme a olvidar tu boca  
Y ahora mi boca dirá que si tú regresas

Vas a quedarte  
Porque te juro que esta vez voy a cuidarte  
A nuestra historia le hace falta una segunda  
parte  
Aunque nos digan que eso nunca sale bien  
Vas a quedarte  
Yo haré de todo por volver a enamorarte  
Yo tengo miedo porque nunca pude  
reemplazarte  
Y si lo intentas te prometo que esta vez  
Vas a quedarte

Yo que me acostumbré a estar arrepentida  
Sigo esperando a que llegue el día  
En el que decidas volverme a ver  
¿Por qué nunca admití estar enamorada?  
Siempre lo supe y no dije nada  
Quise gritarlo y no dije nada

Dirá la gente que yo estoy loca  
Si yo estoy loca es porque andas en mi cabeza  
Quise obligarme a olvidar tu boca  
Y ahora mi boca dirá que si tú regresas

Vas a quedarte  
Porque te juro que esta vez voy a cuidarte  
A nuestra historia le hace falta una segunda  
parte  
Aunque nos digan que eso nunca sale bien  
Vas a quedarte  
Yo haré de todo por volver a enamorarte  
Yo tengo miedo porque nunca pude  
reemplazarte  
Y si lo intentas te prometo que esta vez  
Vas a quedarte

POEMA: “La enamorada”, Alejandra  
Pizarnik

Esta lúgubre manía de vivir,  
esta recóndita humorada de vivir  
re arrastra Alejandra no lo niegues.

Hoy te miraste en el espejo  
y te fue triste estabas sola  
la luz rugía el aire cantaba  
pero tu amado no volvió.

Enviarás mensajes, sonreirás,  
tremolarás tus manos así volverá  
tu amado tan amado.

Oyes la demente sirena que lo robó  
el barco con barbas de espuma  
donde murieron las risas  
recuerdas el último abrazo  
oh nada de angustias  
ríe en el pañuelo llora a carcajadas  
pero cierra las puertas de tu rostro  
para que no digan luego  
que aquella mujer enamorada fuiste tu  
te remuerden los días  
te culpan las noches  
te duele la vida tanto tanto  
desesperada ¿adónde vas?  
Desesperada ¡nada más!  
(Bajarlía, Pizarnik, 1998, p. 5)

Porque aunque sé que te perdí, yo iré a  
buscarte  
Y sé que no podré dormir hasta encontrarte  
Le prometí a mi corazón volverte a ver

Vas a quedarte  
Y haré de todo por volver a enamorarte  
Yo tengo miedo porque nunca pude  
reemplazarte (no, oh)  
Y si lo intentas te prometo que esta vez  
Vas a quedarte  
Vas a quedarte

(Vas a quedarte, 2018)

PAR B

CANCIÓN: “Tu mamá”, Bad Bunny

Todavía yo te quiero  
Pero sé que es un error  
Porque ya tú no me quieres  
Y sin ti me va mejor

Y si veo a tu mamá  
Yo le pregunto por ti  
Pa' ver si ya tienes a alguien  
Alguien que te haga feliz

Y es que estoy arrebatoo'  
Pensando en toa' las veces que te lo metí  
Pensando en toa' las veces que estuve pa' ti  
(Pa' ti, pa' ti, pa' ti)

No sé por qué diablos me engaño  
Diciendo que te olvidé cuando te extraño  
Solo comparto memes, ya yo no escribo nada  
Y no he borrao' tu foto, solo la puse privada

Maldito año nuevo  
Y lo que me trajo, ey  
Me botaron del trabajo  
Por estar mirando pa' abajo

Pensando en ti siempre cabizbajo  
Me veo gordito, nada que rebajo  
No sé por qué la vida me ultrajo  
Pensando coger un atajo

Conocí a alguien, pero no sé, nunca encajo  
Al menos que seas tú  
Baby, te quiero aunque diga lo contrario  
Llevo seis meses solitario pero

Hoy salí con los muchachos a beber  
Y dije que de ti no iba a hablar  
Son las cinco, ya va amanecer  
Si no prenden la voy a llamar

Hoy salí con los muchachos a beber  
Y dije que de ti no iba a hablar  
Son las cinco, ya va amanecer  
Si no prenden la voy a llamar

Todavía yo te quiero  
Pero sé que es un error

POEMA: “Mal de ausencia”, Luis Alberto de Cuenca

Desde que tú te fuiste, no sabes qué despacio  
pasa el tiempo en Madrid. He visto una película  
que ha terminado apenas hace un siglo. No sabes  
qué lento corre el mundo sin ti, novia lejana.

Mis amigos me dicen que vuelva a ser el mismo,  
que pudre el corazón tanta melancolía,  
que tu ausencia no vale tanta ansiedad inútil,  
que parezco un ejemplo de subliteratura.

Pero tú te has llevado mi paz en tu maleta,  
los hilos del teléfono, la calle en la que vivo.  
Tú has mandado a mi casa tropas ecologistas  
a saquear mi alma contaminada y triste.

Y, para colmo, sigo soñando con gigantes  
y contigo, desnuda, besándoles las manos.  
Con dioses a caballo que destruyen Europa  
y cautiva te guardan hasta que yo esté muerto.  
(de Cuenca, 1992, pp 34)

Porque ya tú no me quieres  
Y sin ti me va mejor

Y si veo a tu mamá,  
Yo le pregunto por ti  
Pa' ver si ya tienes a alguien  
Alguien que te haga feliz

Todavía yo te quiero  
Pero sé que es un error  
Porque ya tú no me quieres  
Y sin ti me va mejor

Y si veo a tu mamá,  
Yo le pregunto por ti  
Pa' ver si ya tienes a alguien  
Alguien que te haga feliz.

(Si veo a tu mamá, 2020)

Anexo VI: Ficha de trabajo para la canción y el poema

1. ¿De qué trata el poema? ¿Y la canción?

2. A continuación, encontrarás una tabla con los principales síntomas que según Gordonio sufre un enfermo de amor. Señala cuáles ves en la canción y cuáles en el poema.

	CANCIÓN	POEMA
La voz poética considera que su enamorada es la mejor.		
Piensa tanto en ella que parece que ha perdido la razón.		
Se regodea en su tristeza causada por el amor.		
El amor es tan intenso que llega a dolerle.		
No puede dormir.		
No puede comer.		
Se le nota desmejora en el físico.		
El autor puede dar la sensación de que está ausente, se encierra en sus pensamientos, que son sobre ella.		
Hace alusión a que pasa gran parte del tiempo llorando.		
Hace alusión a la muerte.		
Comunica que se siente morir por el amor.		
Hay un tono de locura durante todo el texto.		

3. Justifica con ejemplos de ambos textos por qué has interpretado que aparecen estos rasgos en los poemas y en las canciones.

4. ¿En qué se parecen la canción y el poema?

## Principales figuras literarias <sup>31</sup>

### 1. Recursos sintácticos

- Anáfora: repetición de una o más palabras al principio de cada periodo.

**Temprano** levantó la muerte el vuelo,  
**temprano** madrugó la madrugada.

- Elipsis: omisión de una oración.

En abril, aguas mil → se omite “**caer**”.

- Epífora: repetición de una o más palabras al final de cada periodo.

De padres **ladrones**  
hijos salen **ladrones**.

- Hipérbaton: alteración del orden sintáctico natural de una oración (Sujeto + Verbo + Complementos)

Del salón en el ángulo oscuro  
olvidada veíase de su dueña el arpa.

- Polisíndeton: repetición de conjunciones.

**Ni** puedes hacer nada  
**ni** dar cuerda al reloj, **ni** despeinarte.

### 2. Recursos fónicos

- Aliteración: repetición de un mismo sonido.

Con el ala aleve del leve abanico.

- Onomatopeya: palabra con sonidos que se asemejan a lo que significa.

---

<sup>31</sup> Las figuras literarias que hay aquí son una selección de las que comenta Antonio Viñuales. Para consultar el resto, si os interesa, visitad: <http://www.antonioviñuales.com/wp-content/uploads/2019/09/FIGURAS-RETÓRICAS-1º-BAC.pdf>

Tic tac. ¡Guau! ¡Miau!

- Paronomasia: repetición virtual de palabras muy semejantes  
**Tanta tinta tonta** que te **atenta** y que te **atonta**.

### 3. Recursos semánticos

- Hipérbole: exageración desmesurada.

Llueve a cántaros.

Infinitas ganas.

- Interrogación retórica: pregunta que no espera una respuesta.

¿Por qué este abrasador deseo?

¿Por qué está viva la muerte?

- Ironía: mención de un enunciado incoherente con su contexto.

¡Menos mal que seguí tus consejos!

(En forma de reproche, cuando algo sale mal).

- Metáfora: identificación de entes diferentes, con comunes rasgos significativos.

El tiempo es oro.

Tus dientes son perlas.

- Personificación: atribución de cualidades humanas a entes inhumanos.

El tren tose por la ladera.

El viento peinaba a los sauces.

- Símil: comparación de un ente real con otro real o imaginario.

Eres duro como el acero.

Tus ojos son como esmeraldas.

- Sinonimia: empleo sistemático de sinónimos

Lo esperaba callado, silencioso...

## Principales tipos de versificación y estrofas<sup>32</sup>

### 1. Tipos de rima:

- Consonante: riman los sonidos consonánticos y vocálicos de la última sílaba del verso.

La primavera ha **venido**,  
nadie sabe como ha **sido**.

- Asonante: riman solo los sonidos vocálicos de la última sílaba del verso.

Pasó un día y otro **día**,  
un mes y otro mes pasó,  
un año pasado **había**:  
mas de Flandes no volví**a**  
Diego, que a Flandes partió.

### 2. Tipos de medida

- Arte menor: versos que tienen ocho sílabas o menos. Los más típicos son los octosílabos.
- Arte mayor: versos que tienen nueve o más sílabas.

### 3. Tipos de estrofa

- Terceto: tres versos de arte mayor y rima consonante (A-A)
- Cuarteto: se denomina así a cualquier estrofa de cuatro versos. Esta se divide en cuatro subtipos (redondilla, serventesio, cuarteta y cuaderna vía):
  - o Redondilla: cuatro versos de arte menor y rima consonante (*abba*)
  - o Serventesio: cuatro versos de arte mayor y rima consonante (*ABAB*)
  - o Cuarteta: cuatro versos de arte menor y rima consonante (*abab*)
  - o Cuaderna vía: cuatro versos alejandrinos (catorce sílabas) y rima consonante (*AAAA*)
- Octava real: ocho versos de arte mayor y rima consonante (*ABABABCC*)

---

<sup>32</sup> La información que encontramos aquí es una selección del artículo Web de Ángela Sotillos, para consultar el resto, si os interesa, visitad: <https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/tipos-de-versos-estrofas-y-rimas-2843.html>

- Octavilla: ocho versos de arte menor y rima consonante. Su esquema métrico es variable
- Romance: número indefinido de versos, generalmente con versos octosílabos de rima asonante en los versos pares y con versos octosílabos libres en los impares.
- Silva: número indefinido de versos. Versos endecasílabos y heptasílabos. Rima a gusto del poeta.

## RECUERDA<sup>33</sup>

### 1. Acento

El acento cobra mucha importancia en la última palabra del verso llegando a crear reglas dentro de la métrica:

- Regla 1. Si la última palabra es aguda: cuando el verso acaba en aguda, o en un monosílabo, se cuenta una sílaba más.

El – rí – o – Gua – dal – qui – vir (7-1 = 8 sílabas).

- Regla 2. Si la última palabra es llana: cuando el verso acaba en llana, el número de sílabas no varía.

A – lo – lar – go – del – sen – de – ro (8).

- Regla 3. Si la última palabra es esdrújula: cuando el verso acaba en palabra esdrújula, se cuenta una sílaba menos.

Qué – ver – des – es – tán – tus – ár – bo – les (9-1 = 8 sílabas).

### 2. Sinalefa

Cuando el interior del verso una palabra termina en vocal y la siguiente empieza por vocal, se funden las sílabas a que pertenecen ambas vocales y se cuentan como una sola.

Es-ta-**ba e**-cha-do-**yo en**-la-tie-**rra en**-fren-te (11 sílabas).

---

<sup>33</sup> Todo el apartado aquí citado se corresponde con información sacada de la página de Gloria García Monedero. Para consultar más información, sobre épica en este caso, si os interesa, visitad : [http://recursostic.educacion.es/eda/web/tic\\_2\\_0/informes/garcia\\_monedero\\_gloria/EL\\_CID/quest5\\_4.html](http://recursostic.educacion.es/eda/web/tic_2_0/informes/garcia_monedero_gloria/EL_CID/quest5_4.html).

A veces la sinalefa no se realiza:

- Cuando la segunda vocal es tónica.

Tie-ne-la-ma-ri-po-sa-cua-**tro** / **a**-las (11 sílabas)

- Cuando hay pausa entre las dos palabras

Yo-soy-un-sue-**ño**, / **un**-imposible (9 sílabas).

### 3. Diéresis y sinéresis

A veces, el poeta no sigue rigurosamente las reglas a la hora de medir los versos; entonces se dice que el poeta se permite unas licencias poéticas. Entre estas destacan la diéresis y la sinéresis.

- Sinéresis: se produce sinéresis cuando dos vocales de una palabra que no forman diptongo se reúnen en una sílaba métrica.

Al-za-la, gor-**jea**-dor, al-taen-vo-lan-das (11 sílabas).

- Diéresis: se produce diéresis cuando se separan dos vocales que forman diptongo para dar lugar a dos sílabas métricas.

Con-su-can-tar-**sü**-**a**-ve-noa-pren-di-do (11 sílabas).

Anexo VIII: Plantilla poética (Moreno, 1998, p. 246)

1. A continuación, encontraréis una plantilla poética. Deberéis completarla siguiendo las explicaciones dadas en clase. No hace falta que se rellene entera, pero deberéis cumplir con el mínimo exigido, que son quince versos contando los dados en clase. Asimismo, es necesario recordaros que es una plantilla para ayudaros, no hace falta que los conectores que aparecen los respetéis, es decir, podéis modificar los versos a vuestro gusto. Es vuestro poema y lo más importante es ser creativos y controlar la rima.

Con tristeza

.....

..... porque .....

.....y.....

Luego .....

Y .....

.....ya. ....

Cuando .....

.....después .....

.....

y.....

.....

Pero .....

Que .....

.....

.....aunque.....

.....

Si .....

.....porque .....

.....

Y .....

..... tras.....

Y .....

.....pues .....

Cuando .....

.....después .....

Nunca.....

.....

.....

.....

.....

Sin embargo.....

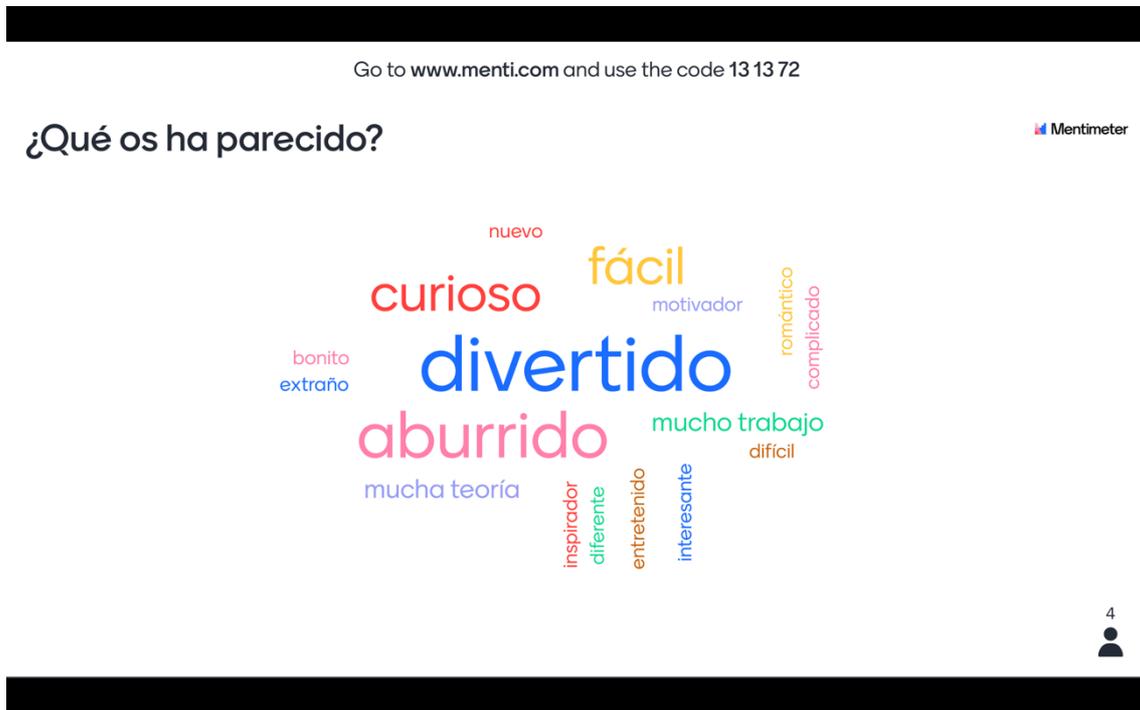
.....aunque.....

Que .....

.....

## Anexo IX: *Mentimeter*<sup>34</sup>

### 1. Imagen



<sup>34</sup> Este es un tipo de *Mentimeter* en el que los alumnos pueden dar su opinión de manera anónima. El docente plantea su pregunta, que, en este caso, refiriéndose a la actividad, es: “¿Qué os ha parecido?” y el alumnado responde añadiendo palabras que, como se ve en la imagen, muestran su opinión.

Anexo X: Tabla de observación del debate

<b>CRITERIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>A VECES</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>¿Ha intervenido en el debate?</b>				
<b>¿Su intervención ha sido coherente?</b>				
<b>¿Su intervención ha sido adecuada?</b>				
<b>¿Su intervención ha seguido las normas de cortesía y ha respetado al compañero?</b>				
<b>¿Su intervención ha sido cohesionada?</b>				

## Anexo XI: Rúbrica del poema

CRITERIO	2	4	6	8	10
<b><u>Creatividad</u></b>	El poema no es nada creativo.	No han usado apenas recursos creativos y se han repetido bastante.	Han sido más o menos creativos, han usado ideas nuevas, pero no demasiadas.	Han usado recursos, imágenes y versos creativos, pero podría ser mejorable.	El poema es muy creativo e innovador, han usado recursos innovadores e imágenes poéticas muy novedosas.
<b><u>Musicalidad</u></b>	No tiene apenas musicalidad.	El poema no es muy musical, aunque se aprecia que hay partes que sí.	Hay partes en las que no se aprecia apenas musicalidad, pero hay bastantes partes que sí tienen.	A pesar de que en algún verso se pierda la musicalidad, se puede apreciar este rasgo en el poema.	El poema destaca por la musicalidad que desprende al leerse.
<b><u>Figuras literarias</u></b>	No se usa ninguna figura literaria.	Se usa una figura literaria.	Se usan dos figuras literarias.	Se usan tres figuras literarias.	Se usan cuatro o más figuras literarias.
<b><u>Cohesionado</u></b>	No hay cohesión aparente.	Hay partes cohesionadas dentro del poema, pero no de manera global.	El poema tiene algunas partes que no está cohesionadas con el poema.	El poema está muy cohesionado, aunque hay alguna parte que no.	El poema está muy cohesionado.
<b><u>Coherente</u></b>	No es coherente y cuesta entenderse.	Hay partes coherentes, pero no se entiende del todo el concepto global.	Hay partes que no son coherentes con el poema y aunque se entienda, cuesta concebir el significado.	El poema es bastante coherente y se llega a entender el sentido global, aunque hay partes que no.	La estructura del poema es coherente y se entiende todo.