

Una propuesta de innovación docente para la asignatura de Literatura Española en el Grado en Educación Primaria. La lírica: de Quevedo al *Poetry Slam*

A teaching innovation proposal for the Spanish Literature module of the Primary Education Degree. The lyrical poetry: from Quevedo to the Poetry Slam

María Inmaculada Naranjo Ruiz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5318-8893>

Universidad de Sevilla

Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana

mnruiz@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.104>

Pp.: 1813-1831



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Resumen

La presente propuesta pretende ofrecer un nuevo enfoque de la práctica docente de la asignatura de Literatura Española en el grado de Educación Primaria. Tomando como punto de partida el estudio del género lírico, se ha conformado un ciclo de mejora cuyo objetivo principal ha sido acercar los contenidos al alumnado, apostando para ello por el dinamismo y la participación en el aula. Asimismo, se ha buscado unificar dichos contenidos y crear un proyecto homogéneo, con un sentido esencialmente práctico. El éxito de la propuesta ha dejado en evidencia la necesidad de repensar el modo en el que enseñamos literatura, al tiempo que deja entrever que, sin duda, este ha de pasar por el diálogo con los alumnos y la actualización de los contenidos.

Palabras clave: Literatura española, Grado en Educación Primaria, docencia universitaria, experimentación docente universitaria, género lírico.

Abstract

This suggestion aims to offer a new approach to the practice of the teaching activity of Spanish Literature in the Primary Education degree. Taking the study of the lyrical genre as the starting point, the main objective of this suggestion is to bring the subject closer to the students; also to unify the subject and create a homogeneous project with an essentially practical sense. The success of the project has proved the need to reconsider the way in which we teach literature. At the same time, it has suggested that this way must undoubtedly involve the dialogue with the students and the updating of the subject.

Keywords: Spanish literature, degree in primary education, university teaching, university teaching innovation, lyrical genre.



Descripción del contexto de la asignatura

El presente Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) (Delord, Hamed y otros, 2020) ha sido aplicado en la asignatura de *Literatura Española*, perteneciente al Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, durante el primer cuatrimestre del curso 2020/2021. Esta asignatura obligatoria se ubica en el último año de dicho Grado y presenta una doble vertiente: presencial y teórica, de forma que su carga en créditos asciende a los 6.8. Estos créditos se cubren con la actividad docente de siete profesores procedentes del Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana, de la Facultad de Filología. Así, los estudiantes matriculados –un total de 456– se reparten en siete grupos teóricos, subdivididos en catorce grupos prácticos ligados a las distintas menciones: Educación Especial, Educación Musical, Especialista en Lengua Inglesa y Educación física. En concreto, esta propuesta se ha puesto en práctica en el subgrupo once de prácticas, perteneciente al grupo tres, que a su vez se corresponde con uno de los grupos orientados a la mención Especialista en Lengua Inglesa.

Una de las principales dificultades que envuelve a la asignatura de Literatura Española, tanto desde el punto de vista teórico como desde el práctico, es su inmovilismo metodológico. Esta circunstancia se traduce en una organización de los contenidos excesivamente clásica, adaptada al *modus operandi* tradicional de la Filología, ciencia en la que los contenidos teóricos se presentan como el material docente fundamental. Dicha premisa no implica una deficiencia en el caso de la Filología, sino que viene a subrayar una inadecuación en el contexto concreto que nos ocupa, que no es el de un alumnado matriculado en esta modalidad sino el de unos estudiantes que cursan el Grado en Educación Primaria. De ahí que esta asignatura, impartida por el Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana desde 2014, sea afrontada por los estudiantes desde la más evidente desmotivación, con un rechazo generalizado por los contenidos.

En el fondo, esta animadversión resulta justificable. En primer lugar, el sesgo filológico y teórico inserto en la asignatura no se ajusta al currículum del propio Grado, puesto que ni siquiera se plantea dar a la teoría una perspectiva adecuada como podría ser el tratamiento de la Literatura Española en las aulas de la Educación Primaria. Además, es una asignatura obligatoria que se cursa en el último año de la formación, cuando, quizás, sería más interesante posicionarla entre el primer y el segundo curso al tratarse de una formación general en cultura literaria española. Por otro lado, el hecho de que la asignatura esté dividida en una parte práctica y otra teórica, impartidas generalmente por profesores diferentes, dificulta la homogeneización de los contenidos, puesto que requiere de una voluntad de coordinación por parte de los docentes que no siempre



se manifiesta y que, evidentemente, dificulta y emborrona el aprendizaje del alumnado.

Teniendo en cuenta todas las dificultades señaladas, este ciclo de mejora se ha diseñado para atacar fundamentalmente a dos de los inconvenientes más acusados en el estudio del tema que ha ocupado las sesiones: *La Lírica en la Literatura Española*. De esta forma, las cuatro sesiones prácticas, cada una de ellas con una hora y media de duración, se han centrado en la perspectiva instrumental del estudio poético y en las corrientes líricas actuales, con especial atención a cuestiones como las redes sociales y la literatura virtual.

Diseño previo del CIMA

Mapa de contenidos

El diseño del CIMA presenta una división en tres bloques, organizados en torno a tres cuestiones concretas que pretenden acercar la materia a las vivencias del alumnado. En este sentido, partimos de los supuestos de Bain (2006) sobre el aprendizaje crítico natural, pues considera que la primera fase de este es la generación de preguntas o problemas intrigantes. Así, el primer bloque se estructura en torno a la pregunta de *¿es una canción de reguetón un texto lírico?* y en él trabajamos cuestiones de carácter más teórico, siempre en relación con la actualidad. En este sentido, se realiza un breve repaso por la historia y la evolución del género lírico, con el fin de subrayar cómo los conceptos teóricos se modifican con el tiempo o, por el contrario, perviven, como en el caso de los tópicos literarios. El segundo bloque pretende responder a la cuestión de *¿por qué consideramos que un poema es lírico y un anuncio no?*; al intentar resolver el enigma en torno a la pregunta se irán descubriendo las características esenciales de *lo lírico*, como son la musicalidad, métrica, figuras y temática, entre otras. Con todo, la finalidad de este bloque no es conocer de manera práctica estas cualidades, sino descubrir su vigencia en otros textos considerados tradicionalmente como no líricos con el fin de cuestionar la validez del canon y su sentido. Pretendemos concebir otras realidades del género lírico, contemplando cuestiones como el hibridismo o lo *anticanon* e introducir así la última pregunta, bajo la cual se estructura el último bloque: *¿cómo nos relacionamos hoy con el género lírico?* Esta cuestión pretende acercar al alumnado a la contemporaneidad lírica, contraviniendo sin duda los derroteros academicistas ya mencionados. De hecho, el objetivo de la pregunta, desde el punto de vista práctico es que los estudiantes *conozcan formas actuales de creación lírica, las vertientes y representantes principales y los nuevos formatos*.





Figura 1. Mapa de contenidos.



Modelo metodológico posible

El diseño metodológico dispuesto para la puesta en práctica de este ciclo de mejora parte del protagonismo absoluto de las actividades prácticas, ya que se conforma como un compendio entre el segundo y el tercer modelo dispuestos por De Alba y Porlán (2017), los llamados *modelo basado en la teoría y su aplicación práctica* y el *modelo basado en la reelaboración de ideas de los estudiantes*. El objetivo es romper con el modelo didáctico clásico representado por la clase magistral, en la cual el estudiante accede a los conocimientos pasivamente mediante la repetición y la escucha, nunca la colaboración. Por el contrario, en las sesiones en las que se aplique este ciclo se pretenderá incentivar la participación y el dinamismo, atendiendo siempre a los intereses de los estudiantes y creando enigmas relativos a su contemporaneidad (Finkel, 2008). Por ello, se intentará mantener el siguiente orden en las sesiones:

- 1º. *Recuerdo de la sesión anterior* (I), recapitulación de puntos tratados y presentación de la teoría con la que vamos a trabajar (5%).
- 2º. *Desarrollo práctico de las actividades* (P). Esta fase va a poner en práctica cómo se desarrolla realmente el concepto teórico con el que, en el fondo, estamos trabajando (35%). Los alumnos y alumnas son los protagonistas, ya que tienen que tomar las decisiones y marcan el ritmo de la sesión. Se plantean supuestos y preguntas a los que los estudiantes tienen que responder. Además, las ideas expuestas en el aula durante el desarrollo de esta actividad serán determinantes e influirán en las siguientes actividades.
- 3º. *Síntesis* (P2). Después, las alumnas y alumnos, partiendo de los datos recogidos en la actividad anterior, llevarán a cabo una segunda actividad. En esta, trabajaremos la síntesis y la esquematización de los contenidos hallados en la primera actividad y/o pondremos el foco en la creación y el desarrollo de la creatividad (25%).
- 4º. *Puesta en común de las conclusiones* (PC) y organización colectiva de las mismas. El objetivo es llegar a un punto común entre todos y/o comentar los resultados personales (25%).
- 5º. Se justifica esta teoría a través de la *comprensión práctica* (J) (10%).



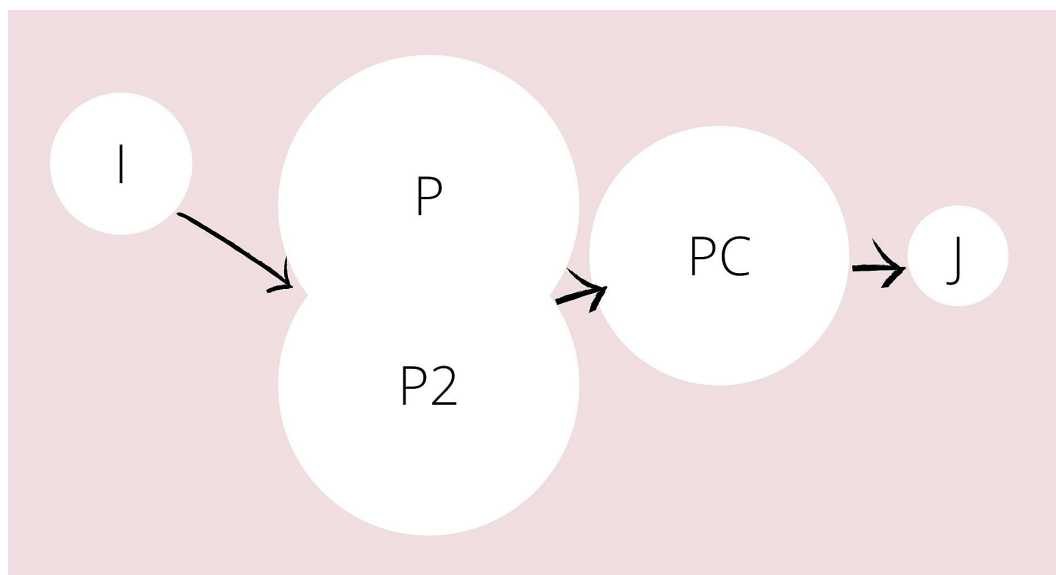


Figura 2. Modelo metodológico.

Secuencia de actividades programadas

Sesión 1

1ª Actividad: *¿Es una canción de reguetón un texto lírico?* (I-P)

En esta actividad vamos a trabajar con el concepto de lírica partiendo de la pregunta inicial. Pasaremos por la historia y la evolución del género de manera reflexiva y nos centramos en la pervivencia de los tópicos literarios en la actualidad con el fin de atender a los engarces entre tradición y contemporaneidad. Va a ser fundamental contar con una presentación, ya que nos iremos apoyando en las distintas imágenes para responder a preguntas como: *¿cuándo creemos que se registran las primeras muestras del género en la literatura occidental?*, *¿de dónde procede el término lírica?*, *¿para qué ‘servían’ las primeras manifestaciones líricas?* o *¿cómo ha cambiado la motivación original?* El objetivo es partir del conocimiento con el que ya cuenta el alumnado y recordar, brevemente, algunas cuestiones teóricas (I).

Además, en esta introducción hablaremos de personalidades como Safo de Lesbos y Catulo, quienes nos facilitan la reflexión en torno a conceptos como la orientación sexual y la causa feminista. Asimismo, incluimos un texto del autor latino sin traducción y preguntamos sobre la temática. Es probable que el alumnado se decante por la temática amorosa o fúnebre. Expuesta las hipótesis, indicamos que este ‘poema’ permaneció sin traducir y publicar durante veinte siglos por la cuestión, precisamente, de su temática, con lo que consultamos nuevamente de qué creen que versa el texto. Prometemos la traducción posteriormente.



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Como he advertido, hacemos un repaso muy acelerado, centrándonos en la lírica provenzal, el Siglo de Oro español y el Barroco, Neoclasicismo, Romanticismo, Realismo, Modernismo y Actualidad. Es fundamental subrayar que estas ideas pertenecen a la historiografía literaria y que no son más que convenciones, cuya utilidad y, sobre todo, cuyo compromiso con la realidad del momento histórico al que ponen nombre es relativa. Es importante recordarles que estamos en una asignatura práctica, no teórica.

Finalmente, dejamos la traducción prometida. Se trata del conocido *Carmen XVI* de Catulo, un texto marcadamente obscuro y pornográfico. Con él quiero incidir en la idea de que el género lírico no siempre es serio o profundo, y que los autores que forman parte del canon y de la historiografía literaria no eran genios de la moral, sino individuos con sus manías y maravillosas bajezas. Será fundamental comentar el contexto en el que se articula el texto: la bisexualidad conocida de Catulo, su cosmovisión profundamente machista sobre el sexo, el desprestigio de la mujer en la sociedad romana y actual... Terminada la introducción, como elemento de transición, traeremos a colación la pregunta ya respondida por los estudiantes en el cuestionario inicial sobre el tópico del *carpe diem*. Nos centramos en intentar descubrir su significado, el nombre técnico de la sentencia y su recurrencia histórica, introduciendo así el tema de los tópicos literarios, asunto fundamental en esta actividad por su recurrencia histórica, como se ha comentado.

2ª Actividad: *Los tópicos literarios en nuestra actualidad* (P-P2)

Para tratar el asunto de los tópicos se va a trabajar con una hoja de actividades y, de nuevo, el apoyo visual de la presentación. Así, el ejercicio consistirá en la reflexión en torno a tres tópicos previamente escogidos (*theatrum mundi*, *collige, virgo, rosas* y *beatus ille*). La dinámica será la siguiente: primero, se muestra en pantalla el tópico acompañado de tres imágenes relativas a la actualidad y se explican estas imágenes, con el fin de ayudar a los estudiantes a relacionar el sentido del tópico y de determinadas dinámicas contemporáneas; después, se deja un tiempo para que cada uno escriba en la hoja un brevísimo ensayo y, por último, se leen en voz alta para comparar opiniones. La puesta en común será fundamental (PC y J).

Sesión 2

1ª Actividad: *¿Por qué consideramos que un poema es lírico y un anuncio no?* (I)

Partiendo de la pregunta anterior, vamos a ahondar en diferentes aspectos relacionados con las características formales de los textos líricos, en particular en las figuras literarias. Como este asunto ha sido trabajado



por los estudiantes desde primaria, no vamos a incidir demasiado, más allá de incluir un breve repaso de las figuras más importantes. Desde mi perspectiva, el tema de las figuras resulta poco interesante y su aplicación práctica es una falacia, sobre todo a nivel formal. No obstante, sí es cierto que reflexionar sobre el uso de los recursos literarios en nuestros discursos habituales puede ser un ejercicio útil, amén de una interesante actividad para acercar al alumnado al género lírico y sus características principales. De hecho, la idea hacia la que pretendo guiar a los estudiantes con esta actividad es a la de que tanto un poema como un anuncio o una conversación pueden integrarse dentro del género lírico.

Actividad 2: *Los tópicos en la conversación cotidiana* (P)

Pasamos entonces al núcleo central de la sesión. Como se ha comentado, el foco de interés de este ejercicio es el empleo de figuras literarias en el discurso diario, convencional, así que, para analizarlos, vamos a trabajar con un recurso audiovisual: el relato de una historia que le ocurrió a la cómica gaditana Lucía Vera (<https://www.youtube.com/watch?v=JSe6cTf2nPg&t=91s>). En la actividad, que se realiza tanto de forma individual como colectiva, los estudiantes tendrán que recoger en la hoja de actividades los recursos usados en el discurso por Lucía, indicando de qué recurso se trata y cuál es la frase que se corresponde con este. Así, el vídeo se reproducirá tres veces: la primera para escuchar la historia, la segunda para ir fijando y hacer una breve puesta en común y la tercera para la fijación definitiva. Tras esta última, se irá comentando de forma oral entre todos los estudiantes (PC).

Actividad 3: *Reflexionemos sobre nuestra relación con los recursos literarios* (P2)

Finalmente, se incluirán dos preguntas para reflexionar en torno a la cuestión trabajada. El objetivo es analizar el uso personal de los recursos en el propio discurso de los estudiantes. Como en los casos anteriores, se dejarán unos 5-10 minutos para contestarla y, después, se pondrán en común las respuestas obtenidas (PC-J).

Sesión 3

Actividad 1: *¿Cómo nos relacionamos hoy con el género lírico?* (I)

Como en los anteriores casos, vamos a partir de una pregunta general y a debatir un poco antes de entrar en la materia propiamente. Estas sesiones van a tener dos partes; en la primera, vamos a centrarnos en la *Poesía actual (versión redes sociales)* y, en la segunda, en la *Poesía actual (generación Twitter)*. Esta división tiene que ver con las tendencias líricas predominantes en la actualidad, ligadas a cuestiones como el formato, la



difusión y el público. Como puede imaginarse, el nombre de las tendencias es invención y busca justamente confrontar al alumnado con sus propios intereses.

Actividad 2: *Guillotina a la Poesía* (P-P2)

Esta actividad se va a desarrollar tomando como punto de referencia algunos ejemplos de textos de creadoras y creadores integrados en la llamada *Poesía actual (versión redes sociales)*. Los modelos escogidos pertenecen a personalidades muy conocidas del universo 'poético' de las redes sociales. Son perfiles con muchísimos seguidores, todos autores y autoras de varios libros y, probablemente, reconocidos por algunos de nuestros alumnos y alumnas. Los extractos tomados rozan lo ridículo en mayor o menor grado, cuando no caen directamente en este. En el aula, se irán leyendo y comentando uno por uno, buscando despertar el espíritu crítico de los estudiantes (P).

Después de los ejemplos y las reflexiones dadas, pasaremos a la realización de la actividad, que en este caso se realizará en grupos. Esta tendrá dos partes, como es habitual: la primera será describir cuáles son las características de esta vertiente poética (para ello nos apoyaremos en una serie de preguntas proyectadas en la presentación) y la segunda versionar, atendiendo a las características dispuestas, un poema clásico de la literatura española (P2).

Después, se tendrán que presentar los resultados y evaluar entre todos los alumnos y alumnas (PC).

Actividad 3: *La Generación Twitter* (I)

Posteriormente, pondremos el foco en la llamada Generación Twitter. Primero, reflexionaremos en torno al concepto de generación y, en concreto, a la idea de conformar una generación en torno a una red social. Después se mostrarán creaciones de algunas poetisas pertenecientes a esta generación y, finalmente, tendremos que establecer las diferencias entre las vertientes trabajadas. Primero, haremos una actividad oral de contraste y, luego, tendrán que expresar su opinión individual en la hoja de actividades. Como siempre, esta se compartirá al final de la sesión (PC-J).

Sesión 4

Actividad 1: *El formato del Poetry Slam* (I)

En esta sesión, la última de la unidad, se presentará uno de los formatos más modernos y renovados del género lírico: el *Poetry Slam*. Al encontrarse formalmente a medio camino entre las dos vertientes trabajadas presenta amplias posibilidades. Se trata de una suerte de competición poética en la que los participantes tienen que crear textos, declamarlos



y recibir el veredicto del público. Estos textos, frente a los de la *vertiente redes sociales*, por ejemplo, presentan una mayor profundidad en cuanto a su contenido y un mayor cuidado en el uso del lenguaje; sin embargo, frente a los de la *Generación Twitter*, evitan los cauces tradicionales de difusión.

En la primera actividad se mostrarán ejemplos, explicará el origen del formato e indicarán sus características esenciales.

Actividad 2: *Nuestro Poetry Slam* (P-P2)

Como no podría ser de otra manera, en la actividad final de la sesión y de la unidad nos vamos a centrar en la creación. Por parejas, los estudiantes tendrán que crear un poema que será declamado al estilo del formato ante los compañeros. El tema de estos poemas será determinado aleatoriamente y se tomará de un banco de temas preparado con anterioridad. El objetivo es que sea una sesión muy dinámica, participativa y creativa (P-P2).

Al final de la clase, los poemas se declamarán y se escogerá a la pareja ganadora (PC-J).

Actividad 3: *Conclusiones de la unidad* (J)

Se comentarán los aspectos trabajados a lo largo de la unidad a modo de resumen.

Cuestionario inicial-final

En principio, las preguntas que se plantearon para el cuestionario inicial estaban orientadas a trabajar aspectos demasiado técnicos, probablemente por el terror a desacralizar algo tan romantizado como el género lírico o la poesía, en definitiva. No obstante, después de lo comentado durante el Curso General de Docencia Universitaria y de tener una percepción muy personal sobre la literatura, aposté por el desarrollo de cuestiones más corrientes, incluso con cierto deje humorístico, con el fin de acercar la teoría/práctica al alumnado, base de toda la asignatura en esencia. El sentido del cuestionario es conocer el punto de partida de los estudiantes con respecto a la materia, en este caso la lírica, así como descubrir cuáles son sus intereses y preferencias. Las preguntas fueron:

1. *¿Es una canción de reguetón un texto lírico? ¿Por qué?*
2. *¿Por qué la gente se tatúa la sentencia carpe diem y qué significa?*
3. *Pon un ejemplo creado por ti de una metáfora.*
4. *¿Qué es más literario, el Himno del Sevilla o el poema En tanto que de rosas y azucenas de Garcilaso de la Vega? Justifica tu respuesta.*
5. *¿Crees que la lírica actual es mejor o peor que la anterior?*



Como puede observarse, las preguntas son aparentemente poco complejas y motivan respuestas personales, más relativas a los gustos propios que al conocimiento; sin embargo, gracias a su amplitud, son capaces de recoger un amplio espectro de respuestas, desde las más subjetivas a las más teóricas. Así, con la primera pregunta pretendo que las alumnas y alumnos reflexionen en torno a cuestiones técnicas (letra, rima, ritmo...) y otros asuntos paratextuales (público, tradición...). De esta forma, tendremos respuestas totalmente negativas, influidas por una visión muy purista de la literatura, y unas más inclusivas y abiertas. Con la segunda, introduzco la cuestión de los tópicos literarios, su significados, usos y recurrencia. Para ello, he escogido un tópico conocidísimo, el *carpe diem*, tan influyente en la cultura *mainstream*. Sigue la tercera cuestión, esta vez una actividad de creación para observar si, aunque tengan dificultades para definir el concepto de *metáfora*, son capaces de crear una; en la cuarta pregunta volvemos de nuevo al formato comparativo para examinar los conflictos en el tema de la valoración de productos culturales aparentemente dispares. Finalmente, la quinta cuestión, quizá la más interesante de todo el cuestionario, aportará información sobre cuál es el nivel del que partimos, es decir, cuál es el conocimiento del alumnado sobre la poesía actual y la tradición lírica.

Aplicación del CIMA

Sesión 1

Al comienzo de la sesión los estudiantes completaron el cuestionario inicial. Lo recogí al terminar y comenzamos la sesión tomando como punto de referencia la primera pregunta del cuestionario: *¿es una canción de reguetón un texto lírico?* Las respuestas fueron muy variadas, en relación con lo que habían señalado con anterioridad en el cuestionario inicial. Entonces, comenzamos con el pequeño repaso teórico e indiqué que, al contrario de lo que parte de la clase pensaba, una canción de reguetón podía estar relacionada con el género lírico, puesto que el género lírico se origina, precisamente, en las manifestaciones rituales musicales. Continuamos con el repaso y llegamos a Safo de Lesbos y Catulo, poetas de la antigüedad que introduje para comentar en clase la cuestión de las orientaciones e identidades sexuales y para introducir, a través del *Carmen XVI* de Catulo, el tema de los tópicos literarios. Seguimos repasando la historia del género lírico de manera muy breve, con el apoyo de las imágenes.

Decidí trabajar con los tópicos porque reflejan bien esos conceptos de continuidad y recurrencia. Comenzamos por la pregunta el torno al *carpe*



diem, tomando de nuevo la referencia del cuestionario y continuamos con la hoja de actividades. En esta, como indico en los epígrafes anteriores, teníamos que reflexionar en torno a la vigencia en la actualidad de tres tópicos. Al principio los estudiantes se mostraron confusos, probablemente porque el enunciado de la actividad no estaba bien expresado o definido; no obstante, una vez que lo expliqué, comenzamos y la actividad se desarrolló adecuadamente. La participación fue notoria y la puesta en común generó bastante debate (P, P2, PC). Terminamos la sesión insistiendo en la actualidad de los tópicos y la posibilidad de generar otros nuevos ligados, por ejemplo, a las redes sociales o la tecnología (J).

Sesión 2

En la segunda sesión arrancamos haciendo un brevísimo repaso de la sesión anterior. Desde el principio anuncié que íbamos a trabajar en la sesión sobre el tema de los recursos y figuras literarias, de manera que introduje la sesión con un repaso muy breve de los recursos literarios fundamentales tomando como ejemplos canciones actuales, bastante conocidas. La relación con los ejemplos motivó a los alumnos y esta parte, más teórica, se resolvió con bastante participación (I). Entonces, una vez terminado el repaso, planteé la pregunta de *¿por qué consideramos que un poema es literario y un anuncio no?* La respuesta inicial fue, justamente, la de justificar las diferencias por el empleo de recursos; sin embargo, pronto llegamos a la conclusión de que dependía de otras cuestiones como el formato o las leyes del canon. Ese punto fue fundamental para introducir la primera actividad de la sesión (P).

Desde el principio el relato de Lucía Vera fue bien acogido, sobre todo por el carisma de la cómica. Así, la actividad se desarrolló bien, al menos en los visionados y primeras impresiones. Sin embargo, el problema se mostró a la hora de clasificar correctamente los recursos, es decir, las alumnas y alumnos eran capaces de identificar un recurso o percatarse de la existencia de una figura, pero fallaban en su categorización. Quizás habría sido interesante trabajar más con la teoría en este sentido y asegurar los conceptos, ya que, confiando en los conocimientos previos, no me detuve demasiado en definir profusamente las características de los recursos.

Continuamos con las dos cuestiones siguientes, las que tenían que ver con el uso de los recursos literarios en el propio discurso. La primera pregunta estaba orientada a explicar por qué se emplean estas figuras en el día a día y, gracias a la participación, pudimos responder desde distintas perspectivas. En la segunda pedía que se ejemplificaran. Concluimos la actividad con la puesta en común (PC).



Sesión 3

Como viene siendo habitual comenzamos con una pregunta amplia, en este caso fue *¿cómo nos relacionamos hoy con el género lírico?* La verdad es que, frente al arranque de otras sesiones, en esta sesión concreta la ‘pregunta inicial’ despertó poco interés o/y poca participación, y es que, como me confirmaron después, la relación de los estudiantes con la lírica actual era inexistente, de manera que sus nociones eran muy vagas y apenas destacables. No obstante, esa idea de desconexión no era del todo cierta, sino que estaba delimitada por una concepción muy clasicista de la poesía; o sea, no es que no conocieran a poetas actuales, sino que no conocían ejemplos actuales que siguieran los dogmas clásicos. De hecho, cuando comencé con la breve presentación teórica de la primera vertiente, la *Poesía actual (versión redes sociales)*, y aparecieron nombres como los de Defreds, Señorita Bebi o Elvira Sastre, confirmaron su conocimiento e incluso demostraron tener una opinión formada sobre este tipo de poesía (I).

Seleccioné varios textos de diferentes autores y autoras y los estuvimos comentando con el fin de definir unas características comunes (P). Fue entonces cuando aproveché para introducir la actividad de ese día, bautizada como *Guillotina a la Poesía* (P2), en la cual los estudiantes tenían que adaptar al formato de la *Poesía actual (versión redes sociales)* poemas clásicos de la lírica española e hispanoamericana. Como ejemplo, proyecté unos poemas adaptados por mí misma. Se organizaron en parejas y los poemas, seleccionados previamente, se repartieron al azar. Curiosamente, la mayor dificultad que planteó la actividad no fue el ejercicio de transformación en sí, sino la comprensión del poema original del que partían. Al plantear la actividad no conté con esta posibilidad, puesto que pensé que los textos seleccionados, todos trabajados a lo largo de la formación primaria y/o secundaria, les resultarían familiares.

Finalmente, tuvieron que declamar sus poemas actualizados (PC). Esta actividad se dilató demasiado tiempo y tuve que dejar la tercera actividad planteada para la siguiente sesión. Fue un error no tener en cuenta o barajar posibles contratiempos como el asunto de la comprensión de los poemas.

Sesión 4

Como en la sesión anterior no pudimos trabajar la parte final del planteamiento original, dedicado a la presentación y análisis de la Generación Twitter, comencé esta clase por ahí. Como puede imaginarse, tuve que reducir los contenidos para no extenderme demasiado; así, presenté a



algunas poetas asociadas a esta generación, leímos algunos textos y, como conclusión, propuse a los estudiantes que expusieran oralmente cuáles eran las principales diferencias entre las vertientes trabajadas. Posteriormente, introduje la presentación del formato *Poetry Slam* como una especie de punto intermedio entre las vertientes, insistiendo en que, además de lo trabajado en las sesiones, había otras posibilidades y corrientes artísticas de enorme interés.

Para exponer las características del *Poetry Slam* comenzamos con el visionado de un ejemplo. Pronto entendieron la dinámica y se mostraron participativos, ya que, a diferencia de las vertientes de las sesiones anteriores, este formato se presenta de manera mucho más visual y su libertad creativa es más notable (P). Así, cuando comenté que la actividad de ese día era poner en práctica dicho formato, la respuesta fue muy positiva (P2).

No fue posible realizar la actividad de repaso o resumen de la unidad, puesto que, como en el caso anterior, esta actividad ocupó bastante tiempo. Esto impidió que completásemos también el cuestionario inicial-final, por lo que tuve que enviarlo como tarea para casa. Sin embargo, no me pareció una gran pérdida, puesto que el entusiasmo generado en torno a la actividad del *Poetry Slam* permitió seguir ahondado en cuestiones relacionadas con la lírica y con la unidad trabajada.

Evaluación del aprendizaje

Escaleras de aprendizaje

Para descubrir el punto de partida de los estudiantes se llevó a cabo un cuestionario inicial con el que pretendía conocer los intereses del alumnado, así como su conocimiento previo sobre la materia. En realidad, solo tres de las cinco preguntas planteadas perseguían este último objetivo, en concreto las dos primeras y la cuarta, puesto que requerían una justificación más técnica. Las dos restantes estaban más orientadas a la creación y/o a que los alumnos y alumnas expresasen su opinión personal. En cualquier caso, cuando volvieron a realizar el cuestionario, al final de la unidad, tuvieron que responder a todas las preguntas nuevamente, ya que, aunque algunas fuesen de carácter personal, la visión interna de los estudiantes podía haberse modificado igualmente.

De los veintidós alumnos matriculados en el grupo concreto en el que se ha aplicado este CIMA, dieciséis respondieron tanto al cuestionario inicial como al final.

Se muestra a continuación la escalera de aprendizaje elaborada a partir de las respuestas iniciales y finales a la pregunta 1: *¿Es una canción de reguetón un texto lírico? ¿Por qué?*



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

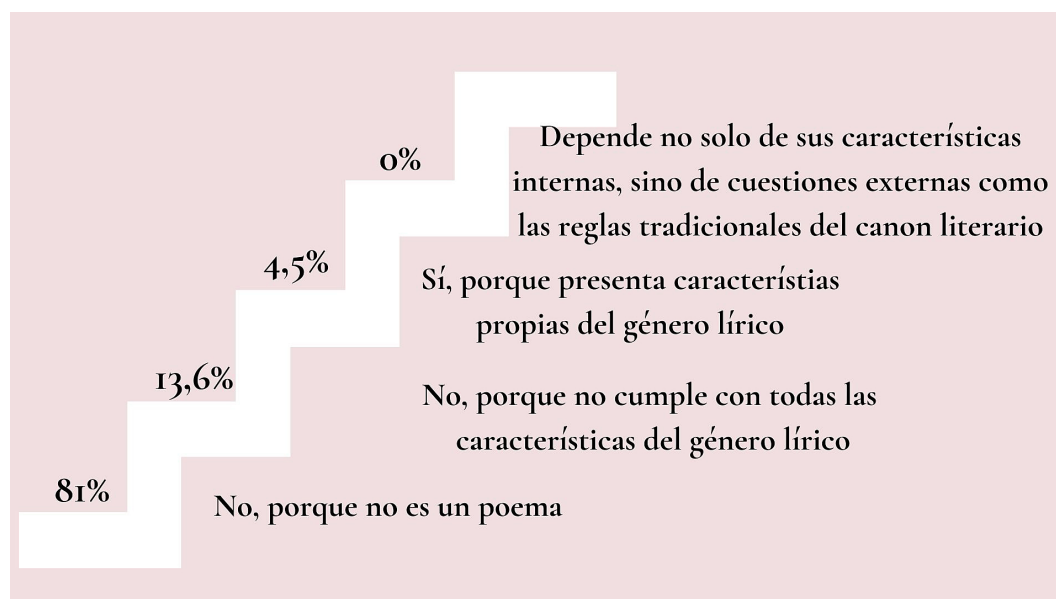


Figura 3. Escalera cuestionario inicial de la pregunta 1 en el subgrupo 11, grupo 7.



Figura 4. Escalera cuestionario final de la pregunta 1 en el subgrupo 11, grupo 7.

Como puede observarse, la evolución de los estudiantes ha sido muy positiva, pues el caso de la primera pregunta es muy similar al de las cuestiones restantes. Al tratarse de preguntas sencillas, relacionadas con su cotidianidad, las alumnas y alumnos han modificado significativamente sus opiniones, aportando visiones que escapan de las opiniones más básicas y, sobre todo, argumentando correctamente sus respuestas.

Tabla 1. Evolución de los estudiantes. Comparativa Cuestionario Inicial-Final

Alumnos	Pregunta 2			Pregunta 3			Pregunta 4			Pregunta 5		
	I	F	R	I	F	R	I	F	R	I	F	R
1	1	4	+	1	3	+	2	4	+	1	3	+
2	1	4	+	1	3	+	2	4	+	1	3	+
3	1	3	+	1	3	+	2	4	+	1	3	+
4	2	4	+	1	3	+	2	3	+	1	4	+
5	1	4	+	1	4	+	2	3	+	1	4	+
6	1	3	+	1	4	+	1	3	+	1	4	+
7	1	3	+	2	2	=	1	2	+	1	3	+
8	2	3	+	2	4	+	2	4	+	1	4	+
9	2	4	+	1	4	+	2	4	+	1	4	+
10	2	4	+	1	4	+	1	4	+	1	4	+
11	1	4	+	1	4	+	1	4	+	1	4	+
12	2	4	+	1	2	+	2	4	+	1	3	+
13	1	4	+	1	1	=	1	2	+	1	2	+
14	1	4	+	1	4	+	1	3	+	1	3	+
15	1	3	+	1	4	+	2	4	+	1	4	+
16	2	4	+	1	4	+	1	4	+	1	3	+

Evaluación del CIMA y principios didácticos

La experiencia de aplicación de este CIMA ha sido, en general, muy positiva. Es cierto que al principio tuve ciertas reticencias con las nuevas propuestas trabajadas en el Curso de Docencia Universitaria, sin embargo, su aplicación ha demostrado que se trata de propuestas muy útiles, y por ello las conservaré para futuras experiencias docentes.

La reestructuración del modelo metodológico, ligado a su vez a una reorganización de los contenidos, ha sido quizás el aspecto más destacable de la experiencia de aplicación de este CIMA. La *centralidad de la práctica*, fundamental en el caso de la asignatura impartida, me ha permitido desarrollar una serie de actividades muy interesantes, desde un enfoque más dinámico y participativo, de cuyo éxito se da cuenta en la obra *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (De Alba y Porlán, 2020). De hecho, una de las grandes lecciones aprendidas durante la aplicación de este proyecto ha sido la de *adecuar la docencia al alumnado*. Esta premisa, que parece muy obvia, suele evadirse en cuanto surgen discrepancias con el contenido obligatorio, el programa de la asignatura o la



temporalización original, de manera que el protagonismo de los estudiantes pasa a un segundo plano. El cambio con respecto a este asunto ha sido determinante y, a mi juicio, un aprendizaje fundamental para mejorar mi propia docencia y la experiencia docente de mis alumnas y alumnos.

Con todo, creo que habría varios aspectos que mejorar. El primero de ellos tiene que ver con el sentido general de las actividades y su relación interna, y es que me habría gustado unificar mejor la unidad, presentarla como un todo más unitario. En este sentido podría ser interesante plantear las distintas unidades como proyectos específicos, intentando seguir una línea de acción más concreta, de manera que todas las actividades planteadas condujeran a un resultado final. En el fondo, era algo que he intentado aplicar veladamente en este CIMA, aunque no de manera tan consciente.

Por otro lado, debería trabajar algunos aspectos técnicos, más obvios, de mi práctica docente como la claridad y el control de la temporalización de las actividades. Durante la aplicación del CIMA he observado cómo los estudiantes tenían bastantes dudas a la hora de llevar a cabo determinadas actividades; al analizarlas, me he ido percatando de que aquellas actividades que planteaban más problemas eran las que, casualmente, venían acompañada de una explicación más ambigua. Para solucionar este problema, además de incluir enunciados más claros, incorporaré ejemplos y me apoyaré en estos.

Desde el punto de vista de los estudiantes, he observado una clara mejora, como demuestra la comparativa entre el cuestionario inicial y el cuestionario final. No obstante, además del apoyo del cuestionario, he podido comprobar cómo ha mejorado el ambiente del aula y se ha incrementado la participación gracias a las nuevas medidas aplicadas a raíz del CIMA. De hecho, en distintas ocasiones, han sido los propios estudiantes los que han manifestado dicho progreso, aportando nuevas ideas para trabajar e indicando qué aspectos les resultaban más interesantes de las distintas sesiones. Probablemente, sea este último punto el que de forma más evidente demuestra el valor de este proyecto, ya que es la confirmación de que todo el trabajo construido en torno al Ciclo de Mejora tiene una aplicación efectiva y que, asimismo, es percibida y bien acogida por los estudiantes.

En definitiva, considero que la aplicación del presente CIMA ha sido muy positiva y de enorme utilidad para mi práctica docente futura. No solo me ha ayudado a modificar mi cosmovisión en torno a conceptos anquilosados, relacionados con un tipo de docencia tradicional, sino que me ha ofrecido herramientas para adaptar mi docencia a mis propias necesidades y, especialmente, a la de mis alumnos y alumnas.



Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicacions de la Universitat de Valencia.
- De Alba, N. y R. Porlán. (2017). La metodología de la enseñanza. En Porlán, R. (Coord.) (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-51). Ediciones Morata.
- De Alba, N. y R. Porlán. (2020). *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*. Ediciones Morata.
- Delord, G.; Hamed, S.; Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 128-162). Ediciones Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Publicacions de la Universitat de Valencia.



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

