

TRABAJO DE FIN DE GRADO



- Universidad Pontificia Comillas
- Grado en Educación Primaria
- 4º curso
- Autora: María Alonso-Pérez Serrano
- Directora: Sonia de la Roz Concha
- Fecha de presentación: 28-04-2021

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

**LA POESÍA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MORFOSINTAXIS Y LA
ORTOGRAFÍA EN PRIMARIA**

Autora: María Alonso-Pérez Serrano

Directora: Sonia de la Roz Concha

28-04-2021

ÍNDICE

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	4
2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	5
3. OBJETIVOS	8
4. MARCO TEÓRICO.....	9
5. MARCO METODOLÓGICO.....	18
6. PROPUESTA DE INNOVACIÓN	20
a. Presentación de la propuesta	20
b. Objetivos concretos que persigue la propuesta	21
c. Contexto en el que podría aplicarse la propuesta	22
➤ Atención a la diversidad	22
d. Metodología y recursos.....	23
e. Desarrollo del modelo.....	25
➤ PARTE 1: ELEMENTOS PREVIOS.....	25
➤ PARTE 2: APLICACIÓN DEL MODELO E-S-R-I	29
f. Evaluación de la propuesta	44
7. CONCLUSIONES	46
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
9. ANEXOS	55
➤ Anexo I.....	55
➤ Anexo II.....	62
➤ Anexo III.....	62
➤ Anexo IV	63
➤ Anexo V	63
➤ Anexo VI	65
➤ Anexo VII	66
➤ Anexo VIII	67
➤ Anexo IX.....	68
➤ Anexo X.....	69
➤ Anexo XI.....	70
➤ Anexo XII.....	70
➤ Anexo XIII.....	71
➤ Anexo XIV	72
➤ Anexo XV	74

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Resumen

Este trabajo es una propuesta de innovación educativa que pretende presentar la poesía como herramienta didáctica para enseñar morfosintaxis y ortografía en sexto de Primaria. Para esto, se ha elaborado un marco teórico que justifica la utilización del género lírico en el aula, haciendo alusión a la transversalidad de los poemas y a la conexión que estos tienen con las emociones y los aspectos más profundos del ser humano. Además, se mencionan los obstáculos con los que los alumnos se encuentran cuando aprenden los contenidos más formales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Se incluye un marco metodológico que describe el modelo E-S-R-I, que será el eje vertebrador de las actividades propuestas para trabajar los contenidos de una manera intuitiva, experiencial y motivadora. La propuesta está enfocada para desarrollarse en un centro culturalmente diverso y con alumnos en situación de desventaja social. Este modelo se dividirá en cuatro fases, y el punto de partida serán tres poemas pertenecientes a distintos autores y épocas. La descripción de las actividades incluye distintos recursos, entre los que destacan vídeos de rap que se utilizarán para que los estudiantes lo conecten con el género poético y apliquen los conocimientos adquiridos de manera cooperativa. Cada una de las fases será evaluada a través de la percepción del docente y los propios alumnos, con el objetivo de ajustar las actividades y mejorar la actuación de la maestra, cuyo papel consistirá en guiar a los estudiantes para que adquieran el conocimiento a través de la propia experiencia y en interacción con sus compañeros.

Palabras clave: poesía, emoción, rap, gramática, lenguaje.

Abstract

This work is a proposal for educational innovation that aims to present poetry as a didactic tool to teach morphosyntax and spelling in sixth grade. For this purpose, a theoretical framework has been elaborated to justify the use of the lyric genre in the classroom, alluding to the transversality of poems and the connection they have with emotions and the deepest aspects of human beings. In addition, the obstacles that

students encounter when learning the more formal contents of the subject of Spanish Language and Literature are mentioned. Furthermore, a methodological framework that describes the E-S-R-I model is included, which will be the backbone of the activities suggested in order to work on the contents in an intuitive, experience-based and motivating way. The project mainly aims to be developed in a culturally diverse school with socially and economically disadvantaged students. The model will be divided into four phases, and the starting point will entail three poems written by different authors and subject to diverse time-periods. The description of the activities presents different resources, such as rap videos which will be used for students to connect it with the poetic genre and apply the acquired knowledge in a cooperative way. Each of the phases will be evaluated through the teacher's and students' perspectives. This in hand will provide the opportunity to adjust the activities and improve the teacher's performance, whose role will be leading pupils to acquire knowledge through their own experience and in constant interaction with their peers.

Key words: poetry, emotion, rap, grammar, language.

2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Esta propuesta pretende proponer un enfoque innovador para el aprendizaje de contenidos relacionados con la competencia morfosintáctica y ortográfica a través de la poesía en 6º de Primaria. De esta manera, presento en mi trabajo poemas de distintos autores y épocas cuyos temas son adecuados para trabajar con los alumnos.

No es una novedad el hecho de que el bloque que hace referencia al conocimiento de la lengua ha sido un obstáculo para muchos estudiantes. Esta realidad se debe, en parte, al alto grado de abstracción que tienen los contenidos morfosintácticos y ortográficos, que implican analizar e interpretar palabras y oraciones para tomar decisiones y recordar la terminología adecuada. A esto se suma el aislamiento y mecanización al que se sigue sometiendo la enseñanza de este bloque de contenidos, sin aprovechar el hecho de que el lenguaje se refiere la propia vida. Por esto mismo, partir de lo que ellos conocen y pueden percibir gracias a los sentidos es una manera de que no se pierdan en el laberinto en el que, en demasiadas ocasiones, se convierte la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Los niños cada vez disponen de más recursos para acceder de manera rápida y fácil a la información, siendo esta la causa de que se impacienten y frustren cuando tardan más de lo habitual en llegar hasta su meta. En este sentido, la poesía se convierte en una gran maestra para reflexionar, analizar, comparar y relacionar ideas y contenidos. Además, nos ofrece la posibilidad de pensar sobre el propio sentido de la lengua, ya que cada una de las palabras que se trabajen representará una realidad con la que los alumnos entran en contacto a través del poema, concretando así lo más abstracto de esta asignatura. Estudiar los aspectos formales de la Lengua desde los poemas ofrece a los estudiantes una oportunidad para comprender las diferentes funciones morfosintácticas y normas ortográficas de una manera profunda y sensible, pudiendo llegar a la conclusión de que las estructuras gramaticales representan y ordenan lo que ellos mismos experimentan. Será mucho más fácil analizar palabras y oraciones contextualizadas, porque el impacto que las modificaciones lingüísticas tienen en su significado podrá ser percibido con mucha más rapidez. Este proceso requiere comenzar por el diálogo que surge a través de la lectura de un poema determinado, con el objetivo de crear una experiencia interactiva en la clase gracias a la cual se podrá despertar el mundo interior de los alumnos. Una vez trabajado el poema a nivel global, se concretará el mensaje del autor en cada verso, momento en el que se utilizarán las emociones generadas para intuir la finalidad de las estructuras y palabras utilizadas. De esta manera, las conclusiones lingüísticas extraídas de un verso específico se generalizarán, llegando así hasta normas formales de la lengua española. Además, los poemas ofrecen la posibilidad de abordar estructuras gramaticales más complejas que no se suelen trabajar en Primaria, a pesar de que muchas de ellas formen parte del diálogo habitual de los niños de sexto curso. Las prácticas metalingüísticas facilitan las operaciones formales, etapa evolutiva que comienza a los once años, y que abre paso al razonamiento lógico.

Es importante añadir que las emociones son clave, porque a través de ellas accederán al mensaje del autor. La sensibilidad adquiere un papel protagonista en esta propuesta, facultad necesaria de potenciar en la escuela actual. A pesar de los trabajos de concienciación que existen hacia las redes sociales, los estudiantes de Primaria acceden desde edades tempranas a contenidos violentos y destructivos que se disfrazan de

videojuegos. En mi experiencia en prácticas, he podido comprobar cómo los alumnos se bloqueaban para responder a preguntas subjetivas relacionadas con los sentimientos, olores o sonidos que les transmite un poema sencillo. No obstante, la flexibilidad de la mente de los niños nos permite superar este momento inicial y comenzar a trabajar contenidos que favorecen el desarrollo de su creatividad e imaginación. No hay que olvidar el valor que se le otorga a la empatía en esta propuesta, ya que será necesaria para comprender lo que quería transmitir el autor con cada verso. Además, en el proceso de análisis de poemas será muy necesario el diálogo para intercambiar opiniones y sensaciones, favoreciendo así la interacción social, la escucha activa y el respeto hacia los compañeros.

La poesía despierta la curiosidad de los niños, siendo aún más relevante cuando entienden la estrecha relación que tienen con las canciones. Esta propuesta de intervención didáctica incluye un poema cuyo autor se caracteriza por sus composiciones de rap. Este estilo musical surge a raíz de movimientos callejeros de barrios marginales de Nueva York, utilizando un lenguaje directo, cercano y popular. Es interesante acercar este género musical a preadolescentes que viven una situación socioeconómica complicada, ya que se les ofrece un recurso para jugar con la lengua mientras expresan lo que piensan y sienten, creándose así un espacio en el que pueden ser libres y creativos.

La morfosintaxis y ortografía no deben concebirse como contenidos aislados sino que, siguiendo lo recomendado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la competencia comunicativa se pone en funcionamiento cuando se incluyen actividades de comprensión, expresión e interacción que abarcan los planos fonético, morfosintáctico y semántico en un contexto de comunicación real (MECD¹, 2002). De esta manera, se pretende que los alumnos encuentren la gramática en la poesía, que nos enseña a mirar de una manera diferente al mundo, sin olvidar el papel que ocupa en la cultura y la forma tan especial que tiene de explicarnos determinados momentos históricos.

¹ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Con esta propuesta, quiero demostrar la variedad de recursos que existen para embellecer contenidos que son poco populares en la escuela, a pesar de que hagamos uso de ellos constantemente. También es una buena manera de que los alumnos experimenten la capacidad que tienen los poemas para despertar los sentimientos más profundos de las personas, sobre todo teniendo en cuenta que, en el último curso de Primaria, los estudiantes se encuentran en el inicio de la preadolescencia, experimentando así importantes cambios en su manera de pensar.

3. OBJETIVOS

El fin de este trabajo es demostrar el potencial que tiene el género poético para trabajar los conceptos formales de la lengua española. Así, se exponen herramientas para que los alumnos logren entender la gramática y ortografía partiendo de su propio cuerpo y de las experiencias diarias. No hay que olvidar que esta propuesta también aspira a mostrar una vía de acercamiento entre la literatura y otras disciplinas como el deporte, el dibujo y la música, siendo esta última especialmente relevante por su popularidad entre los niños y las semejanzas que tiene con el género lírico. Además, quiero explicar de manera justificada todos los beneficios que tiene la lectura de poemas con niños y el papel que ocupan las emociones en el aprendizaje, seleccionando contenidos formales de un área troncal. De esta manera, la elaboración de este trabajo pretende:

1. Señalar qué aspectos de la lengua española son los más simbólicos, realizando una crítica a la manera habitual de trabajarlos.
2. Justificar el modelo E-S-R-I como método para trabajar los contenidos formales desde la propia experiencia del alumno.
3. Conectar la poesía con otras disciplinas artísticas y no artísticas.
4. Describir los beneficios que tiene trabajar el rap en el aula.
5. Visibilizar la compleja situación socioeconómica que viven muchos alumnos en nuestro país, así como la relevancia de las inteligencias múltiples.

4. MARCO TEÓRICO

No son pocos los estudios que sustentan la teoría de que el aprendizaje debe de ir de la mano de la emoción. Elizondo, Rodríguez y Rodríguez (2018) incluyen en su artículo una cita de Platón, que hace 2000 años afirmó que «todo aprendizaje tiene una base emocional». En este mismo artículo, ya centrado en el presente, los autores argumentan que los estados emocionales negativos, como el estrés elevado, tienen efectos nocivos sobre el aprendizaje y la memoria, ya que puede llegar a bloquear el proceso cognitivo, mientras que las emociones positivas fortalecen las sinapsis activas, favoreciendo así el aprendizaje (Elizondo et al., 2018). Por lo tanto, se deduce que el sistema cognitivo está vinculado al emocional (Fernández, 2013). El límbico, del que forman parte las emociones, se relaciona con la memoria; si los estímulos que recibe este sistema son negativos, se reprime el paso de la información (Benavidez y Flores, 2019). Como afirma Allende (2017), «los estímulos emocionales interactúan con las habilidades cognitivas, afectando a la capacidad de razonamiento, la toma de decisiones, la memoria, la actitud y la disposición para el aprender». Esto es porque las emociones refuerzan las conexiones sinápticas y aumentan la actividad neuronal (Allende, 2017).

Llevando esta teoría a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, los resultados de la tesis de Fernández (2013) reflejan que el valor emocional de las palabras de una oración influye en el análisis sintáctico y semántico de estas. La eficiencia de los procesos cognitivos también es aumentada por la motivación, que está estrechamente relacionada con las emociones (Fernández, 2013; Elizondo, 2018). «Emoción y motivación dirigen el sistema de atención, que decide qué informaciones se archivan en los circuitos neuronales y, por tanto, se aprenden» (Allende, 2017). Es importante destacar la diferencia que Elizondo et. al (2018) establece entre la motivación extrínseca, que depende de factores externos, como castigos o recompensas, y la intrínseca. Esta última se vincula con los deseos y necesidades internas, como puede ser el de aprender: «La motivación intrínseca basada en la indescriptible emoción que se da al comprender algo (una suerte de iluminación) se manifiesta como un poderoso recurso a favor de la búsqueda del aprendizaje» (Elizondo et al., 2018, p.41; Molina y Ontoria, 2016). En lo que respecta a este último concepto, Martínez (2008) se centra en el carácter motivador

de la poesía, que genera una respuesta emocional, y es útil para adaptarse a las necesidades e intereses de la clase. Es importante mencionar el estudio de Birello y Gil (2014), que destaca que futuros profesores en proceso de formación afirman que los textos reales y significativos son un buen recurso para despertar la motivación de los alumnos. Respecto a la composición escrita, es interesante apuntar que los estudiantes solamente mencionan los contenidos ortográficos, ignorando otros como los morfológicos o sintácticos (Birello y Gil, 2014). Las autoras concluyen que esto último es poco criticado por los futuros profesores, ya que ellos mismos consideran que son escritores competentes, a pesar de que existan métodos que pueden responder mejor a las necesidades de los alumnos (Birello y Gil, 2014). Estas variarán cada curso, por lo que es esencial tener en cuenta la edad y momento evolutivo de los miembros de la clase, algo que contradice las conclusiones de la investigación de Ochoa (2008), que reflejan la poca diferencia que existe entre los cuadernos de tercero y sexto grado en lo referente a nociones gramaticales.

Según Bianchi (2014), el hecho de que los niños utilicen la gramática en su día a día no implica que tengan conciencia de ella, competencia que les permitirá entender la intención de ciertas expresiones lingüísticas, como la de la oración pasiva. Es importante que a la lectura y producción de textos le acompañen la comunicación y la reflexión sobre las formas gramaticales. Existen casos en los que en las que la posición que las palabras ocupan en la oración modifica su clasificación, influyendo menos el contenido de esta (Mantecón y Zaragoza, 1998). Bianchi (1998, p.2) sostiene: «La tarea de la gramática consiste en pasar de lo observable a lo no observable, en descubrir las reglas gramaticales que le permiten al sujeto producir las oraciones gramaticalmente correctas». Centrándose en la morfología, la autora señala la utilidad de procesos como la afijación o la composición para la comprensión de nuevas palabras. Además, Murillo (2011) nombra procesos como la comparación, clasificación o manipulación en lo que respecta al análisis morfológico, favoreciendo el pensamiento analógico y analítico. Como afirma Murillo (2011), el reto se basa en la enseñanza de una manera dinámica de estos contenidos, superando así el aislamiento en el que se encuentran (Bianchi, 2014). También se hace hincapié en que la gramática es mucho más que un listado de reglas, ya que durante su aprendizaje se pueden utilizar estrategias que hagan que los

alumnos comparen o defiendan de manera argumentada (Bosque, 2004, citado por Bianchi, 2014). Ochoa (2008), afirma que la gramática hace posible que el alumno utilice procesos racionales complejos (Vygotsky, 1995) como la abstracción y la generalización, facilitando así el aprendizaje de nuevas lenguas. Respecto al pensamiento abstracto, Maza (2016) declara que este tiene que ser estimulado durante el transcurso de la primera infancia a la adolescencia. En este sentido, es importante destacar que la inteligencia formal se construye a partir de los 11-12 años (Piaget, 1968, citado por Del Rosario, Loo y Saldarriaga, 2016). En relación con la sintaxis, Torralba (2009, citado por Fontich y Giralt, 2014) señala la inexistencia de las oraciones subordinadas en el currículo de Primaria, así como la poca asimilación del concepto de preposición. No obstante, el niño es capaz de utilizar este tipo de construcciones en su diálogo habitual, por lo que el aprendizaje de la lógica de estas es tardío. Esto coincide con las ideas de Vygotsky (1995), que subraya la relevancia de la gramática para el desarrollo mental del niño. Además, el autor destaca lo enriquecedor que puede ser trabajar con textos producidos por los propios alumnos, ya que será una manera de analizar estructuras más complejas y no planificadas (Vygotsky, 1995). Conviene añadir la aportación de Galera y López (2000) sobre la necesidad de que la morfología y la sintaxis se aprendan de manera conjunta (Piaget, 1968, citado por Del Rosario et al., 2016).

La enseñanza de la Lengua ha experimentado una progresiva evolución, pasando de concebir como punto de partida las formas y componentes fonético-fonológicos y morfosintácticos hasta el texto como unidad de análisis, que permite trabajar de una manera interdisciplinar (Martín, 2014; Ochoa, 2008). La literatura nos ofrece una gran variedad de textos para enseñar conceptos gramaticales de la lengua española. De hecho, una de las competencias clave establecidas por la Unión Europea es la llamada «Conciencia y expresión cultural», en la que se contemplan diferentes recursos, entre ellos la literatura (Comisión Europea, 2007, p.12). No obstante, Rodríguez y Zayas (2004) critican el hecho de que estos dos bloques estén muy poco relacionados en las unidades didácticas. Respecto a las actividades que los vinculan, los autores establecen que no persiguen buscar el sentido que tienen determinadas formas lingüísticas en los textos literarios, algo para lo que es necesaria la reflexión (Rodríguez y Zayas, 2004; Martín, 2014), herramienta clave para la competencia metalingüística, que hace referencia al

«conocimiento sobre la lengua y a la manifestación de este conocimiento» (Milian y Camps, 2006, p.26 citado por Martín, 2014). El análisis sintáctico es un ejemplo de elevación por encima de la lengua, así como la poesía lo es del alto grado de control y conciencia del lenguaje.

Ochoa (2008, p.12) menciona las interconexiones de los elementos lingüísticos como un aspecto clave para el proceso de comprensión del texto: «¿A qué se hace referencia con la palabra ellos? ¿Qué está reemplazando el pronombre se? ¿Qué función tienen estas palabras?», afirmando que no trabajar esto lo suficiente supondrá un obstáculo para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo tanto, es deducible considerar la corrección de estructuras gramaticales como clave para lograr un texto cohesionado y coherente que pueda ser interpretado por el lector de la manera esperada (Ochoa, 2008). Es importante añadir que esta manera será más enriquecedora si se realiza en interacción con los demás (Fontich, 2014; Ochoa, 2008), algo coherente con las teorías de Vygotsky (1995), que manifiesta que el conocimiento de una lengua se adquiere a través de la interacción verbal. En lo referente a la significatividad del aprendizaje, me gustaría incluir la aportación de Martín (2014), que cita algunas investigaciones que concluyen que los contenidos gramaticales no están consolidados debido a su automatización (Camps et al., 2001, Duran, 2010; Martín, 2012; Martínez, 2010; Notario, 2001). En este mismo estudio, Martín (2014) afirma que las diversas fuentes de información de los conceptos gramaticales y la pluralidad terminológica se suman a su complejidad intrínseca (Galera y López, 2000). Entre las dificultades de la sintaxis se destacan las oraciones pasivas, cuyo sujeto contradice la conocida definición de «la persona, animal o cosa que realiza la acción del verbo» (Martín, 2014, p.152). Además, la autora reflexiona sobre las distintas maneras de identificar las funciones sintácticas: semánticas, morfológicas y sintácticas (sustitución). Estos tres tipos se deben combinar para trabajar la sintaxis, y esto puede suponer un obstáculo para los estudiantes por su alto grado de abstracción, que se incluye en los procesos racionales complejos (Martín, 2014; Ochoa, 2008) y se localiza en el último eslabón de la enseñanza de conceptos gramaticales. Este se iniciará a partir «de realizaciones concretas que se desprendan de una situación de comunicación» (Ochoa, 2008, p.18).

Si partimos de la idea de que se tienen que utilizar textos reales y contextualizados para trabajar la gramática (Ochoa, 2008), los poemas son una excelente opción, porque en ellos se captura un momento cultural, social e histórico concreto (Martínez, 2008), cuyo autor o autora también representa un estado emocional y manera de concebir el mundo específica. Cuantos más textos poéticos lean los estudiantes, más abierta y heterogénea será su manera de pensar (Martínez, 2008).

Moreno (1998, p.17 citado por Coello y Martín, 2004) reflexiona sobre la poca relevancia que tiene este género literario en las aulas: «¿Quién conoce una sola aula donde se lea y escriba poesía con la misma intensidad y consideración curricular que se lee y escribe narrativa?». Enseñar desde este género literario ofrece a los estudiantes la oportunidad de conversar y debatir, produciéndose así las experiencias educativas y emocionales en interacción con los demás (Martínez, 2008; Zaldívar, 2014), teniendo también la capacidad de sorprenderles (Guadamillas, 2014). Montes (1999) compara la poesía con un ser viviente:

Porque apela a los sentidos, y devuelve la memoria de lo sonoro. Porque genera imágenes–metáforas y ficciones– incesantemente. Porque vuelve extraño el lenguaje y lo fisura de mil modos, con lo que el enigma puede vislumbrarse por entre las grietas (p.8).

Esto es coherente con uno de los aspectos que aborda Guadamillas (2014) en su tesis, en la que afirma que la poesía despierta los cinco sentidos. El género poético ofrece la posibilidad de que alumnos sean cada vez más competentes para expresar sus ideas y sentimientos en su día a día, influyendo en su autoconocimiento y, por lo tanto, en sus relaciones sociales y bienestar (Zaldívar, 2014). En este sentido, la autora declara:

La poesía tiene relación directa con la vida porque su materia formal es el lenguaje, el mismo que utilizamos para comunicar y significar nuestra vida, por lo tanto, las habilidades respecto a la poesía entrarán en retroalimentación con nuestro uso y comprensión de la lengua (Zaldívar, 2014, p.12).

Además, la lectura de poemas potencia el desarrollo de la sensibilidad: «Acercarse a la poesía es entrar en el corazón del ser humano» (Gómez, 2002, p.19). Así, los poemas son una excelente herramienta para desarrollar la empatía y la propia conciencia emocional, «es palabra que forma y transforma» (Torre, 2004, citado en Gonçalves, 2007, p.8.), cuyo etiquetado depende del dominio del lenguaje: «La palabra es lo más humanizante» (López, 2003, p.13 citado en Zaldívar, 2014). Sobre el conocimiento de las emociones, conviene destacar que hay instituciones que legitiman la relevancia de la educación emocional en las escuelas, siendo ejemplo de esto el Decreto 69/2007, de 28 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, que en su listado de competencias básicas añade la emocional. Según Goleman (1996), la inteligencia emocional, más que el coeficiente, es clave para que una persona se sienta plena y feliz. La literatura, en general, tiene una dimensión reparadora, y ofrece la posibilidad de construirse y reconstruirse a uno mismo, por lo que es interesante utilizarla con alumnos que viven situaciones complicadas, ya sea por factores externos, como los sociales o económicos, o internos (Petit, 2005, citado en Herrera y Vanina, 2017).

Respecto a la utilización del género lírico para el aprendizaje de la gramática, Zayas (2014, pp. 16-25 citado en Fontich y Rodríguez, 2014) defiende un aprendizaje de la sintaxis que permita a los alumnos «hablar del mundo» y esto encaja con el análisis de textos poéticos, que tratan temas universales como el paso de tiempo, la muerte o el amor (Martínez, 2008). Otra de las ventajas de incluir los poemas en el aula es que los propios alumnos llegarán hasta a los contenidos que esconden a través de la lectura y, a pesar de que existan conceptos objetivos que se puedan trabajar desde los versos, el impacto y sentido que tiene para cada estudiante no será el mismo: «La verdad del poema será la suya, la que él sienta y descubra con sus ojos y su imaginación» (Martín y Coello, 2004, p.120). De esta manera, el acceso a los contenidos será más profundo y personal, ya que podrá existir una implicación emocional (Martínez, 2008). Por esto mismo, Moraes y Torre (2005, citado en Gonçalves, 2007) utilizan el concepto de «sentipensar» en lo que respecta a la poesía como herramienta educativa. El autor añade que «siempre hay mucho más de lo que se percibe en una primera lectura» (Torre, 2004, p.12 citado en Gonçalves, 2007). Las actividades relacionadas con el

análisis de un poema deberán invitar a los alumnos a trabajar y jugar con él libremente, «sin miedo a desmenuzarlo», ya que puede ocurrir que los alumnos conciban la poesía como un género algo alejado e intocable debido a su alto prestigio (Martínez, 2008, p.10). El hecho de que este tipo de textos sean culturalmente elevados no significa que el lenguaje utilizado sea siempre serio y difícil comprender, ya que es en los poemas donde encontramos más libertad y creatividad, y esto puede suponer un alivio para el alumno, porque ellos mismos comprobarán que las reglas estudiadas balancean de vez en cuando en este género literario (Martínez, 2008). En este mismo trabajo, Martínez (2008) sostiene que gracias a los poemas los alumnos pueden acceder a recursos estilísticos y mecanismos expresivos necesarios para la comunicación, como la ironía, argumentación, humor o metáfora, favoreciendo así el desarrollo de la conciencia lingüística y de la competencia metalingüística, porque estas figuras obligan a observar y ser conscientes de los usos de la lengua que han sido automatizados (Rodríguez y Zayas, 2004). Un ejemplo de esto último es el análisis del paralelismo, que repite esquemas sintácticos para hacer un texto más atractivo (Rodríguez y Zayas, 2004). Con relación a la mecanización del aprendizaje de la asignatura de Lengua, Landero (1999) realiza una crítica sobre la intoxicación gramatical, afirmando que la buena literatura es el mejor medio para prevenir que los alumnos se conviertan en «gramáticos a palos». Es coherente con esta reflexión la crítica que realiza Ochoa (2008, p.15) a la manera de enseñar gramática, ya que esta «se convierte en el punto de partida y el punto de llegada», porque se centra en definiciones de categorías y funciones, seguidas de ejemplos que no van más allá de la palabra u oración y que, por lo tanto, carecen de sentido para los alumnos, provocando que su interés hacia la lengua disminuya. En esta misma línea, Fontich y Giralt (2014) señalan la dificultad que tienen los estudiantes para transferir los conocimientos gramaticales al uso de la lengua, algo que también explica Ochoa (2008). Esta autora enfatiza los bajos niveles de competencia comunicativa con los que los jóvenes entran en la universidad en Colombia, explicando que «el énfasis continúa en el *qué* enseñar y no en *para qué* sirven los conceptos gramaticales y cómo han de ser abordados» (Ochoa, 2008, p.19). Fontich y Giralt (2014) invitan a los docentes a ir más allá del análisis de oraciones aisladas, porque sin contexto no es posible responder al doble objetivo de la lengua, que es gramatical y comunicativo. Según estos autores, el nuevo currículo español pretende plantear la gramática orientándola

únicamente hacia un fin funcional (uso lingüístico), a pesar de que plantear la propia lengua como objeto de estudio también es necesario para lograr los objetivos mencionados, que se retroalimentan entre sí. Esto coincide con las conclusiones obtenidas del estudio de Sánchez (2018), que sostienen que los contenidos gramaticales han ido perdiendo peso en las pruebas de Selectividad, mientras que las actividades relacionadas con los comentarios de texto y obras literarias ganaban importancia. Martín (2014), defiende una relación constante entre el uso y el conocimiento reflexivo de la lengua, y sostiene que en este proceso es necesario que el estudiante tenga un papel activo, ya que «plantear la enseñanza gramatical de una manera más abierta nos presenta diferentes situaciones que nos pueden crear inseguridades y que debemos aprender a gestionar» (Fontich y Giralt, 2014, p.51). Estos autores hacen referencia en su artículo al grupo GREAL (*Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües*), que busca un nuevo enfoque para enseñar gramática que no solo se base en las descripciones, sino también en la utilidad de las formas lingüísticas (Fontich, 2006; Camps y Zayas, 2006; Milian y Camps, 2006, citado en Fontich y Giralt, 2014). Sánchez (2018) afirma que el análisis de la forma de las palabras y las relaciones entre sí potencian el desarrollo intelectual y la comprensión del mundo, favoreciendo que los alumnos construyan mensajes bien estructurados y expresen sus pensamientos más profundos para mejorar sus habilidades de comunicación (Ochoa, 2008; Sánchez, 2018). Amadó-Codony, Serrat-Sellabona y Sidera-Caballero (2012) nos ofrecen un ejemplo de cómo la sintaxis contribuye para que los estudiantes entiendan mejor la realidad, afirmando que las estructuras sintácticas subordinadas están vinculadas con la comprensión de las creencias falsas. Oraciones como «Mi hermana piensa que el cielo es verde» demuestran la importancia del verbo principal (piensa) para que la oración sea veraz, ya que la parte subordinada (el cielo es verde) transmite un mensaje que no es cierto.

La naturaleza del lenguaje permite ir más allá de la propia asignatura y sus respectivos contenidos, porque a través de él se presentan y aprenden todas las materias, siendo también el vehículo para que el niño se integre en el colegio (Bombini, 2019). A través de la asignatura de Lengua se pueden trabajar otras manifestaciones artísticas como la música, el dibujo o la pintura (Mallart, 2020). En el artículo citado se describen ejemplos

de autores que han incluido musicalidad en poemas, así como de la variedad de expresiones no verbales que existen para representar el lenguaje escrito: teatro, cómic, técnicas audiovisuales, etc. Mallart (2020) sostiene que en todas las materias está presente la competencia comunicativa, siendo muy positivo para el pensamiento y la expresión el hecho de se intente lograr de manera transversal un uso elegante y exigente del lenguaje. Si nos centramos en la música, es imprescindible destacar la estrecha relación que existe entre la poesía y el rap, permitiendo este último «explorar, descubrir, cultivar y desarrollar la identidad de una persona o comunidad, además de fomentar el establecimiento de las condiciones idóneas para que las personas excluidas en una comunidad puedan involucrarse en procesos tangibles» (Laforgue, 2018, p.233). En lo que respecta a esto, destaca el programa Barrios de la Asociación Bombo y Caja, que intervienen los barrios madrileños de Orcasur (Usera) y Las Torres, en Villaverde (Colectivo Masquepalabras, 2019). Conviene añadir la cita de la rapera Arianna Puello, que defiende el rap constructivo y esperanzador de Latinoamérica:

Hay gente que lucha para que los chavales que están en la calle, en situación de supervivencia, desamparados... encuentren una salida en el hip hop. El hip hop es una manera de transformar el dolor, la oscuridad de la vida, en arte. En vez de coger un cuchillo, una pistola, y salir a pegar tiros, coges y escribes, y tu mente se transforma en filosofía y conviertes el reflejo de la calle en algo bonito, en cuentos, historias y *juau!* Esto a mí me dejó de piedra (Liricista, 2021).

Esto coincide con las afirmaciones del rapero Ignacio Fornés, alias *Nach*, que declara que el hip hop sirve para que los jóvenes perciban el valor que tiene la palabra para cambiar las cosas (Medina, 2016). El poder que tienen los poemas para despertar emociones y sentimientos aporta cohesión a un grupo, siendo esto especialmente interesante cuando existen distintas culturas dentro de él (Malas, Malas y Ribas, 2020). Además, está demostrado que el arte, dentro del cual se incluye la poesía, tiene efectos positivos en el autoconocimiento, autoconfianza, la expresión, creatividad, el conocimiento cultural y la interiorización (Del Río, 2009; Moreno, 2010), así como en la socialización e integración (Molina, Pastor y Violant, 2009, citado en Beltrán, Moreno y Mundet, 2014).

Estos beneficios son muy relevantes cuando se trabaja con niños en situación de vulnerabilidad social (Petit, 2001), sobre todo teniendo en cuenta que muchos de ellos solo podrán acceder a la lectura de textos literarios desde la escuela, por lo que tendrán la oportunidad de trabajar sus frustraciones, sueños y esperanzas, de reconstruir su mundo interior a través del encuentro con los textos (Petit, 2005, citado en Herrera y Vanina, 2017). Es posible que el significado de muchas poesías no sea captado en la primera lectura, pero ello no implica que el niño no se emocione por la propia estética del texto. Si los profesores consiguen que sus alumnos tengan experiencias gratificantes con la literatura, en este caso con la poesía, los niños tendrán muchas más probabilidades de ser futuros lectores (Herrera y Vanina, 2017).

5. MARCO METODOLÓGICO

Esta propuesta didáctica se basa en el modelo E-S-R-I, que se divide en cuatro fases cuyas iniciales forman el nombre del método: Experiencia, Señalamiento, Reflexión e Incorporación (De la Roz, 2019). Como expone De la Roz (2019), el modelo responde a la necesidad de enseñar de una manera transversal y globalizada que se acerque más a la realidad que les espera a los alumnos fuera de las aulas. A pesar del nuevo enfoque competencial del currículo, hoy en día siguen existiendo evidentes separaciones entre asignaturas, especialmente entre Matemáticas y Lengua, materias que contienen un alto nivel de simbolización. Esto no es coherente con los problemas a los que los estudiantes se tendrán que enfrentar en su día a día, ya que deberán utilizar distintas competencias al mismo tiempo (De la Roz y Santaolalla, 2019).

En la primera fase del modelo, la de Experiencia, se utilizará un texto escrito principal y dos secundarios (estos incluyen los elaborados por los alumnos) para crear un contexto que motive a los niños y les permita establecer un vínculo afectivo con los contenidos a trabajar, siendo así el eje vertebrador de la intervención didáctica. Esto último será especialmente relevante en esta propuesta debido a la potencia que tiene el género lírico sobre las emociones, por lo que los contenidos serán interdisciplinares. En esta fase es importante el contexto que se crea a través del diálogo entre compañeros, utilizando habilidades relacionadas con la comunicación oral y la empatía, siendo también esenciales las preguntas propuestas por la maestra. que ejercerá de guía y

planteará el tema de conversación para que los alumnos compartan sus experiencias y se cree un ambiente motivador y participativo. Además del aspecto interpersonal, los alumnos podrán reflexionar de manera intrapersonal, facilitando así la identificación con el proceso didáctico. La segunda fase del modelo E-S-R-I se refiere al Señalamiento, es decir, a la presentación de los contenidos que se van a trabajar durante la intervención didáctica. Se utilizará el contexto emocional creado en la fase anterior como pretexto para analizar de manera intuitiva conceptos morfosintácticos y ortográficos, conectando así las experiencias de los alumnos con los conceptos lingüísticos formales. La tercera fase se identifica como la de Reflexión, que busca la interiorización y automatización de contenidos, y en ella se incluyen actividades de conciencia y competencia. Estas propuestas son transversales, motivadoras y están contextualizadas, siendo también evaluables e integradoras. Las de conciencia se centran en la comprensión de los contenidos de una manera experiencial e intuitiva, pudiendo utilizar diferentes recursos como el arte, la música o el propio cuerpo hasta llegar a los términos convencionales de una manera significativa. Debido a la complejidad del proceso es necesario que este sea guiado por el docente, que irá introduciendo los contenidos por medio del andamiaje (De la Roz, 2019). Las actividades de competencia se incluyen con el objetivo de incorporar los contenidos que ya se han comprendido a través de diversas estrategias que encajan con la teoría de las inteligencias múltiples. Es importante que el profesor evite las repeticiones poco motivadoras, así como que secuencie los contenidos de una manera coherente (De la Roz, 2019). Ambos tipos de actividades son compatibles con propuestas cooperativas, y tienen carácter metalingüístico. La última fase, la de Incorporación, busca poner en práctica los aprendizajes y competencias adquiridas a través de actividades recapituladoras que se terminarán publicando, siendo también útil para que los maestros evalúen el proceso en su conjunto. Esta fase, que cierra el proceso didáctico, incluye la descripción de la actividad (título, formato, tareas, temporalización, agrupamiento y presentación), así como los criterios de elaboración, que dependerán de los contenidos seleccionados (De la Roz, 2019).

En definitiva, el modelo E-S-R-I permite a los alumnos transportar su mundo interior al aula, por lo que muchos de sus intereses y necesidades podrán ser atendidas durante el proceso didáctico, favoreciendo así la motivación de la clase. Además, esta metodología

es posible gracias a la interacción entre los miembros del grupo, que podrán intercambiar opiniones, experiencias y mantener conversaciones de naturaleza metalingüística. La clave del modelo está en la manera en la que dinamiza y flexibiliza la asignatura de Lengua, haciendo posible que esta encuentre puntos en común con el resto de disciplinas (De la Roz, 2019). Como se puede observar, el modelo es coherente con las referencias bibliográficas del marco teórico, defendiendo algunas de ellas el texto como punto de partida para aprender de una manera significativa.

6. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

a. Presentación de la propuesta

En los siguientes apartados desarrollaré una serie de actividades estructuradas según el modelo E-S-R-I. Para esto, he escogido un texto principal y dos secundarios, en cuyos versos se pueden encontrar contenidos lingüísticos que se trabajan en 6º de Primaria. A pesar de ser poemas pertenecientes a distintas épocas y autores, sus temáticas hacen referencia a conceptos universales que se relacionan directamente con la esencia del ser humano, como la soledad o la dificultad de ser uno mismo. Así, estos textos abren paso a la fase de Experiencia, que permitirá a los alumnos reflexionar sobre los prejuicios y las apariencias. Esto conecta con la tabla de la fase de Señalamiento, en la que se incluyen contenidos como los verbos copulativos (ser, estar o parecer), junto con los versos en los que estos se encuentran. A pesar de que los principales contenidos pertenezcan al bloque de *Conocimiento de la lengua*, también se trabajará la expresión escrita y oral, así como la educación literaria. Además, debido a la transversalidad de la propuesta, ha sido conveniente incluir parte del currículo de otras asignaturas. La siguiente fase, la de Reflexión, está formada por actividades de conciencia y competencia centradas en adquirir contenidos específicos de los señalados en la fase anterior. Estos seguirán un hilo conductor, y serán introducidos por oraciones directamente sacadas de alguno de los tres poemas. Las actividades utilizarán distintas herramientas como la mímica, el dibujo o el deporte, fomentando también el trabajo individual y, sobre todo, el cooperativo. Estas son de distinta duración, por lo que en algunas sesiones se cambiará de tarea, mientras que otras solamente se centrarán en

una. La última actividad consistirá en una investigación que introducirá la actividad de la última fase, la de Incorporación. En esta, se presentará una propuesta coherente con el marco teórico, el contexto del aula y los contenidos trabajados: la composición de un rap. Así, se seguirá el esquema que indica el modelo E-S-R-I para estructurar el cierre de la intervención didáctica. Por último, quiero añadir la importancia de los anexos en esta propuesta, porque concretan los materiales que dan sentido a las actividades, incluyendo también herramientas complementarias con potencial educativo.

b. Objetivos concretos que persigue la propuesta

Esta propuesta pretende que los alumnos practiquen habilidades literarias más específicas como la interpretación del lenguaje figurado o la creación de textos propios, así como la interiorización de contenidos clave de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. La riqueza lingüística de los poemas hará posible trabajar lo anterior mientras se adquieren conceptos formales de la lengua española pertenecientes al bloque que hace referencia al conocimiento de la lengua. Es interesante añadir que los contenidos morfosintácticos y ortográficos están estrechamente relacionados entre sí, por lo que se podrá trabajar más de un objetivo de manera simultánea. Para lograr esto se propondrán actividades en las que los alumnos se agrupen de distintas maneras, desarrollando así sus habilidades sociales. Además, el diálogo, la escucha activa y la sensibilización hacia el mundo que les rodea y hacia la propia lengua también serán finalidades básicas de esta propuesta, ya que tendrán la oportunidad de valorar la riqueza lingüística y el impacto que las palabras tienen en las personas. Por último, quiero destacar la oportunidad que ofrecen las actividades para que los alumnos trabajen en equipo y se interesen más por la poesía.

1. Participar en los diálogos grupales y mostrar respeto hacia las aportaciones de los compañeros.
2. Vincular el lenguaje poético a las experiencias de los alumnos a través de temas globales.
3. Localizar las diferencias entre las metáforas y las comparaciones, creando las suyas propias.
4. Identificar una pregunta retórica.

5. Establecer mecanismos que conecten el ámbito subjetivo y emocional con el aspecto formal de la lengua española.
6. Expresar la función de los verbos copulativos, distinguiéndolos de los predicativos.
7. Utilizar la tilde diacrítica de manera correcta en oraciones exclamativas e interrogativas, directas e indirectas.
8. Distinguir entre un adverbio de modo y un adjetivo con función de atributo.
9. Identificar las principales características del rap y sus similitudes con los poemas.
10. Trabajar en equipo para crear un rap y utilizar el lenguaje no verbal en su representación.

c. Contexto en el que podría aplicarse la propuesta

La ubicación en la que se encuentra el centro se localiza en el sur de Madrid, en un barrio en el que la densidad de población es superior a la media de la ciudad, y en ella hay barriadas de Promoción Pública. Las familias de la zona suelen vivir en casas demasiado pequeñas, y muchas de ellas se encuentran en situación de inestabilidad laboral. Al centro acuden un gran porcentaje de alumnos procedentes de Hispanoamérica. El nivel socioeconómico académico de la población es bajo, así como el interés por la escuela. Estas características hacen que el centro sea de difícil desempeño, siendo muchos alumnos que acuden a él social y económicamente vulnerables. También es importante destacar la diversidad cultural que existe entre los estudiantes, aunque no es significativo el porcentaje de alumnos que desconocen el idioma español. En concreto, en el aula hay dos alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y uno con el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Todos los estudiantes conocen muy bien idioma, ya que los que proceden del extranjero son hispanohablantes.

➤ Atención a la diversidad

Ante la variedad de culturas que existen en la clase debido alto porcentaje de alumnos cuyas familias no son españolas, se utilizará el idioma como un nexo común que todos conocen. Además, las actividades cooperativas serán clave para responder a los distintos niveles, incluyendo también actividades visuales y sencillas, algunas de ellas relacionadas con el movimiento y el deporte. Esto es especialmente relevante, ya que

responde a las necesidades que tienen los niños con TDAH. La propuesta también integra actividades que permiten la imitación, algo que encaja con las necesidades derivadas del TEA. Además, se irán colgando carteles que apoyen visualmente lo que se trabaja en clase, clasificando cada una de las tareas que se proponen según su objetivo: mímica, dibujo, escritura, deporte, etc.² Antes de realizar cada actividad, esta se dividirá en pequeños pasos para que las instrucciones sean lo más sencillas y claras posibles. Esto también se realizará para especificar los agrupamientos: asamblea, pequeño grupo, individual y parejas, siendo este último útil para que los alumnos que avancen más rápido apoyen de manera individualizada a los que requieran más atención, creándose así un espacio más seguro y relajado para los estudiantes que se agobian más en gran grupo.

Es importante añadir que las tareas propuestas son flexibles para respetar los distintos niveles, y se utilizará mucho la asamblea para poner en común las aportaciones y completar lo que no haya dado tiempo. A pesar de la variedad de actividades propuestas, se respetarán las rutinas de clase, explicando de manera sencilla lo que se va a realizar al principio de la sesión, siendo el docente especialmente claro para comunicar el cambio de tarea. Por último, quiero destacar que la interdisciplinariedad de la propuesta permite trabajar distintas inteligencias al mismo tiempo.

d. Metodología y recursos

El modelo E-S-R-I (De la Roz, 2019) será el eje de la propuesta, utilizándose en las actividades enfoques metodológicos compatibles con él, como el aprendizaje cooperativo y sus respectivos roles, que favorecen la interdependencia positiva. Esta manera de trabajar responde al carácter interactivo del modelo y la propuesta, ajustando esta metodología a los distintos agrupamientos que se proponen. Además, algunas de las actividades adquirirán un carácter competitivo, con el objetivo de incrementar su motivación.

² Ver **Anexo XIV**

En cuanto a los recursos, conviene destacar la utilización del propio cuerpo para representar acciones y estados. Además, los siguientes materiales serán útiles para facilitar el desarrollo de las actividades:

Físicos

- ✓ Tarjetas plastificadas.
- ✓ Utensilios para dibujar.
- ✓ Algodón, tela verde y terciopelo.
- ✓ Proyector y reproductor de música.
- ✓ Ordenadores
- ✓ Instrumentos musicales.

Digitales

- ✓ Raps de *Youtube*:
 - *Entre Mar y Cielo* (El Siete, 2019).
 - *El Idioma De Los Dioses* (Nach, 2011).

e. Desarrollo del modelo

➤ PARTE 1: ELEMENTOS PREVIOS.

1. TEXTOS³

Texto Principal

Ser, estar y otros parecidos

Somos esclavos de la expectativa
y víctimas del prejuicio.
Podemos tirarnos media vida
luchando para ser lo que esperan de nosotros
y nadie se ha parado a pensar
en que a lo mejor no somos esa persona.
También podemos tirarnos la otra media vida
intentando desmentir la imagen
que venden de nosotros
y nadie se ha parado a pensar en que
a lo mejor somos más de lo que parecemos.
Puedo *ser* cobarde,
estar temblando y *parecer* ansioso,
puedo *ser* honesto,
estar seguro y *parecer* soberbio,
puedo *ser* introvertido,
estar callado y *parecer* un borde,
puedo *ser* enamorado,
estar de paso y *parecer* un muerto,
puede *ser* que *parecer* esté sobrevalorado
y *parece ser* que *estar* nunca podrá serlo.
El resultado entre ser, estar y parecer
es SER sin fallarse a uno mismo.

Autor: Rayden

³ Ver **Anexo I** para más textos que se pueden trabajar con alumnos de 6º de Primaria.

Textos Secundarios

La soledad

La soledad, qué cosa bella.
Sola en el mundo quisiera estar,
como entre tantas sola una estrella,
como en la tierra está solo el mar,
como en el campo solo está el tala,
como en el árbol el nido está.
Como está el cielo único y solo
sola en el mundo quisiera estar.

Autora: Idea Vilariño

Rima XXI

¿Qué es poesía?, dices mientras clavas
en mi pupila tu pupila azul.
¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas?
Poesía... eres tú.

Autor: Gustavo Adolfo Bécquer

2. CONTENIDOS

En la siguiente tabla se exponen los contenidos seleccionados del currículo de la Comunidad de Madrid de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Estos pertenecen a los cuatro bloques de la asignatura, siendo el llamado *Conocimiento de la lengua* el que se trabajará de manera más directa. Además, se incluyen contenidos de Educación Plástica, Musical y Física. Ante la parquedad del currículo de Madrid respecto a la asignatura de Educación Física, se ha optado por utilizar el modelo curricular de Castilla y León. Así, será posible concretar didácticamente la relación entre los juegos y actividades y el desarrollo de las competencias comunicativas no verbales. Conviene añadir que muchos de los contenidos son objetivos extraídos del currículo que han sido sustantivados para este trabajo, ya que determinan de manera más específica lo que se enseñará durante el desarrollo de la propuesta.

BLOQUE	CONTENIDOS
Comunicación oral: hablar y escuchar	<ol style="list-style-type: none"> Utilización del lenguaje como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, preguntar.
Comunicación escrita: leer y escribir	<ol style="list-style-type: none"> Realización de inferencias directas a partir de una información no explícita en un texto, lo interpreta y formula hipótesis sobre su contenido. Producción de textos de diferentes estilos y en distintos soportes: Escritura de textos de diferentes tipos adecuando el lenguaje a las características del género, siguiendo modelos encaminados a desarrollar la capacidad creativa en la escritura.
Conocimiento de la lengua	
Vocabulario	<ol style="list-style-type: none"> Selección de la acepción apropiada según el contexto. Creación de palabras derivadas.
Análisis morfológico y sintáctico	<ol style="list-style-type: none"> Análisis morfológico de las palabras de una oración simple. Distinción entre sujeto y predicado. Identificación núcleos del sujeto y predicado.
Ortografía	<ol style="list-style-type: none"> Conocimiento y aplicación de las reglas generales básicas.
Educación literaria (Quinto y Sexto)	<ol style="list-style-type: none"> Lectura en voz alta de poemas de autores conocidos, respetando el ritmo de sus versos. Interpretación del lenguaje figurado: comparaciones, metáforas. Reconocimiento de las características fundamentales de textos literarios poéticos. Creación de textos literarios (canciones) a partir de pautas o modelos dados utilizando recursos léxicos, sintácticos, fónicos y rítmicos en dichas producciones. Composición de textos breves en verso con una intencionalidad literaria.

Expresión artística	1. Representación personal de ideas, acciones y situaciones valiéndose de los elementos que configuran el lenguaje visual.
Escucha (Educación Musical)	1. Conocimiento de ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.
Interpretación musical	1. El canto. Interpretación de canciones sencillas de forma individual o en distintos agrupamientos, con y sin acompañamiento instrumental. 2. Juegos rítmicos sencillos con instrumentos.
Juegos y actividades deportivas	1. Iniciación al deporte adaptado al espacio, al tiempo y los recursos: juegos deportivos, convencionales y recreativos adaptados.
Actividades físicas artístico-expresivas	1. Participación en situaciones que supongan comunicación corporal con reconocimiento y aceptación del contenido comunicativo. Utilización de diferentes técnicas expresivas.

3. TEMA DE CONVERSACIÓN

Los temas que se trabajarán en la fase de Experiencia serán las apariencias y los prejuicios.

4. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta se desarrollará en 24 sesiones de 45-50 minutos, aproximadamente. Durante las dos primeras tendrán lugar las fases de Experiencia y Señalamiento, y a la fase de Reflexión se dedicarán 17 sesiones. A la fase de Incorporación le corresponderán las 5 siguientes. No obstante, el cronograma será flexible y se adaptará al ritmo del grupo.

➤ PARTE 2: APLICACIÓN DEL MODELO E-S-R-I

1. FASE EXPERIENCIA

El objetivo de esta fase es dialogar con los alumnos para que estos se vinculen al poema de una manera más personal y empática. Así, se trabajará la comprensión lectora, que tiene una parte objetiva, pero también hay un espacio para que compartan lo que el poema les ha transmitido. Después de que hayan acordado la temática del texto y la intención del autor, tendrán lugar las preguntas que hacen referencia a la opinión de la clase, en las que se incluirán los tres verbos copulativos que posteriormente trabajarán de manera específica. Esta primera fase se cerrará con las experiencias personales de los alumnos para que conecten de manera más fuerte con los poemas y con los contenidos que, en el siguiente apartado, aprenderán a través de los textos. Este proceso se realizará mediante preguntas y respuestas, en un diálogo guiado por el docente.

a) Preguntas de comprensión lectora

- ¿Cuál creéis que es el tema principal del texto?
 - Con esta pregunta se pretende saber en qué medida los alumnos han captado la esencia del texto, su auténtico sentido.
- ¿Qué está criticando el autor?
 - Con esta pregunta se pretende saber si los alumnos son capaces de ponerse en lugar del autor y comprender su punto de vista, el origen del poema.

b) Preguntas de opinión

- ¿Qué pensáis sobre las apariencias?
 - Con esta pregunta se pretende que los alumnos expresen lo que piensan sobre un concepto abstracto de manera argumentada.
- ¿Qué diferencia hay entre «ser», «estar» y «parecer»?
 - Con esta pregunta se pretende saber el conocimiento previo que tienen acerca de estos tres verbos y cómo ellos interpretan su significado.

c) Preguntas de experiencia personal

- ¿Alguna vez habéis aparentado ser algo que no sois?
 - Con esta pregunta se pretende que los alumnos compartan con la clase alguna experiencia específica para crear un espacio más íntimo y empático.
- ¿En alguna ocasión os habéis sentido juzgados? ¿Alguna vez habéis juzgado a otra persona?
 - La razón de que esta pregunta sea la última radica en la confianza en los demás que requiere, porque invita a la clase a reconocer actuaciones personales de las que puede que no estén orgullosos. Es necesario transmitir a los alumnos que ser conscientes de nuestras debilidades como seres humanos nos ayudará a ser mejores personas.

2. FASE SEÑALAMIENTO

En esta segunda fase se concretará la relación que tienen los contenidos seleccionados con los poemas escogidos. El bloque titulado *Conocimiento de la lengua* ha sido ajustado para que se cumpla el requisito de partir directamente del texto, pero sus contenidos están basados en el marco curricular de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para sexto de Primaria, que ya ha sido especificado en este trabajo. Algunos de ellos no aparecen en la tabla, porque pertenecen a actividades posteriores a la fase de Reflexión y el punto de partida no serán los versos, sino los aprendizajes adquiridos. Conviene añadir que determinados contenidos no se pueden localizar en una oración o palabra, ya que hacen referencia a los poemas en su conjunto. En el Señalamiento se utilizará el contexto creado a raíz de la fase de Experiencia para presentar a los alumnos el resto de los contenidos mientras leen los poemas, con el fin de conectar las emociones generadas con los aspectos formales del currículo.

CONTENIDOS	CORRESPONDENCIA EN EL TEXTO
1. Función de los verbos copulativos y su relación con el sujeto.	Ser honesto Parecer ansioso
2. El complemento preposicional en oraciones copulativas y su relación con las metáforas.	Estar de paso
3. El verbo estar como complemento predicativo y como atributo. Doble naturaleza y significado de la palabra «solo».	Como en el campo está solo el tala Como en el árbol el nido está
4. Adverbios de modo: sufijo-mente y su relación con los adjetivos.	Como en la tierra solo está el mar Como está el cielo único y solo
5. La tilde diacrítica en oraciones exclamativas e interrogativas. Interrogaciones retóricas	Qué cosa más bella ¿ Qué es poesía?
6. Utilización de la palabra «como» en comparaciones y diferenciación de la metáfora.	Como entre tantas sola una estrella Como en la tierra está solo el mar
7. Representación personal de ideas, acciones y situaciones valiéndose de los elementos que configuran el lenguaje visual.	Representar la idea que ellos tienen de la poesía a raíz de la pregunta «¿Qué es poesía?»
8. Realización de inferencias directas a partir de una información no explícita en un texto, lo interpreta y formula hipótesis sobre su contenido. 9. Lectura en voz alta de poemas de autores conocidos, respetando el ritmo de sus versos. 10. Interpretación del lenguaje figurado 11. Conocimiento de ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.	Todo el texto

3. FASE REFLEXIÓN

A continuación, se desarrollará la tercera fase del modelo E-S-R-I, en la que se incluyen seis actividades de conciencia y diecisiete de competencia para trabajar seis contenidos específicos señalados en el apartado anterior. Las actividades de conciencia pretenden que los alumnos adquieran los contenidos de manera experiencial e intuitiva, por lo que será esencial aprovechar el contexto creado en las fases previas. Para este tipo de actividades se recurrirá al diálogo y a la mímica, y las oraciones utilizadas harán referencia a los propios alumnos, así

como a los objetos que les rodean. Las actividades de competencia se proponen con la finalidad de interiorizar los contenidos comprendidos mediante la ejercitación y aplicación a otros contextos. En estas actividades se incluirá el movimiento, el dibujo, la investigación o la conversación a través de distintos agrupamientos y fomentando la creatividad.

- **Contenido 1: Función de los verbos copulativos y su relación con el sujeto.**

SESIÓN 1

a. ACTIVIDADES DE CONCIENCIA

a.1.1. Se pide a los alumnos que dramatizen los siguientes verbos:

- Comer, beber, correr, saltar, estudiar, presumir, etc.
- Ser-estar-parecer. ¿Por qué no podemos dramatizarlos cuando están solos? ¿Se podría dramatizar «ser Juan», «estar cansado» o «parecer alegre»? ¿Qué necesitamos entonces? El atributo (cópula). Se utiliza un lazo para representar la palabra «cópula».

a.1.2. Repartimos objetos por la clase: un balón, un cuento y un lápiz.

- Marta rompe un lápiz: Marta tiene que ir a buscar el lápiz y simular que lo rompe.
- Eduardo narra un cuento: lo mismo que en el ejemplo anterior.
- Juan, Ana y Sara se pasan el balón: lo mismo que en los ejemplos anteriores.
- Marta está enfadada, Eduardo parece inquieto; Juan, Ana y Sara son amigos.

¿Por qué en estas últimas tres oraciones no es necesario ir a por objetos? Es el momento de llegar a la conclusión de la estrecha relación que tienen el atributo y el sujeto. Se refieren a estados o cualidades del sujeto, relacionados con su identidad. Hasta el momento hemos utilizado a personas como ejemplos, probamos con cosas:

- El balón está roto. Ahora toca ir a por el balón, porque este es el propio sujeto. Para simular que está roto, ¿necesitamos ir a por algo o basta con modificarlo?

SESIÓN 2

b. ACTIVIDADES DE COMPETENCIA

b.1.1. Se une un sujeto, representado por miembros de la clase, con un adjetivo utilizando un lazo (verbo copulativo). Después, se escriben las oraciones en la pizarra y se analizan, haciendo hincapié en la categoría gramatical del atributo.

- Ejemplo 1: Ana coge el lazo y sonrío. El resto de la clase debe intuir la oración copulativa y decirla en alto: Ana está alegre, Ana parece feliz, etc.
- Ejemplo 2: Raúl coge el lazo y se queda quieto. La clase deberá utilizar oraciones relacionadas con su estado (Raúl está quieto) o su identidad (Raúl es un niño/castaño/estudiante/divertido/estudioso, etc).⁴

b.1.2. Localizar la fórmula verbo copulativo + adjetivo en el poema de Rayden y cambiar los adjetivos por los que ellos quieran.

SESIÓN 3

b.1.3. La caza de sujetos, verbos copulativos y atributos. La clase se divide en tres equipos, y cada uno se ocupa de encontrar uno de los tres elementos de la oración mencionados. Estos estarán escritos en tarjetas repartidas por la clase y pasillo (de cada elemento habrá cinco tarjetas). Para que tengan que utilizar los aprendizajes adquiridos previamente, habrá tarjetas que pertenezcan a otras categorías gramaticales, incluyendo también verbos predicativos. Cuando hayan terminado, harán reencuentro final y se sentará toda la clase en asamblea. El grupo de los sujetos comenzará leyendo una de sus tarjetas, y el equipo de los verbos tendrá que leer en alto uno que concuerde con el sujeto. Así, el siguiente grupo seleccionará un atributo adecuado. Las oraciones copulativas se irán pegando en la pizarra según vayan saliendo.

⁴ En esta actividad se insistirá en que solo se pueden decir cualidades positivas.

- Contenido 2: El complemento preposicional en oraciones copulativas y su aplicación en las metáforas.

SESIÓN 4

a. ACTIVIDADES DE CONCIENCIA

a.2.1 «Estar de paso». Pensamos en adjetivos que expresen el mismo significado: pasajero, fugaz. Tenemos que llegar a la conclusión de que ambos sintagmas funcionan como atributo. Relacionamos esto con las metáforas por la importancia del verbo ser: su cabello es de oro, sus ojos son de cristal, etc. Metemos en una caja los términos imaginarios, y utilizamos objetos cercanos a nosotros como sujeto. Ejemplo: el techo es blanco-el techo es de color blanco-el techo es del color de la nieve-el techo es nieve. Buscamos la nieve en la caja. Conclusión: las cuatro frases son copulativas. También se explicará que muchas metáforas no necesitan el verbo «ser», ya que no aparece el término real y solo aparece el imaginario: La capa de nieve que está encima de nuestra clase.

SESIÓN 5

b. ACTIVIDADES DE COMPETENCIA

b.2.1. La clase se dividirá en parejas, y a cada una se le entregará una lista de metáforas⁵. Tendrán que escribir al lado de cada una el término real al que se refiere. Después, las parejas escogerán una metáfora (no se podrá repetir), y la representará de manera creativa. Para esto, podrán utilizar materiales relacionados con las metáforas: algodón, tela verde, terciopelo, etc. Se colgarán todos los trabajos en el pasillo o la clase.

⁵ Ver Anexo II

- Contenido 3: El verbo estar como complemento predicativo y como atributo.
Doble naturaleza de la palabra «solo».

SESIÓN 6

a. ACTIVIDADES DE CONCIENCIA

a.3.1. «Como en el árbol el nido está», «Está el cielo único y solo». Partimos de estas oraciones para poner un ejemplo más cercano a ellos:

- El estuche está en la mesa. ¿Podemos representar esto con facilidad? (Sí). Además, parece que sí necesitamos otro objeto aparte del sujeto (la mesa). Por lo tanto, se deduce que la oración no es copulativa (recordamos que no necesitábamos objetos para representar el atributo). Este es el momento de explicar la doble naturaleza del verbo estar. También es oportuno trabajar la palabra «solo» (adjetivo vs adverbio), que cambiará la esencia de la oración.
- Debate: «Como en la tierra está solo el mar»: ¿Es «solo» en este caso un adjetivo o un adverbio? Tras fijarnos en el resto de oraciones del poema, se concluye que es un adjetivo, porque el verbo estar describe un estado: estar solo. Este adjetivo se puede utilizar con otros verbos copulativos: sentirse solo, parecer solo.
Además, conviene hablar sobre la utilidad de las tildes diacríticas en caso de duda, explicando las razones por las cuales la RAE considera incorrecto tildar la palabra «solo» a día de hoy.

SESIÓN 7

b. ACTIVIDADES DE COMPETENCIA

b.3.1. Los alumnos se agrupan en dos equipos, teniendo cada uno unas tarjetas con diferentes partes de la oración. El verbo «estar» será el único que aparecerá, aunque en distintas conjugaciones. El equipo 1 tiene que formar oraciones copulativas, y el equipo 2 predicativas. Quien termine antes gana, y después se corregirán todas las oraciones pegando las tarjetas ordenadas en la pizarra. Serán los mismos sujetos en los dos grupos, y así se

irán emparejando las oraciones para que se distingan las oraciones predicativas y copulativas.⁶

b.3.2. La maestra dirá en alto diferentes oraciones con la palabra «solo»: los alumnos tendrán que agacharse si es adverbio y levantarse si es adjetivo.

Ejemplo:

- ✓ Estoy **solo** y aburrido: adjetivo
- ✓ **Solo** queda una vela: adverbio. En este caso se puede utilizar el sufijo -mente: **Solamente** queda una vela.

SESIÓN 8

b.3.3. La clase sale al exterior para jugar un partido de béisbol, dividiéndose en dos equipos. Los lanzadores serán el grupo del verbo «estar», pero algunos llevarán las etiquetas de «copulativo» o «predicativo». El partido se desarrollará con las normas generales del béisbol, con la novedad de que en las bases habrá un cartel que funcione como predicado: dormido/a, en clase, alegre, en Madrid, etc. Los lanzadores tendrán que pasar por ellas y coger los predicados que les correspondan según su etiqueta (copulativo o predicativo). Cuando uno acabe una ronda se revisará que ha cogido las correctas y se volverán a colocar en su sitio. En clase se recordarán las oraciones, analizando las diferencias entre ellas.

b.3.4. De manera individual, tendrán que señalar en el texto de Idea Vilariño las oraciones copulativas y predicativas. Se corregirá en alto.

⁶ Ver ejemplo en **Anexo III**.

- Contenido 4: Adverbios de modo: sufijo -mente y su relación con los adjetivos.

SESIÓN 9

a. ACTIVIDADES DE CONCIENCIA

a.4.1. Con la palabra «solo» se puede trabajar el sufijo -mente, que es útil para identificar si la palabra es adverbio o adjetivo en el caso mencionado: «Como en la tierra solo está el mar». Si nos referimos al adverbio, se podría poner «solamente», y el género y número no varían si lo hace el del sujeto.

- Tenemos la casa de los adjetivos y la de los adverbios. Con el pasaporte «mente» podemos ser adverbio. Utilizamos el pasaporte porque cambia nuestra identidad (categoría gramatical), pero seguimos teniendo la misma apariencia. Los alumnos pueden llevar una tarjeta con el adjetivo (rápido) y añadir otra al lado que ponga «mente». Como se puede comprobar, la tilde no cambia (se mantiene fiel al adjetivo, nuestra apariencia es la misma). Para explicar esto también se puede utilizar el adjetivo «único». ¿Se puede poner el adverbio en una oración copulativa? No, solo si soy un adjetivo. También se puede hablar de la similitud entre estas dos oraciones, a pesar de que una sea atributiva y la otra no:

✓ Solamente estoy yo

✓ Estoy solo

¿Podemos decir la expresión «estoy solo» a pesar de que estemos rodeados de gente? ¿En qué ocasiones nos puede suceder esto? ¿Sería más correcto decir «me siento solo»?

- Yo soy rápida- Yo ando rápidamente-Yo me visto rápidamente-Yo escribo rápidamente. Estas tres últimas son acciones más concretas, que se pueden representar (volvemos a la mímica del principio). Saldrán algunos alumnos, y en la casa de los adverbios (un rincón), cogerán dos tarjetas: la del verbo (andar) y la del adverbio de modo (rápidamente). El alumno tendrá que representarlas sin poder hablar, y cuando termine despegará el sufijo «mente» para ir al rincón de los

adjetivos y escoger el verbo adecuado (ser o parecer). Lo tendrá que simular, pero se dará cuenta de que es imposible no utilizar una acción concreta (escribir, correr, andar...). Para representar una cualidad o estado solo se necesita su persona (sujeto).

SESIÓN 10

b. ACTIVIDADES DE COMPETENCIA

b.4.1. Por parejas, completar una breve poesía con un adverbio terminado en -mente. ¿De qué adjetivo proviene? ⁷. Otra pareja corregirá la ortografía.

b.4.2. La maestra proyectará en la pizarra unas viñetas⁸ en las que aparecen dibujos de personas realizando diferentes acciones. De manera individual, los alumnos describirán con una oración la viñeta, utilizando un verbo terminado en -mente. Después, podrán compartir algunas de sus respuestas. Los alumnos escogerán el sujeto que quieran, siempre que sea coherente con la viñeta.

- **Contenido 5: La tilde diacrítica en oraciones exclamativas e interrogativas. Interrogaciones retóricas.**

SESIÓN 11

a. ACTIVIDADES DE CONCIENCIA

a.5.1. Nos sentamos en círculo y empezamos un juego de preguntas: solo se puede contestar con «sí» o «no».

- ¿Te gusta el queso? ¿Vas al cine? ¿Has aprobado?
- ¿Qué es poesía? Conflicto cognitivo: no se puede responder con «sí» o «no». Pensamos en otro tipo de preguntas que empiecen con «qué», así

⁷ Ver **Anexo IV**

⁸ Ver **Anexo V**

como en otras palabras que se utilicen para realizar preguntas que no se pueden contestar con «sí» o «no», como «por qué», «cuánto» o «cómo». ¿Qué tienen este tipo de palabras en común? La tilde diacrítica. Tras preguntarse varias rondas entre ellos, será el momento de pedir que lo hagan de manera indirecta, simulando una cadena de mensajes: Marta me ha preguntado que cuál es tu color favorito - ¿Cuál es tu color favorito?

Después, será el momento de explicar las exclamativas, utilizando el verso «qué cosa más bella». A partir de esta oración se realizará una lluvia de ideas sobre las emociones que nos obligan utilizar la exclamación: alegría, enfado, impotencia, sorpresa, etc. Para trabajar esto, se pintarán las distintas emociones en el centro de la clase (con tiza) representadas por emoticonos. A cada uno se le entregará una oración exclamativa, y las irán leyendo en voz alta (en el orden en el que estén sentados), utilizando la entonación adecuada para comunicar la emoción que el alumno del centro esté pisando. Por lo tanto, este deberá ir saltando de una a otra para añadir dificultad a la tarea y hacerla más dinámica.

SESIÓN 12

b. ACTIVIDADES DE COMPETENCIA

b.5.1. «¿Qué es poesía?»: los estudiantes realizarán un dibujo representando su respuesta. Se construye la caja del «qué», donde se meterán todos los dibujos de los alumnos. Después, se irán sacando y cada alumno explicará su obra con una oración copulativa. Ejemplo: Poesía es arte.

SESIÓN 13

b.5.2. Por parejas:

➤ Los alumnos pondrán las tildes necesarias a la canción titulada *Qué alegría más tonta* (Pereza, 2005). Se corregirá en alto y, al final de la clase,

escucharán la canción con el ordenador y todos los alumnos cantarán, teniendo que dar una palmada cuando digan la palabra «qué».⁹

b.5.3. Por parejas, los alumnos pondrán las tildes que correspondan en fragmentos del *Libro de las preguntas* (Neruda, 1974)¹⁰. Después, cada pareja se juntará con otra que haya tenido el mismo texto para corregirlo. A cada grupo de cuatro se le asignará una pregunta de las trabajadas anteriormente, y tendrán que escribir una lista con todas las posibles respuestas que se les ocurran. Después, se comentará todo en la asamblea. ¿Podemos responder a estas preguntas? ¿Con qué intención las utiliza el autor? ¿Se nos ocurren otras interrogaciones retóricas?

SESIÓN 14

b.5.4. Dictado reflexivo para trabajar la tilde diacrítica. Se escogerán un par de estrofas de la canción trabajada en la actividad b.5.2, preferiblemente las que más les hayan costado. Después, toda la clase leerá las estrofas en alto y acordarán un gesto o movimiento para las sílabas o letras de la palabra más complicadas de memorizar. Ejemplo: cada vez que aparezca una sílaba con tilde tienen que dar una palmada. Cuando hayan terminado, leerán una vez el texto con los movimientos acordados. La profesora les quitará las estrofas de la pizarra, y les dictará el texto para que lo escriban. En el momento de la corrección, le pasarán su dictado a un compañero.

⁹ Ver Anexo VI

¹⁰ Ver Anexo VII

- Contenido 6: Utilización de la palabra «como» en comparaciones y diferenciación de la metáfora. Comparación entre el rap y la poesía.

SESIÓN 15

a. ACTIVIDADES DE CONCIENCIA

a.6.1. Se utilizará el poema de Idea Vilariño para comentar las oraciones que comienzan por la palabra «como». ¿Qué tienen en común todas las realidades que describen? (La soledad). ¿Qué más oraciones se nos ocurren que representen la soledad? Ejemplo: Como la cima de una montaña. La profesora propondrá otro término abstracto, y cada alumno escribirá en un papel conceptos que formen parte de su día a día que simbolicen el término propuesto. Se recogerán de manera anónima y se irán escribiendo las oraciones comparativas en la pizarra. Ejemplo:

- ✓ Término abstracto: alegría.
- ✓ Concepto concreto: cenas en familia.
- ✓ Oración comparativa:
Quiero sentirme alegre
Como se siente al cenar en familia.

También se utilizará la palabra «como» para preguntar por qué en este caso no debe llevar tilde.

b. ACTIVIDADES DE COMPETENCIA

b.6.1. Por parejas, convertir metáforas en comparaciones, y viceversa. La clave está en localizar el verbo «ser»¹¹ en las metáforas y la palabra «como» en las comparaciones. ¹² Si alguna pareja termina rápido, se les puede proponer inventar una metáfora en la que solo aparezca el término imaginario. Ejemplo: El diluvio de tu rostro.

¹¹ En este caso solo se utilizarán metáforas que contengan el verbo «ser».

¹² Ver **Anexo VIII**

SESIONES 16 Y 17

b.6.2.¹³

Primera sesión

La profesora utilizará el tema de la comparación para que piensen conceptos que puedan comparar con la poesía.

- ✓ El amor: El amor nos hace más sensibles, como la poesía.
- ✓ Un amigo: Un amigo se pone en tu lugar, como la poesía.
- ✓ Chocolate: El chocolate te deja una buena sensación, como la poesía.

Después, la maestra les introducirá el rap, preguntándoles si conocen algún rapero, y mencionando también al autor del texto principal. Verán un par de ejemplos de raps¹⁴ y la profesora les pedirá que, por parejas, investiguen sobre este estilo musical.¹⁵

Segunda sesión

Las parejas compartirán en alto lo que han buscado, resaltando estos aspectos:

- ✓ Orígenes
- ✓ Temáticas comunes

Una vez hecho esto, se les pedirá que vayan nombrando semejanzas entre la poesía y el rap, siguiendo la fórmula del principio. Ejemplos:

- ✓ Como la poesía, el rap tiene ritmo.
- ✓ Como la poesía, el rap utiliza rimas.
- ✓ Como la poesía, el rap quiere transmitir un mensaje.

4. FASE INCORPORACIÓN

El objetivo principal de esta fase será poner en práctica los aprendizajes adquiridos de una manera creativa y colaborativa. Para esto, se continuará con la temática del rap y se invitará a los alumnos a que creen uno propio utilizando los conceptos trabajados en la fase anterior. De esta manera, la profesora podrá comprobar si han interiorizado los contenidos. La actividad propuesta será

¹³ Esta actividad introducirá la fase de Incorporación, y se desarrollará en dos sesiones.

¹⁴ Ver **Anexo IX**

¹⁵ Ver **Anexo X** para más raps que se podrían trabajar con la clase.

representada ante la clase y, si es posible, ante las familias. Es interesante añadir la conexión que esta fase tiene con la asignatura de Educación Musical, así como con el lenguaje no verbal, al que se ha recurrido en las actividades de conciencia y competencia. Con esta propuesta final se cerrará el proceso didáctico, por lo que será el momento de introducir nuevos contenidos.

I. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- Título: Los raps también llevan tildes.
- Formato: Presentarán un borrador final escrito en papel, y después lo pasarán a ordenador. Letra Calibri, tamaño 12.
- Agrupamiento: equipos de tres. Los grupos los formará la profesora, así como el rol cooperativo de cada uno:
 - ✓ Apuntador: escribe las ideas que decida el grupo.
 - ✓ Portavoz: pregunta las dudas a la profesora o al resto de grupos.
 - ✓ Moderador: controla los tiempos y está pendiente de que todos participen.
- Desarrollo:
 - Después de haber realizado una breve investigación sobre el rap en la fase anterior, la profesora les propondrá la composición del suyo propio. Cada grupo escogerá un tema sobre el que quieran enviar un mensaje hacia el resto del mundo antes de elaborarlo.
 - Se utilizarán sesiones de la asignatura de Música para acompañar su composición con instrumentos que ellos escojan, o también podrán seleccionar una melodía de *Youtube*.
- Publicación: Si es posible, los alumnos presentarán sus composiciones en un aula grande, y se invitará a las familias el día de la representación.
- Evaluación: Se concretará en el siguiente apartado.
- Temporalización

PRIMERA SESIÓN	Explicación de la actividad, reparto de roles y elección de la temática. Comienzan con la lluvia de ideas.
SEGUNDA SESIÓN	Composición del rap
TERCERA SESIÓN	Composición del rap.
CUARTA SESIÓN	Entrega del borrador. Se pasa la información a ordenador y se imprime una copia para cada uno.

DOS SESIONES DE MÚSICA	Elección de instrumentos. También organizarán cómo cantarán cada parte.
QUINTA SESIÓN	Representación final.

II. CRITERIOS DE ELABORACIÓN¹⁶

- ✓ Mínimo de versos: 10.
- ✓ Debe haber rimas.
- ✓ Estribillo: opcional.
- ✓ Estrofas: opcional.

Al menos deben aparecer los siguientes elementos lingüísticos:

- ✓ Dos verbos copulativos
- ✓ Verbo estar en una oración predicativa.
- ✓ Adverbio de modo con el sufijo -mente.
- ✓ Una comparación y una metáfora.
- ✓ Una oración exclamativa o interrogativa que contenga la tilde diacrítica.

f. Evaluación de la propuesta

La siguiente tabla pretende especificar las principales competencias que se tendrán en cuenta en cada una de las fases del modelo E-S-R-I, ya que todas poseen un componente evaluador. Además, se valorará la percepción que los alumnos tienen del proceso didáctico¹⁷. Es importante añadir que, a las herramientas evaluativas señaladas, se añadirán las observaciones que vaya anotando la maestra a lo largo de la intervención didáctica.

¹⁶ No se dará demasiada importancia a los criterios formales del rap, ya que se priorizarán los aspectos lingüísticos y al tema escogido. No obstante, la profesora les guiará en el proceso.

¹⁷ Ver **Anexo XV**

FASE	EVALUACIÓN
Experiencia	Se evaluará la adquisición de las competencias comunicativas orales (hablar y escuchar), así como las habilidades sociolingüísticas vinculadas a la conversación: respetar el turno de palabra, seguir el tema, participar en los diálogos grupales, etc. Se utilizará una escala de apreciación para valorar la actitud y aportaciones de cada alumno. ¹⁸
Señalamiento	A través de los señalamientos de los diversos contenidos, se podrán evaluar los conocimientos iniciales del grupo para redefinir la duración y contenidos de la intervención didáctica en caso de que se detecte alguna laguna o carencia grave que dificulte la consecución de los objetivos.
Reflexión	Las actividades de conciencia y competencia hacen posible evaluar el proceso de aprendizaje de cada uno de los contenidos propuestos, y ajustar la intervención didáctica a partir de las evidencias observadas. Además, esta fase es útil para trabajar las carencias detectadas en el Señalamiento y asegurar un aprendizaje estable y significativo. Para realizar un seguimiento, la maestra utilizará una escala tras terminar de trabajar un contenido con el fin de valorar si han funcionado bien las actividades. Esto, junto con sus anotaciones personales, le permitirá realizar modificaciones si es necesario ¹⁹ .
Incorporación	En esta fase se observará cómo los alumnos utilizan los conocimientos que han adquirido durante el proceso para elaborar un producto. Esta evaluación no sustituye a cualquier otra estrategia evaluadora que se quiera aplicar: pruebas, test, etc. No obstante, tiene la ventaja de que, al realizarse en grupo, también tiene función formativa además de evaluadora, ya que los alumnos que tengan dudas o dificultades pueden resolverlas al trabajar sobre las condiciones de elaboración que se les proponen. Para esta fase se utilizará una escala como las anteriores para evaluar los trabajos, añadiendo además una autoevaluación y coevaluación para que la completen los alumnos. ²⁰

¹⁸ Ver **Anexo XI**

¹⁹ Ver **Anexo XII**

²⁰ Ver **Anexo XIII**

7. CONCLUSIONES

La elaboración de esta propuesta de innovación didáctica ha supuesto un reto desde el principio hasta el final, ya que su esencia es la conexión entre los aspectos más formales de la Lengua y los conceptos subjetivos relacionados con la experiencia y esencia humana.

Para empezar, la selección de poemas adecuados para trabajar con el último curso de Primaria ha supuesto una búsqueda que ha resultado ser más larga de lo que esperaba, debido a la poca familiaridad que tenía con este género literario, sobre todo en el ámbito educativo. Localizar un poema válido no ha supuesto una complicación, pero sí lo ha sido el hecho de conseguir encontrar uno que capturara al lector a través de un lenguaje sencillo y claro. Este último requisito me ha llevado a leer muchos poemas con temáticas explícitamente educativas, pero esto no encajaba con mi idea de la propuesta, ya que quería que los textos transmitiesen a los alumnos un mensaje que puedan conectar con su propia experiencia, poniéndole nombre a sentimientos comunes de los seres humanos. La búsqueda de estos temas se limitaba si solo me centraba en poemas exclusivos para niños, ya que tienden a ser algo más superficiales que los que se dirigen hacia adultos.

Respecto a los objetivos, creo que he conseguido justificar de manera argumentada las bases teóricas en las que se sustenta mi intervención, recurriendo a autores de distintas generaciones y ámbitos profesionales. Además, el desarrollo de la propuesta cumple con los requisitos del modelo escogido, comenzando todas las actividades por la propia experiencia de los alumnos para introducir conceptos abstractos. Conviene añadir que los poemas escogidos son, desde mi punto de vista, acertados, ya que pertenecen a distintas épocas y ambientes literarios, transmitiendo así a los estudiantes que la poesía sigue presente en nuestro día a día, adaptándose a nuestro lenguaje y lanzándonos preguntas para las que el ser humano nunca ha poseído una única respuesta. Es importante señalar la relevancia que adquieren temáticas tan universales en un contexto diverso a nivel académico y cultural. Entre las debilidades de la propuesta, destacaría la dificultad que puede suponer adaptar la temporalización de las actividades en el ambiente ya

mencionado. A pesar de que los ejercicios sean sencillos y flexibles, la realidad de las aulas implica repetir en más de una sesión todo lo trabajado en el día anterior, algo que mi trabajo no contempla porque sigue un hilo conductor y se va centrando en distintos contenidos. Es esto mismo lo que marca la limitación de una propuesta no aplicada, que ofrece un modelo a seguir en un contexto determinado, pero cada docente deberá observar a su grupo y decidir de qué manera la adapta. Otro aspecto que es necesario señalar es el de la sensibilización, ya que es posible que la dinámica de las actividades la relegue a un segundo plano. Es por eso por lo que es esencial entender que las preguntas de la fase de Experiencia son solo una guía por la que empezar, y serán los propios alumnos los que marquen el ritmo y contenido de los diálogos según el momento vital y de grupo en el que se encuentren. Esta fase permitirá compartir experiencias sobre la temática del texto principal, por lo que será más complicado conversar sobre lo que nos transmiten los otros dos poemas. Como he mencionado anteriormente, la temporalización debe ser flexible y permitir que no se pierdan los ejes de la propuesta de innovación: la experiencia personal como puerta de acceso a contenidos abstractos y la sensibilización hacia el mundo que les rodea a través de los poemas.

Con relación a la aportación que este trabajo supone para la educación, quiero señalar la relevancia de utilizar textos pertenecientes al género lírico en un contexto en el que es posible que solo accedan a la literatura desde la escuela. Si, como docentes, conseguimos que al menos un alumno se interese por la poesía, la propuesta habrá merecido la pena. Y esto es porque no solo se ha logrado lo anterior, sino que se habrá llegado más lejos. Es posible que algún estudiante no haya aprendido del todo los verbos copulativos, pero a lo mejor ha descubierto lo bien que juega al béisbol, o ha experimentado lo relajante que es dibujar. Puede suceder que otro alumno no interiorice los principales conceptos del tercer bloque de la asignatura de Lengua, pero ha conseguido escuchar a sus compañeros, o compartir una experiencia personal que le preocupaba. Puede, incluso, que un niño crea no haber aprendido absolutamente nada, pero se sentía solo y las actividades le han hecho formar parte del grupo. La potencia de esta intervención radica en los

diferentes conocimientos y habilidades que se pueden trabajar al mismo tiempo de una manera sencilla, así como en el valor que se le otorga a la interacción.

En definitiva, quiero transmitir que creo en la utilidad de esta propuesta para acceder a aquellos conceptos gramaticales y ortográficos que siempre han supuesto un obstáculo en la asignatura de Lengua, y la seguridad con la que lo afirmo no se debe a que sea infalible. La razón es que, a pesar de que no se adquieran los principales contenidos señalados, será una oportunidad para que el primer contacto que los alumnos tengan con los conceptos lingüísticos haya permitido conocer mejor a la clase, descubrir un nuevo rapero, involucrar a una familia en el centro, haber perdido la vergüenza para hablar en público, o darnos cuenta de que la poesía no es solo para mayores.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende, V. (2017). Neuroeducación y emociones. *La Revista Digital del Portal de la Educación*. Recuperado de [NEUROEDUCACION Y EMOCIONES. \(jcyL.es\)](http://www.neuroeducacionyemociones.jcyl.es)
- Amadó-Codony, A., Serrat-Sellabona, E. y Sidera-Caballero, F. (2012). Hablando de emociones fingidas: la relación entre la sintaxis de la complementación y la comprensión de la simulación emocional. *Anales de Psicología*, 28 (3), 883-891. doi: 10.6018/analesps.28.3.156241
- Bécquer, G.A. (1871). Rima XXI. *Rimas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Benavidez, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb lu*, 14 (1), 25-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6794283>
- Bianchi, M. A. (2014). ¿Para qué sirve la gramática? *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura* (67), p.1000. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/379618>
- Birello, M. y Gil, M. R. (2014). Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación infantil. *Tejuelo*, 10, 11-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5385983>
- Bombini, G. H (2019). Enseñanza de la lengua: una mirada ampliada y transversal. *Enunciación*, 24 (2), 289-297. doi: <https://doi.org/10.14483/22486798.15398>
- Coello, A. M. y Martín, P. Á. (2004). Gramática y poesía: propuestas didácticas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 117-126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1126533>
- Colectivo Masquepalabras (2019). *Proyecto Barrios*. Recuperado de <https://www.masquepalabras.org/collective/index.php/proyectos/proyecto-barrios/302-proyecto-barrios>

- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- De la Roz, S. y Santaolalla, E. (2019). Lenguáticas y Matenguas: La integración curricular como propuesta didáctica. En J. C. Torre (Coord.), *Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes* (p. 285-298). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Decreto 69/2007, de 28 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, DOCM núm 116 § 14819 (2007).
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, BOCM núm. 175 § 1 (2014).
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, BOCYL núm 142 (2016).
- Del Río, M. (2009). Reflexiones sobre la praxis en arteterapia. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* (4), 17-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3130619>
- Del Rosario, G., Loor, M. R y Saldarriaga, P. J. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*, 2 (3), 127-137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- El Siete (2019, febrero 9). *Arianna Puella Feat. El Siete - Entre Mar Y Cielo* [Vídeo]. Recuperado de [Arianna Puella Feat. El Siete - Entre Mar Y Cielo - YouTube](#)
- Elizondo, A., Rodríguez, I. y Rodríguez, J. V. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Revista de Didácticas Específicas*, 19, 37-42. doi: 10.15366/didacticas2018.19.003

- Fernández, A. (2013). *Influencia de palabras emocionales en el procesamiento sintáctico y semántico de la oración*. (Tesis doctoral. Universidad Complutense, Comunidad de Madrid). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=99362>
- Fontich, X. y Rodríguez, C. (2014). La gramática de la primera lengua en la escuela obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 67, 7-15. Recuperado de <https://www.grao.com/es/producto/la-ensenanza-de-la-gramatica-en-la-educacion-obligatoria>
- Fontich, X. y Giralt, M. (2014). Gramática y escritura en 6º de primaria: El complemento del nombre. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (67), 45-53. Recuperado de <https://www.grao.com/es/producto/gramatica-y-escritura-en-6-de-primaria>
- Galera, F. y López, J. (2000). Procedimientos y estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la gramática. *Lenguaje y textos* (16), 143-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177708>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gómez, F. (2002). *Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria*: Instituto superior de formación del profesorado, p. 19. Recuperado de [Publicaciones - Ministerio de Educación y Formación Profesional \(educacion.gob.es\)](http://Publicaciones-Ministerio-Educacion-y-Formacion-Profesional-educacion.gob.es)
- Gonçalves, A. (2007). Vibración poética. El poder de la palabra creativa. *Encuentros multidisciplinares*, 9 (26), 71-80. Recuperado de [Vibración poética: el poder de la palabra creativa - Dialnet \(unirioja.es\)](http://Vibracion-poetica-el-poder-de-la-palabra-creativa-Dialnet-unirioja.es)
- Guadamillas, M. V. (2014). *El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: Análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera*. (Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha, España). Recuperado de [El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: Análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera \(uclm.es\)](http://El-desarrollo-de-la-competencia-comunicativa-e-intercultural-a-traves-de-recursos-creativos-Analisis-de-la-poesia-el-teatro-y-el-comic-como-materiales-didacticos-en-la-ensenanza-del-ingles-como-lengua-extranjera-uclm.es)
- Hernández, M. (1937). *Viento del pueblo*. Valencia: Socorro Rojo del P.O.U.M.

- Herrera, M. J. y Vanina, N. (2017). La lectura literaria: experiencias en contextos de vulnerabilidad. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4 (7), 102-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895524>
- Laforgue, N. (2018). El rap como herramienta educativa con menores en contextos de riesgo. *Methados. Revista de Ciencias Sociales*, 6 (2), 277-239. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6637795>
- Landero, L. (1999, diciembre 14). El gramático a palos. *El País*. Recuperado 23 de febrero de https://elpais.com/diario/1999/12/14/opinion/945126003_850215.html
- Liricista (2021). *Arianna Puella*. Recuperado de <https://liricista.com/ariana-puello>
- Machado, A. (1924). Esta luz de Sevilla. *Nuevas Canciones*. Madrid: Mundo Latino.
- Malas, K., Malas, O. y Ribas, M. (2020). Juego, arte y lectura como herramientas de alfabetización informacional en población con riesgo de exclusión social. *Didáctica. Lengua y Literatura* (32), 151-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7703866>
- Mallart, J. (2020). Aprendizaje transversal a partir del área de Lengua y Literatura. *Innovación educativa* (30), 21-39. doi: <https://doi.org/10.15304/ie.30.7111>
- Mantecón, B. y Zaragoza, F. (1998). La enseñanza de la Gramática en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (31), 75-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117968>
- Martín, M. A (2014). Planteando problemas de gramática a los alumnos de Filología. *Tejuelo*, 10, 143-162. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5385990>
- Martínez, C. A. (2008). *La enseñanza de los contenidos culturales a través de la poesía*. (Memoria de Máster. Universidad Complutense, Comunidad de Madrid). Recuperado de [Definitiva memoria \(educacionyfp.gob.es\)](https://www.educacionyfp.gob.es)
- Martínez, D. (Rayden, 2016). Ser, estar y otros parecidos. *Terminamos y otros poemas sin terminar*. Barcelona: Planeta.

- Maza, A. M. (2016). El lenguaje: llave y clave del pensamiento complejo. *Revista de Gestión de la Innovación*, 1 (1), 141-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7306665>
- Medina, M. A. (2016, noviembre 13). Nach. *El País*. Recuperado 11 abril 2021, [Nach: “El rap es un tipo de poesía muy visceral, muy auténtico” | Cultura | EL PAÍS \(elpais.com\)](#)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (1.ª ed.). Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Molina, A. y Ontoria, A. (2016). Emocionarse y emocionar para educar en tiempos difíciles. Manuscrito no publicado. Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, Córdoba, España. Recuperado de [EmocionarseEmocionar.pdf \(uco.es\)](#)
- Montes, G. (1999). De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca. *Lectura y Vida* (3). Recuperado de [Sumario — Lectura y Vida \(unlp.edu.ar\)](#)
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170044>
- Murillo, M. (2011). Análisis morfológico y enseñanza del vocabulario en Educación Primaria. *Revista Káñina*, 35 (1), 139-152. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44248789010>
- Nach (2011). *Nach- El Idioma De Los Dioses* [Vídeo]. Recuperado de [Nach - El Idioma De Los Dioses - YouTube](#)
- Neruda, P. (1974). *Libro de las preguntas*. Argentina: Editorial Losada.
- Ochoa, L. (2008). La gramática y su relación con la lectura y la escritura. *Educación y ciudad*, 15, 9-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704929>
- Pereza (2005). Qué alegría más tonta. En *Animales* [Disco]. Madrid: BMG.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

- Rodríguez, C. y Zayas, F. (2004). Sintaxis y educación literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 65-75. Recuperado de <https://www.grao.com/es/producto/sintaxis-y-educacion-literaria>
- Sánchez, C. (2018). El papel de la gramática en los exámenes de Selectividad de Lengua castellana (1992-2017). *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 1 (1), 265-314. doi: 10.5565/rev/regroc.11
- Vilariño, I. (1934). La soledad. En A.I. Larre, M. Aja, A. Arismendi, V. Artas, L. Costa y N. Sanguinetti. (Coords.), *Poemas recobrados*. Montevideo: Biblioteca Nacional de Uruguay. Recuperado de <http://poemasrecobradosidea.bibna.gub.uy/omeka/>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Recuperado de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Zaldívar, R. (2014). *El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía*. (Trabajo Fin de Máster. Universidad Complutense, Comunidad de Madrid). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29989/>

9. ANEXOS

➤ Anexo I

¿Dónde está la paz?

Cuando veo guerras por la tele, cuando suenan bombas sin parar, cuando veo gente triste,
cuando veo armas para matar.

Cuando veo hambre y desdichas, cuando veo a niños llorar, cuando veo odio en las caras, cuando veo a gente pelear.

Cuando veo una flor pisada, cuando veo a gente sin hogar, cuando veo los errores de otros, a los inocentes pagar.

Entonces me paro,
me paro a pensar,
y siempre me pregunto
dónde está la paz.

Pero la respuesta a la pregunta siempre suele ser igual:

"Está en los corazones de la gente que quiere ayudar".

Así que no hables tanto
y empieza a trabajar,
trabajar por un mundo nuevo donde podamos vivir en paz.

Autora: María Rosa Catarina

CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tilde diacrítica palabra «dónde» 2. Complemento directo 3. Complemento circunstancial de lugar 4. Sujeto omitido 5. Locuciones adverbiales
-------------------	---

Esta luz de Sevilla...

Esta luz de Sevilla... Es el palacio
donde nací, con su rumor de fuente.
Mi padre, en su despacho.—La alta frente,
la breve mosca, y el bigote lacio—.

Mi padre, aun joven. **Lee, escribe, hojea**
sus libros y medita. Se levanta;
va hacia la puerta del jardín. Pasea.
A veces habla solo, a veces canta.
Sus grandes ojos de mirar inquieto
ahora vagar parecen, sin objeto
donde puedan posar, en el vacío.
Ya escapan de **su ayer** a **su mañana**;
ya miran en el tiempo, ¡padre mío!,
piadosamente mi cabeza cana.

Autor: Antonio Machado

TEMAS	Amor padre-hijo que va más allá del tiempo, memoria.
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinantes demostrativos y posesivos 2. Adverbios de tiempo 3. Verbos en indicativo

El niño yuntero

Carne de yugo, ha nacido
 más humillado que bello,
 con el cuello perseguido
 por el yugo para el cuello.

Nace, como la herramienta,
 a los golpes destinado,
 de una tierra descontenta
 y un insatisfecho arado.

Entre estiércol puro y vivo
 de vacas, trae a la vida
 un alma color de olivo
 vieja ya y encallecida.

Empieza a vivir, y empieza
 a morir de punta a punta
 levantando la corteza
 de su madre con la yunta.

Empieza a sentir, y siente
la vida como una guerra
y a dar fatigosamente
en los huesos de la tierra.

Contar sus años no sabe,
y ya sabe que el sudor
es una corona grave
de sal para el labrador.

Trabaja, y mientras trabaja
masculinamente serio,
se unge de lluvia y se alhaja
de carne de cementerio.

A fuerza de golpes, fuerte,
y a fuerza de sol, bruñido,
con una ambición de muerte
despedaza un pan reñido.

Cada nuevo día es
más raíz, menos criatura,
que escucha bajo sus pies
la voz de la sepultura.

Y como raíz se hunde
en la tierra lentamente
para que la tierra inunde
de paz y panes su frente.

Me duele este niño hambriento
como una grandiosa espina,
y su vivir ceniciento
revuelve mi alma de encina.

Lo veo arar los rastros,
y devorar un mendrugo,
y declarar con los ojos
que por qué es carne de yugo.

Me da su arado en el pecho,
y su vida en la garganta,
y sufro viendo el barbecho
tan grande bajo su planta.

¿Quién salvará a este chiquillo
menor que un grano de avena?
¿De dónde saldrá el martillo
verdugo de esta cadena?

Que salga del corazón
de los hombres jornaleros,
que antes de ser hombres son
y han sido niños yuntero.

Autor: Miguel Hernández

TEMAS	Injusticia social, explotación infantil.
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Palabras derivadas. 2. Adverbios terminados en -mente. 3. Comparaciones e interrogaciones retóricas. 4. Tilde diacrítica en la palabra «qué».

Aceituneros

Andaluces de Jaén,
aceituneros altivos,
 decidme en el alma: **¿quién,**
quién levantó los olivos?
 No los levantó la nada,
 ni el dinero, ni el señor,
 sino la tierra callada,
 el trabajo y el sudor.

Unidos al agua pura
 y a los planetas unidos,
 los tres dieron la hermosura
 de los troncos retorcidos.

Levántate, olivo cano,
 dijeron al pie del viento.
 Y el olivo alzó una mano
 poderosa de cimiento.

Andaluces de Jaén,
 aceituneros altivos,
 decidme en el alma: **¿quién**
amamantó los olivos?

Vuestra sangre, **vuestra** vida,
 no la del explotador

que se enriqueció en la herida
generosa del sudor.

No la del terrateniente
que os sepultó en la pobreza,
que os pisoteó la frente,
que os redujo la cabeza.

Árboles que vuestro afán
consagró al centro del día
eran principio de un pan
que sólo el otro comía.

¡Cuántos siglos de aceituna,
los pies y las manos presos,
sol a sol y luna a luna,
pesan sobre vuestros huesos!

Andaluces de Jaén,
aceituneros altivos,
pregunta mi alma: ¿de quién,
de quién son estos olivos?

Jaén, levántate brava
sobre tus piedras lunares,
no vayas a ser esclava
con todos tus olivares.

Dentro de la claridad
del aceite y sus aromas,
indican tu libertad
la libertad de tus lomas.

Autor: Miguel Hernández

CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Palabras derivadas. 2. Determinantes posesivos. 3. Función del sujeto.
-------------------	---

➤ Anexo II

1. Las perlas de tu boca.
 - Término real: dientes.
2. El cielo estaba cubierto de blancos algodones.
 - Término real: nubes.
3. El manto verde de la pradera.
 - Término real: hierba.
4. Su abuelo es un pozo de sabiduría
5. Son dos gotas de agua.
6. Su piel es terciopelo
7. Las ventanas del alma.
 - Término real: ojos.
8. Su corazón es un desierto.

➤ Anexo III

EQUIPO 1

Marta	Está	En su cuarto
-------	------	--------------

EQUIPO 2

Marta	Está	Enfadada
-------	------	----------

➤ Anexo IV

Te voy a decir _____ una verdad

Es una afirmación sin maldad

Me acerco a ti _____

Para decirte _____

Que con esa manera de hablar

Jamás un amigo vas a encontrar

Siempre dialogas _____

Cuando podrías hacerlo _____

Y no hay mucho más que contar

Las gracias tendrías que darme

Por mi generosa manera de actuar.

➤ Anexo V



Ana pinta alegremente/tranquilamente/estupendamente.



Martín come ferozmente/rápidamente/velozmente.



Alejandro se siente estupendamente/ Alejandro salta alegremente.



Laura duerme pacíficamente/tranquilamente/profundamente.

Qué alegría más tonta

Qué alegría más tonta
Estar viéndolas venir
Qué bonita tu boca
Qué paz, qué bien, vivir

Qué vivan los idiotas
Que nos hacen reír

Que ridículo es callarse cuando quieres decir

Que estás bien cuando todo va mal
Que sólo me sale cantar
Mientras se matan ahí fuera
Y las cabezas vuelan

Qué alegría, qué buen día
Qué bueno tenerte
Qué bien estoy
Quién me lo diría

Cada día
Que sale el sol salgo a verte

Qué alegría más tonta
Volar sentado aquí
Que me llamen pasota
Me la suda, soy así

Qué vivan los que votan
Los que pasan de ir
Los que quieren y no pueden
Y nos quieren decir

Que están bien cuando todo va mal
Que sólo me sale cantar
Mientras se matan ahí fuera
Y las cabezas vuelan

Qué alegría, qué buen día
Qué bueno tenerte
Qué bien estoy
Quién me lo diría

Cada día
Que sale el sol salgo a verte

Qué difícil ser "lo más"
Qué fácil ser elegante

Qué manera de soñar
Qué fantasía, qué arte
Qué alegría, qué buen día
Qué bueno tenerte
Qué bien estoy
Quién me lo diría
Cada día
Que sale el sol salgo a verte
Qué alegría, qué buen día
Qué bueno tenerte
Qué bien estoy
Quién me lo diría
Cada día
Que sale el sol salgo a verte

Pereza

➤ Anexo VII

PAREJAS 1-6

XXIV

¿El 4 es 4 para todos? ¿Son todos los sietes iguales? ¿Cuándo el preso piensa en la luz es la misma que te ilumina? ¿Has pensado de qué color es el Abril de los enfermos? ¿Qué monarquía occidental se embandera con amapolas?

LXXII

¿Si todos los ríos son dulces de dónde saca sal el mar? ¿Cómo saben las estaciones que deben cambiar de camisa? ¿Por qué tan lentas en invierno y tan palpitantes después? ¿Y cómo saben las raíces que deben subir a la luz? ¿Y luego saludar al aire con tantas flores y colores? ¿Siempre es la misma primavera la que repite su papel?

PAREJAS 6-12

XLVI

¿Y cómo se llama ese mes que está entre Diciembre y Enero? ¿Con qué derecho numeraron las doce uvas del racimo? ¿Por qué no nos dieron extensos meses que duren todo el año? ¿No te engañó la primavera con besos que no florecieron?

VIII

¿Qué cosa irrita a los volcanes que escupen fuego, frío y furia? ¿Por qué Cristóbal Colón no pudo descubrir a España? ¿Cuántas preguntas tiene un gato? Las lágrimas que no se lloran ¿esperan en pequeños lagos? ¿O serán ríos invisibles que corren hacia la tristeza?

Autor: Pablo Neruda

➤ Anexo VIII

Metáfora-comparación

1. Tus ojos **son** esmeraldas-Tus ojos son **como** esmeraldas.
2. Tu voz **es** música-Tu voz es **como** la música.
3. Tu piel **es** seda perfumada-Tu piel es **como** la seda perfumada.
4. La luna **es** una lámpara-La luna es **como** una lámpara.
5. Su llanto **es** un diluvio-Su llanto es **como** un diluvio.

➤ Anexo IX

VÍDEO 1



VÍDEO 2: <https://www.youtube.com/watch?v=OPqS0Y5-2L4>

➤ Anexo X

VÍDEO 1



VÍDEO 2



VÍDEO 3: [RAP CONTRA EL RACISMO - YouTube](#)

➤ Anexo XI

Indicadores	1	2	3	4	5
Escucha de manera activa.					
Respetar las aportaciones de los demás y el turno de palabra.					
Se expresa con claridad.					
Comparte experiencias y opiniones.					
Es capaz de seguir el hilo de la conversación.					

➤ Anexo XII

Indicadores	1	2	3	4	5
Los alumnos han estado motivados durante las actividades.					
Las actividades se ajustan a la duración de las sesiones.					
Los alumnos han entendido lo que tenían que hacer en cada actividad.					
Los alumnos han interiorizado los contenidos.					
Los alumnos son capaces de aplicar los contenidos a otras tareas.					
Los contenidos se han relacionado con las fases anteriores.					

➤ Anexo XIII

Indicadores	1	2	3	4	5
El trabajo cumple con los criterios de elaboración.					
Los alumnos han trabajado de manera autónoma.					
Los alumnos han trabajado de manera cooperativa.					
Los alumnos han estado motivados.					
La actividad propuesta se ha ajustado al tiempo de las sesiones.					
Los alumnos han utilizado elementos musicales en su rap.					
Los alumnos han utilizado la expresión corporal en su representación final.					
Han acudido familias a la representación.					

COEVALUACIÓN

Indicadores	1	2	3	4	5
Nuestro trabajo cumple todos los criterios de elaboración.					
Hemos trabajado de manera cooperativa y respetuosa.					
Estamos orgullosos de nuestro rap.					
Estamos orgullosos de nuestra representación final.					

AUTOEVALUACIÓN

Indicadores	1	2	3	4	5
He respetado las aportaciones de mis compañeros.					
He participado en la elaboración del rap.					
Todo el grupo ha trabajado de manera cooperativa.					
Me he esforzado para que la representación final salga bien.					

➤ Anexo XIV





➤ Anexo XV

Indicadores	1	2	3	4	5
Tengo más interés por la poesía que antes.					
Me he sentido perdido durante las actividades.					
He disfrutado con las actividades.					
He comprendido los contenidos que hemos trabajado.					
Sé más sobre el rap.					
Me interesa más la música que antes.					

- ¿Cuál es la actividad que más te ha gustado? ¿Y la que menos?
- ¿Te has dado cuenta de que algo te gusta más de lo que pensabas? Ejemplos: crear rimas, dibujar, mímica, etc.