



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA

***Poesía hispanoamericana de los siglos XIX,
XX y XXI: reflexión crítica y aprendizaje en la
educación secundaria***

***Latin American poetry of the 19th, 20th,
and 21st centuries: critical reflection and
learning in secondary education***

Autor: Unai Santos Linares

Tutor: Dr. José Manuel González Álvarez

En Salamanca, a 6 de junio de 2025
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Resumen

Este trabajo ofrece una propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía hispanoamericana de los siglos XIX, XX y XXI en 4º de ESO con el fin de superar los enfoques tradicionales de la enseñanza literaria y fomentar una educación mucho más dinámica, inclusiva y transformadora. A través de metodologías activas y de una propuesta de selección de autores y textos diversa, equitativa y renovadora del canon hispánico, en este trabajo se busca una alternativa original a la didáctica de la poesía anclada en el comentario de texto como única herramienta de análisis interpretativo. En consecuencia, se presenta una situación de aprendizaje fundamentada en la innovación de enfoques y contenidos, diseñada para desarrollar tanto competencias literarias y comunicativas como competencias emocionales, sociales e interculturales, en línea con los principios de la LOMLOE y la Agenda 2030. Este tipo de enseñanza no solo promueve una experiencia poética crítica, creativa y significativa, sino que también ofrece un viaje temático a través de la naturaleza, el amor, la historia, la muerte y los juegos con el lenguaje.

Abstract

This paper presents a didactic proposal for teaching 19th, 20th, and 21st-century Latin American poetry in the 4th year of secondary education, aiming to overcome traditional approaches to literary instruction and promote a more dynamic, inclusive, and transformative education. Through active methodologies and a diverse, equitable, and canon-renewing selection of authors and texts, the project offers an original alternative to poetry teaching methods anchored solely in textual commentary. The proposed learning scenario is grounded in innovative approaches and content, designed to foster not only literary and communicative competencies but also emotional, social, and intercultural skills, in line with the principles of the LOMLOE and the 2030 Agenda. This type of teaching not only encourages a critical, creative, and meaningful poetic experience but also offers a thematic journey through nature, love, history, death, and playful uses of language.

Índice

1. Introducción.....	1
1.1. Justificación	1
1.2. Objetivos	1
1.3. Metodología	2
2. Marco teórico.....	2
2.1. Introducción a la didáctica de la poesía	2
2.2. Metodologías activas	4
2.3. Perspectiva crítica: canon, género y pluralidad	6
3. Poesía hispanoamericana de los siglos XIX, XX y XXI	9
3.1. Introducción a la didáctica de la poesía hispanoamericana	9
3.2. Propuesta de selección de autores y obras	10
4. Propuesta didáctica	19
4.1. Contextualización	19
4.2. Fundamentación curricular	20
4.3. Metodología	24
4.4. Desarrollo de las sesiones	25
4.4.1. Naturaleza (1ª sesión).....	25
4.4.1.1. Objetivos.....	25
4.4.1.2. Desarrollo de las actividades	26
4.4.1.3. Evaluación	29
4.4.2. Amor (2ª sesión).....	30
4.4.2.1. Objetivos.....	30
4.4.2.2. Desarrollo de las actividades	31
4.4.2.3. Evaluación	34
4.4.3. Historia (3ª sesión)	34
4.4.3.1. Objetivos.....	35
4.4.3.2. Desarrollo de las actividades	35
4.4.3.3. Evaluación	38
4.4.4. Muerte (4ª sesión).....	38
4.4.4.1. Objetivos.....	39
4.4.4.2. Desarrollo de las actividades	39
4.4.4.3. Evaluación	42
4.4.5. Juegos con el lenguaje (5ª sesión)	43
4.4.5.1. Objetivos.....	43

4.4.5.2. Desarrollo de las actividades	44
4.4.5.3. Evaluación	49
4.5. Difusión del producto final	49
4.6. Atención a la diversidad.....	51
5. Conclusiones.....	52
6. Referencias bibliográficas	54
7. Anexos	56

1. Introducción

1.1. Justificación

La poesía, cuando se trabaja desde una perspectiva crítica, emocional y creativa, se convierte en una herramienta pedagógica poderosa capaz de fomentar la sensibilidad estética, el pensamiento crítico y la conciencia social del alumnado. La metodología tradicional de la enseñanza de la lírica no ha superado aún el enfoque academicista, descontextualizado y mecánico de esta práctica, basada en el análisis rítmico y silábico de poemas, la memorización de autores y obras del canon y la repetición de fórmulas interpretativas estancadas. Los contenidos y los métodos que se emplean en este tipo de enseñanza no van más allá de la conformación de un comentario de texto, no aluden a la realidad de los estudiantes, no despiertan emociones, no favorecen la reflexión y, sobre todo, no consiguen fomentar la lectura en los alumnos, que ven la poesía como una materia inerte, anclada a otros tiempos.

La incorporación de contenidos actualizados y la integración de metodologías activas en la enseñanza de la poesía se vuelven cada día más necesarias. Por ello, en este trabajo se ofrece precisamente una propuesta didáctica renovadora para el aula de 4º de ESO que permite trabajar la poesía hispanoamericana de los siglos XIX, XX y XXI desde una perspectiva crítica, emocional y creativa, fomentando el desarrollo de la competencia literaria y comunicativa, el pensamiento crítico, la empatía y la conciencia social.

El trabajo se fundamenta en los principios de la LOMLOE y en el marco legislativo establecido por el Real Decreto 217/2022 y el Decreto 39/2022 de Castilla y León, que promueven una educación de calidad, inclusiva y centrada en el desarrollo competencial. A través de metodologías dinámicas como el taller de lectura, la escritura poética, el diálogo interpretativo y la exploración de textos significativos, se busca transformar el aula en un espacio de creación compartida y reflexión crítica.

Este estudio se inscribe, además, en el marco de una educación literaria más inclusiva, plural y significativa, tal y como proponen autores como Clavijo Corchero (2023) o Sánchez García y Gahete (2017), quienes subrayan la necesidad de revisar los criterios de selección del canon y de integrar autoras y discursos tradicionalmente excluidos. Es por eso por lo que en este trabajo también se realiza una propuesta de selección de autores para el estudio de la poesía hispanoamericana en la educación secundaria.

1.2. Objetivos

En este contexto, el objetivo principal del presente trabajo es ofrecer una propuesta didáctica que permita al alumnado acercarse a una tradición poética rica, plural y comprometida, a menudo excluida del canon escolar y del currículo oficial, a través de múltiples métodos didácticos innovadores para la enseñanza de la poesía.

Pero esta propuesta no solo pretende renovar los contenidos y métodos habituales de enseñanza de la lírica, sino también contribuir a la construcción de una educación literaria más democrática y representativa de la diversidad lingüística y cultural del mundo hispánico. Es más, la finalidad última es que el alumnado no solo conozca otras formas de hacer poesía, sino que pueda también reconocerse en ellas y encontrar su propia voz dentro de una comunidad de lectores y escritores críticos.

1.3. Metodología

En ese sentido, la metodología utilizada combina el enfoque cualitativo con una perspectiva de intervención pedagógica. Se parte de una revisión crítica del canon escolar, contrastando manuales y estudios teóricos para incorporar voces hispanoamericanas diversas —especialmente críticas y femeninas, tradicionalmente marginadas—, y se elabora una propuesta de intervención didáctica basada en metodologías activas; una propuesta que realiza un viaje temático a través del contacto con poetas que abordan temas como la naturaleza, el amor, la historia, la muerte y la experimentación con el lenguaje desde perspectivas críticas y diversas.

Para ello, se ha optado por alejarse de manuales tradicionales que presentan la poesía como un objeto de análisis formal y abstracto. En su lugar, se han seleccionado propuestas metodológicas de autores como Barrientos (1999), Sánchez-Enciso (2004), Martínez Ezquerro (2016, 2022) y García Rivera (1995), que conciben el aula como un espacio de creación compartida y la poesía como una experiencia viva, emocional y crítica, lo que responde a la necesidad de fomentar una relación más activa, significativa y personal del alumnado con los textos poéticos. Entre estas destacan el taller de lectura y escritura poética, la cooperación interpretativa, la lectura dramatizada y el trabajo con textos significativos y emocionalmente cercanos al alumnado.

2. Marco teórico

2.1. Introducción a la didáctica de la poesía

Por lo general, los profesionales de la educación literaria opinan que la poesía ha sido tradicionalmente marginada en el currículo escolar, bien por su aparente dificultad, bien por la percepción de que su estudio requiere habilidades interpretativas sofisticadas. Esta visión ha generado una cierta resistencia en los contextos educativos. De hecho, con frecuencia se ha optado por relegar la lírica a un segundo plano dentro de la programación de la literatura en la ESO y el Bachillerato o se ha abordado mediante metodologías desmotivadoras y excesivamente técnicas. Sin embargo, diversos estudios pedagógicos han defendido su relevancia en el desarrollo integral del alumnado, señalando que su potencial formativo va mucho más allá de la dimensión literaria.

Las funciones educativas de la poesía son múltiples y complementarias. En primer lugar, la poesía cobra una dimensión comunicativa, que amplía las posibilidades expresivas mediante diferentes formas de comunicación que trascienden los límites convencionales del lenguaje, al tiempo que permite experimentar un mundo donde cada lectura puede renovar el significado del poema (Barrientos, 1999). Esta dimensión transformadora de la poesía fomenta también la imaginación y la creatividad: el acceso a realidades alternativas provoca que el lector aprenda a concebir otras formas de ver el mundo en coexistencia con una infinidad de símbolos. Asimismo, la poesía incrementa la capacidad expresiva del lenguaje al liberarlo de sus usos puramente funcionales y habilitar otros usos originales y significativos del discurso. Esta función se complementa con su potencial para desarrollar el conocimiento emocional, ya que consigue vincular experiencias humanas profundas como emociones o pasiones con la conciencia afectiva. De forma similar, Campos Fernández-Fígares y Quiles Cabrera (2019) defienden que la poesía favorece el desarrollo de competencias emocionales, creativas y comunicativas, y añaden que el proceso de escritura poética permite construir significados personales y resignificar la experiencia individual. Finalmente, la poesía también ofrece una experiencia estética rica, que se manifiesta en el placer de la lectura a través del ritmo, la forma, la imagen y el sonido, una experiencia que no solo es subjetiva, sino también cultural y social, en la medida en la que esta se puede compartir (Barrientos, 1999).

Es más, la educación poética no se limita a enseñar a leer y analizar textos líricos, sino que implica fomentar una actitud estética, una disposición crítica ante el lenguaje y una sensibilidad hacia lo simbólico (Lomas García, 1999); su ambigüedad, su carácter polisémico y su riqueza expresiva desafían al lector a interpretar, inferir y construir significados, desarrollando así competencias literarias y hermenéuticas fundamentales. Esta riqueza interpretativa convierte al texto poético en un recurso idóneo para generar debate, reflexión y pensamiento divergente en el aula. A través de la lectura crítica de la poesía, además, los alumnos se aproximan a realidades complejas, a conflictos sociales o emocionales y a discursos que interpelan a sus vidas.

Al fin y al cabo, esta dimensión es especialmente valiosa en contextos interculturales o de diversidad, donde el texto lírico actúa como un vehículo para la expresión de identidades múltiples, la construcción de ciudadanía y la comprensión del otro, principios que no pueden faltar en el tipo de enseñanza que se pretende defender en este trabajo.

Relacionado con esta idea, Campos Fernández-Fígares (2016) también reflexiona sobre cómo la poesía, en contextos de diversidad, puede ser una herramienta para construir ciudadanía intercultural, especialmente, a través de clubes de lectura donde se dialoga sobre temas como la identidad, el género o la migración —temas que se abordan en esta propuesta didáctica—. No en vano López Valero y Jerez Martínez (2010) ven en la creación literaria una práctica ética y democrática, donde el alumno se convierte no solo en receptor, sino también en productor de textos.

En este contexto, y desde una perspectiva metodológica, resulta urgente repensar los principios didácticos que orientan la enseñanza del género lírico. Frente al enfoque

tradicional de la enseñanza de la poesía, basado en el comentario de texto y centrado en el análisis métrico, la memorización de autores del canon y la repetición de fórmulas interpretativas, autores como Barrientos (1999) proponen una renovación metodológica basada en tres claves bastante acertadas: 1) Leer poesía como una experiencia emocional y participativa; 2) Superar el enfoque exclusivamente formalista y académico; y 3) Trabajar con textos significativos y cercanos a la realidad del alumnado.

Igualmente, a partir de otros enfoques contemporáneos que amplían y profundizan el horizonte de la renovación didáctica, se pueden establecer tres claves metodológicas complementarias: 1) Escribir poesía como práctica creativa y democrática (Sánchez-Enciso, 2004; López Valero y Jerez Martínez, 2010); 2) Leer de forma cooperativa e interpretativa (Martínez Ezquerro, 2016); y 3) Trabajar la poesía como herramienta intercultural y ética (Campos Fernández-Figares, 2016; Pardo Caicedo y Munita, 2021).

Este tipo de propuestas no solo buscan acercar la poesía a los alumnos desde sus intereses y emociones, sino también desde su capacidad para explorar conflictos sociales, dilemas existenciales y emociones humanas, en contraste con el enfoque tradicional.

2.2. Metodologías activas

Muchos enfoques metodológicos contemporáneos han puesto de relieve la necesidad de adoptar estrategias activas y participativas que sitúen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje —y ahora con la LOMLOE esto es un hecho—. Por esta razón, la didáctica actual aboga por metodologías que fomenten la implicación emocional, intelectual y creativa del alumno.

Entre las intervenciones propuestas para esta renovación didáctica, destaca el trabajo de Sánchez-Enciso y Rincón (1985), por ser uno de los primeros en concebir el aula como un espacio dinámico donde el alumnado experimenta, comparte y reflexiona a partir de los textos poéticos, como en los talleres de lectura y escritura. El taller no solo rompe con la rigidez del aula tradicional, sino que convierte la poesía en una experiencia real, donde el estudiante no es un mero receptor pasivo, sino que es autor, lector y crítico a la vez. Este modelo propicia la interacción entre iguales y el diálogo sobre los textos.

En esta línea, Sánchez-Enciso (2004) insiste en la importancia de escribir, reescribir, transformar y jugar con el lenguaje poético. Esta práctica no se limita a copiar estructuras clásicas, sino que fomenta una expresión personal y libre, ayudando a que cada estudiante encuentre su propia voz, lo que permite fortalecer la autoestima, la capacidad de expresarse y la conciencia sobre el uso del lenguaje. De ese modo, la poesía se convierte en una herramienta poderosa para que los alumnos hablen del mundo desde sus emociones y vivencias, algo especialmente valioso durante la adolescencia.

Otro método importante es el de la cooperación interpretativa. Martínez Ezquerro (2016) entiende la lectura poética como una actividad en grupo donde todos construyen

juntos el significado del poema. Este enfoque parte de la idea de que no hay una única forma correcta de entender un texto, sino que se trata de un diálogo entre el poema y sus lectores, teniendo en cuenta sus conocimientos, emociones y experiencias personales. Esta forma de trabajar contribuye al desarrollo de la escucha, la empatía y la colaboración, creando un ambiente de respeto y reflexión que mejora el aprendizaje.

Estas metodologías activas cambian el papel del profesor, que deja de ser el centro de atención, para pasar a ser el encargado de guiar el proceso de aprendizaje. Así, López Valero y Jerez Martínez (2010) afirman que la escritura creativa —especialmente en la poesía— permite que cada estudiante pueda expresar sus ideas, emociones y visiones del mundo sin temor al error ni a la evaluación. Esto fomenta la imaginación, el pensamiento original y la participación, lo que mejora tanto su motivación como su relación con la literatura. Por tanto, conviene que el aula se vuelva un espacio de creación compartida, donde el poema ya no es un objeto de estudio inerte, sino un texto vivo, que invita a ser leído, sentido y recreado. Esto favorece también la creación de una comunidad de lectores y escritores sensibles y comprometidos con el lenguaje y con el mundo.

Otros enfoques metodológicos que buscan superar la enseñanza literaria mecánica y pasiva son los recogidos por García Rivera (1995). Esta autora propone actividades de análisis, creación, expresión artística y reflexión crítica. Estas van desde la interconexión de la poesía con otras artes —relación de textos con imágenes, música, danza, teatro y expresiones plásticas vinculadas con el análisis— y la recitación o dramatización, hasta la creación poética a partir de estímulos —juegos poéticos con reglas, transformaciones de textos existentes, elaboración de ideogramas, etc.— y el análisis poético reflexivo. También sugiere actividades de lectoescritura en talleres poéticos¹.

Por su parte, Martínez Ezquerro (2022) pone de manifiesto la tendencia de los manuales de secundaria de centrar la enseñanza de la poesía en el comentario de texto, como la herramienta curricular empleada en la práctica poética. Esto reduce la didáctica de la lírica a la redacción de textos de características de la época estudiada, el resumen de contenido, la identificación de temas, el reconocimiento de rasgos y la búsqueda de información de vida y obras de autores. Aunque, en términos generales, estos ejercicios desarrollan los saberes básicos propuestos por la normativa educativa —analizar, comparar, interpretar de manera crítica, aportar una visión personal, etc.—, lo cierto es que el resultado del aprendizaje se apoya en interpretaciones derivadas de la formación y nivel madurativo del alumno. En cambio, con propuestas como la “metodología de reflexión poética activa” (Martínez Ezquerro, 2022), la lírica se vincula a la experiencia emotiva y sensitiva mientras se expresa con un “lenguaje plurisignificativo”, superando así el comentario de texto tradicional. Con un método como este es posible seguir un trayecto diferente —con su debida contextualización, análisis, reflexión, valoración, etc.— con cada poema y no estancarse en el mismo esquema de interpretación.

¹ Conforme al modelo propuesto por Sánchez-Enciso y Rincón (1985).

Por último, cabe mencionar que autores como Martínez Ezquerro y Quiles Cabrera (2019) analizan la emergencia de nuevas formas de poesía en la era digital, como la poesía visual, la poesía sonora y la vídeo-poesía. Estas formas pueden ser muy motivadoras para el alumnado al conectar con sus lenguajes cotidianos. Martos y Campos Fernández-Fígares (2012) señalan que la poesía digital no sustituye a la tradicional, sino que la complementa y enriquece haciendo uso de herramientas como el hipertexto, las imágenes o la interacción en pantalla. En este enfoque se incluyen las tecnologías de transmisión y difusión de la información, como las redes sociales, con el fin de involucrar a los alumnos en la educación poética. De esta manera, se puede trabajar tanto la competencia digital como la literaria, ayudando a construir una forma de leer y crear poesía más actual.

2.3. Perspectiva crítica: canon, género y pluralidad

Desde estos enfoques la poesía podría recuperar su papel en el aula como una práctica significativa, viva y formadora. Sin embargo, la renovación de la didáctica de la lírica no tendría sentido si no se realiza una revisión del canon literario escolar como es debido, integrando voces silenciadas, como las mujeres poetisas, sobre todo, pero también como otras muchas voces de la poesía que han sido marginadas.

A lo largo de la historia de la literatura, las mujeres han sido sistemáticamente silenciadas, ignoradas o relegadas a una posición secundaria dentro del canon literario pese a su valiosa contribución a la cultura y al pensamiento contemporáneo (Sánchez García y Gahete, 2017). Parece razonable insinuar que la crítica literaria se ha dejado guiar por los patrones históricos y sociales que han prevalecido durante todos estos siglos. De ahí que los criterios de selección de obras hayan sido tradicionalmente interpretados desde una perspectiva masculina, provocando que esta exclusión no haya sido fruto del azar, sino que ha derivado de una construcción patriarcal que ha negado el reconocimiento institucional, académico y editorial a numerosas autoras.

En el caso de la poesía hispánica moderna y contemporánea, este silenciamiento ha impedido que generaciones de lectores accedan a una parte fundamental de la creación lírica en español. Frente a esta situación, los centros de educación primaria y secundaria tienen la responsabilidad de recuperar y dar visibilidad a esas voces poéticas marginadas, no solo como un acto de justicia cultural y social, sino como una forma de enriquecer la experiencia educativa y ofrecer referentes diversos que favorezcan el pensamiento crítico y la formación ética del alumnado. Esta revisión del canon, tal y como proponen Sánchez García y Gahete (2017), implica repensar los criterios de inclusión literaria desde una perspectiva más amplia, plural y representativa. Esta apertura del canon no solo favorece la equidad, sino que potencia nuevas vías de identificación y reflexión crítica.

En la misma línea, Pardo Caicedo y Munita (2021) defienden la incorporación en el aula de poetisas actuales y cercanos a los intereses del alumnado, cuyas obras aborden temas contemporáneos como la identidad, la diversidad o la realidad social. De este modo,

la poesía se convierte en un espacio vivo, dialógico y conectado con el presente, en el que el alumnado puede reconocerse y construir sentido desde su propia experiencia.

La mayor parte de las voces de la literatura hispanoamericana y, en especial, de la poesía, no han sido tomadas en cuenta dentro del canon hispánico, más bien han sido relegadas a un espacio marginal dentro del ámbito académico. Las razones son diversas. A partir de un estudio que analiza el canon de literatura hispánica de los programas universitarios de EE. UU., Groman (2016) enfatiza la tendencia de las instituciones a reproducir modelos canónicos tradicionales, con una fuerte presencia de autores españoles, lo que limita la visibilidad de autores contemporáneos, mujeres o autores de minorías culturales, rescatando, en ocasiones, la narrativa de autores del *boom* y la poesía de autores como Neruda, Paz o Vallejo, es decir, figuras ya canonizadas. Este estudio se complementa con el de Ferrer (2014), que emplea una metodología digital y cuantitativa con el propósito de analizar los países y autores más estudiados; su estudio determina que los países con mayor representación son Argentina y México, seguidos por Cuba, Chile, Perú y Colombia, y que los autores más referenciados son Borges, Neruda, Paz y Vallejo, lo que confirma la tendencia a repetir el canon consagrado.

Por otro lado, Liano (2013) analiza la integración de la literatura hispanoamericana en la modernidad, así como su incorporación al canon occidental, especialmente a partir del fenómeno del *boom*, y destaca la existencia de múltiples cánones: el canon español, el canon norteamericano y el canon interno de América Latina. Este autor no se centra en la crítica de estos cánones, ni mucho menos, más bien ensalza las figuras que han elevado la literatura hispanoamericana hasta su máximo esplendor y subraya la importancia de reconocer las diversas formas en que la literatura de este continente es valorada y legitimada en diferentes contextos culturales.

En suma, aunque los tres abordan el canon desde diferentes perspectivas —académica, digital e histórica—, todos comparten referencias a autores esenciales en esta discusión, como Harold Bloom² y Ángel Rama³⁴, que también habla sobre temas como la modernidad y la transculturación, y referencias a autores que abordan la diversidad o heterogeneidad cultural en la literatura, como Cornejo Polar⁵. Estas coincidencias reflejan la influencia de estos pensadores en el estudio de la literatura hispanoamericana en los contextos mencionados, aportando una visión más completa sobre el canon.

Pero, lejos del ámbito universitario o investigativo, parece justo afirmar que los patrones de selección y exclusión del canon que se han mencionado afectan, sobre todo, a la educación. Si bien la poesía hispanoamericana ha podido llegar a tener una presencia significativa, en términos de autoría, dentro del canon hispánico de secundaria —aunque concentrada en unos pocos nombres reconocidos internacionalmente—, lo cierto es que

² v. Bloom, Harold (1995). *El canon occidental*. Anagrama.

³ v. Rama, Ángel (1984). *La ciudad letrada*. Ediciones del Norte.

⁴ v. Rama, Ángel (1982). *Transculturación narrativa en América Latina*. Siglo XXI Editores.

⁵ v. Cornejo Polar, Antonio (2003). *Escribir en el aire: ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Latinoamericana Editores.

nunca ha llegado a gozar de una presencia proporcional en los planes de estudio, lo que ha limitado su difusión y estudio crítico. Pese a su riqueza, los programas escolares no han encontrado un hueco para incluir esta poesía en las aulas.

En España, y específicamente en la comunidad de Castilla y León, los saberes básicos que se imparten en las aulas de secundaria están establecidos por la administración estatal, es decir, por el Ministerio de Educación, y por la administración autonómica. Los saberes básicos o contenidos que se establecen en el Real Decreto 217/2022 y en las leyes educativas de cada comunidad autónoma son más bien orientativos. Realmente, son los centros educativos y los departamentos didácticos los que elaboran la programación didáctica anual, deciden qué autores, obras y fragmentos se estudian y escogen los libros de texto u otros materiales complementarios. Esto significa que puede haber variaciones entre centros respecto a los autores seleccionados y que, por lo tanto, es el profesorado quien puede ampliar o enriquecer el canon literario tradicional, siempre y cuando se mantengan los criterios curriculares oficiales.

No obstante, tras un análisis de los contenidos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, resulta llamativa la falta de autores hispanoamericanos en todos los cursos. En el curso de 4º de la ESO, donde se establece el estudio de diversos movimientos literarios y autores representativos desde el siglo XVIII hasta la actualidad, cabe la posibilidad de que algunos centros incorporen el estudio de poetas como Pablo Neruda, Gabriela Mistral, César Vallejo, Octavio Paz y Rubén Darío —este último se incluye como precursor del Modernismo, aunque a veces se relega al curso de 3º de ESO—, mientras que la narrativa del *boom* se reserva para el Bachillerato, con autores de la talla de García Márquez o Cortázar, sin incluir apenas mujeres o autores no canonizados.

En definitiva, se ha podido comprobar que el canon hispánico aún dista mucho de ser igualitario. La poca presencia de autoras españolas e hispanoamericanas en los manuales de secundaria demuestra que la educación literaria sigue estando dominada por una visión androcéntrica —y eurocéntrica—, lo que conlleva a que los estudiantes reciban una enseñanza incompleta y desequilibrada de la tradición poética, como si las mujeres no hubieran tenido un papel importante o reconocido (Sánchez García, 2019). Por ello, entender las bases de la construcción del canon literario hispánico y reivindicar la adición de autoras (Clavijo Corchero, 2023)⁶ debería inspirar a futuras generaciones para conformar un canon literario que también incluya otras muchas voces desconocidas o poco estudiadas, voces que no encajen con los criterios de selección del canon tradicional. Como resultado, esta renovación permitiría también la aparición de un gran número de voces poéticas hispanoamericanas hasta ahora silenciadas.

⁶ Otros trabajos que reflexionan sobre la revisión del canon en la actualidad son:

- Chavarría Aznar, M.^a Ángeles (2024). El corazón en llamas: Un cuestionamiento del canon literario desde la reivindicación de mujeres poetas. *Monteagudo: Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, 29, 303-306.

- Saneleuterio, Elia y Fuentes del Río, Mónica (eds.) (2021). *Femenino singular: Revisiones del canon literario iberoamericano contemporáneo*. Ediciones Universidad de Salamanca.

3. Poesía hispanoamericana de los siglos XIX, XX y XXI

3.1. Introducción a la didáctica de la poesía hispanoamericana

La poesía hispanoamericana desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XXI constituye uno de los capítulos más intensos, renovadores y diversos de la literatura en lengua española. La lírica latinoamericana se consolida como una tradición propia y se proyecta internacionalmente con una fuerza que ha transformado los modos de escribir, leer y entender la poesía. Desde el modernismo inaugural de poetas como Rubén Darío hasta las poéticas del exilio, la resistencia o el feminismo contemporáneo, esta poesía del continente americano dialoga con las vanguardias, cuestiona los cánones, experimenta con el lenguaje y se reinventa con cada generación.

La poesía hispanoamericana se define por su pluralidad. Cada país, cada región, incluso cada autor, manifiesta una voz singular en un contexto marcado por las tensiones entre lo indígena y lo europeo, lo oral y lo escrito, lo popular y lo culto, lo local y lo universal. Así, conviven en este mapa poetas tan diferentes como César Vallejo, Mario Benedetti, Alejandra Pizarnik o Nicanor Parra.

Esta tradición poética se define también por su compromiso histórico y humano. Frente a las dictaduras, las guerras civiles, el exilio, la pobreza o el machismo, muchos poetas optan por hacer del poema un espacio de denuncia, memoria o consuelo, pero sin llegar a sacrificar la estética, sino fusionando la forma y el contenido con una conciencia crítica del lenguaje como herramienta de transformación. Esta experimentación formal queda reflejada en el gusto de los poetas por el empleo del verso libre, el poema en prosa, la intertextualidad, lo performativo y lo visual, así como por las profundas reflexiones sobre el yo, el cuerpo, la identidad, el lenguaje y la tradición misma. Por todo ello, la poesía hispanoamericana no puede entenderse como un simple apéndice de la literatura española, sino como una tradición autónoma, a la vez que interconectada, crucial para comprender la evolución de la lengua, la sociedad y la cultura hispánicas en su conjunto.

En este sentido, promover la lectura y estudio de los poetas hispanoamericanos resulta necesario para cumplir los objetivos que se establecen en la introducción de este trabajo. Su enseñanza permitiría ampliar la concepción del español como lengua plural y diversa; visibilizar las aportaciones de múltiples autoras con un enfoque feminista y humanista; conectar a los estudiantes con experiencias históricas, sociales y culturales diversas; fomentar una perspectiva del canon trasatlántica, superando las barreras nacionalistas o eurocéntricas; así como enriquecer el pensamiento crítico con estéticas que normalmente se pasan por alto en la educación secundaria.

Todas estas ventajas refuerzan la opinión de que enseñar la poesía hispanoamericana es beneficiosa en todos los sentidos. Una de ellas, en concreto, se relaciona estrechamente con la propuesta de renovación del canon que se defiende en este trabajo. No parece exagerado afirmar que la poesía hispanoamericana supera, en muchos aspectos, las fronteras nacionales, dando paso a una comunidad literaria trasatlántica, en la que

convergen voces tanto de España como de América Latina, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX. Los estudios panhispánicos ofrecen una herramienta útil para repensar el canon literario en español desde una perspectiva más inclusiva, plural y dinámica (Castro-Llanes, 2020), revelando una nueva sensibilidad compartida que refleja las tensiones y los desafíos del siglo XXI.

La necesidad de un canon dinámico e inclusivo se hace cada día más urgente atendiendo a la actual realidad multicultural⁷. Las nuevas tecnologías y el diálogo entre culturas han favorecido la consolidación de un espacio poético panhispánico donde las fronteras han sido derribadas. Por tanto, el canon tradicional, con su estructura cerrada, debe abrirse a voces nuevas que resuenan en el panorama literario contemporáneo; voces femeninas, críticas y trasatlánticas (Castro-Llanes, 2020).

3.2. Propuesta de selección de autores y obras

En el contexto de renovación de la didáctica que propone la LOMLOE, en este trabajo se pretende abordar la enseñanza de la poesía hispanoamericana en secundaria desde un enfoque inclusivo, no solo en cuanto a la metodología, sino también en cuanto a los contenidos, tratando de incluir aquellas identidades silenciadas por el canon.

Esta propuesta de canon alternativa se centra en la posibilidad de incorporar a las listas de autores seleccionados para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura una nómina de poetas que definitivamente merecen ser introducidos en el canon literario hispánico. Leer y estudiar a los poetas hispanoamericanos de los siglos XIX, XX y XXI no es solo una forma de enriquecer el conocimiento literario, sino también una manera de fortalecer los lazos históricos, lingüísticos y culturales que existen en el amplio territorio en el que el español se utiliza como lengua común. Estos autores, procedentes de diversos países latinoamericanos, han renovado la poesía en lengua española y han introducido nuevas voces, estéticas y temáticas que escapan al canon exclusivamente peninsular. En un mundo interconectado y multilingüe, la poesía hispanoamericana ofrece una de las expresiones más profundas, complejas y bellas de la lengua española. Su estudio no solo es necesario, sino apremiante para entender mejor la literatura en español como una red global de voces, memorias y realidades diversas.

A continuación, se presenta una propuesta de selección de poetas hispanoamericanos, junto con sus obras, que perfectamente podrían aparecer en los programas de estudio de los centros educativos españoles. Esta propuesta incluye un gran número de poetas modernos y contemporáneos, cuidando la proporción de voces masculinas y femeninas, al tiempo que abarca una gran cantidad de países, movimientos literarios, generaciones y estilos, con el fin de procurar una representación lo más inclusiva y diversa posible.

⁷ v. Brown, Joan L. (2010). *Confronting Our Canons: Spanish and Latin American Studies in the 21st Century*. Bucknell University Press.

Todas estas voces —enumeradas, de forma orientativa, desde las más conocidas o estudiadas hasta las más desconocidas— dan testimonio de la riqueza y la complejidad de la poesía en lengua española. La lista es la siguiente:

Autores	Obras
1. Pablo Neruda (Chile, 1904-1973). Poeta del amor, la política, la naturaleza y lo cotidiano. Su versatilidad lírica y compromiso lo convirtieron en una de las figuras más universales del siglo XX.	<i>Veinte poemas de amor y una canción desesperada</i> (1924) <i>Residencia en la tierra</i> (1933) <i>Canto general</i> (1950) <i>Cien sonetos de amor</i> (1959)
2. Gabriela Mistral (Chile, 1889-1957). Su poesía combina ternura maternal, misticismo y un profundo sentido del dolor humano.	<i>Desolación</i> (1922) <i>Ternura</i> (1924) <i>Tala</i> (1938).
3. Octavio Paz (México, 1914-1998). Poeta filosófico y ensayista, vinculado al surrealismo y al existencialismo. Su obra oscila entre lo erótico, lo metafísico y lo político.	<i>Libertad bajo palabra</i> (1949) <i>El arco y la lira</i> (1956) <i>Piedra de sol</i> (1957) <i>Ladera este</i> (1969)
4. César Vallejo (Perú, 1892-1938). Vanguardista radical y poeta del sufrimiento humano. Su obra expresa el dolor existencial y una apuesta por la solidaridad universal.	<i>Los heraldos negros</i> (1919) <i>Trilce</i> (1922) <i>Poemas humanos</i> (1939, póstumo) <i>España, aparta de mí este cáliz</i> (1939, póstuma)
5. Rubén Darío (Nicaragua, 1867-1916). Padre del modernismo hispanoamericano; renovó el lenguaje poético en español con musicalidad, imágenes sensuales y referencias mitológicas.	<i>Azul...</i> (1888) <i>Prosas profanas</i> (1896) <i>Cantos de vida y esperanza</i> (1905) <i>Poema del otoño y otros poemas</i> (1910)
6. Juana de Ibarbourou (Uruguay, 1892-1979). Apodada "Juana de América", su poesía inicial exaltó la vida, la belleza del cuerpo y la sensualidad; luego abordó temas existenciales y religiosos.	<i>Las lenguas de diamante</i> (1919) <i>Raíz salvaje</i> (1922) <i>La rosa de los vientos</i> (1930) <i>Estampas de la Biblia</i> (1932)
7. Alfonsina Storni (Argentina, 1892-1938). Voz pionera del feminismo en la poesía hispanoamericana; su lírica aborda el deseo, el dolor y la independencia femenina.	<i>La inquietud del rosal</i> (1916) <i>El dulce daño</i> (1918) <i>Mundo de siete pozos</i> (1934).
8. Mario Benedetti (Uruguay, 1920-2009). Poeta del amor cotidiano, el compromiso social y la ternura. Su estilo directo y emocional lo convirtió en uno de los poetas más leídos.	<i>Poemas de la oficina</i> (1956) <i>Inventario uno</i> (1963) <i>El amor, las mujeres y la vida</i> (1995) <i>Biografía para encontrarme</i> (2010, póstuma)
9. José Martí (Cuba, 1853-1895). Poeta esencial del modernismo, con influencia oriental y francesa; combina patriotismo, lirismo y una profunda sensibilidad social.	<i>Ismaelillo</i> (1882) <i>Versos sencillos</i> (1891) <i>Versos libres</i> (póstumo, 1913)
10. Nicolás Guillén (Cuba, 1902-1989). Máximo exponente del negrismo en América Latina; integra elementos afrocubanos, lucha social y ritmos orales. Poeta nacional de Cuba.	<i>Motivos de son</i> (1930) <i>Sóngoro cosongo</i> (1931) <i>El son entero</i> (1947)

11. Alejandra Pizarnik (Argentina, 1936-1972). Su poesía es introspectiva, obsesiva y existencial, con temas como el silencio, la infancia, el cuerpo y la muerte.	<i>Árbol de Diana</i> (1962) <i>Los trabajos y las noches</i> (1965) <i>El infierno musical</i> (1971)
12. Leopoldo Lugones (Argentina, 1874-1938). Pionero del modernismo en el Río de la Plata. Evolucionó del simbolismo hacia un clasicismo culto y experimental.	<i>Las montañas del oro</i> (1897) <i>Los crepúsculos del jardín</i> (1905) <i>Lunario sentimental</i> (1909)
13. Julia de Burgos (Puerto Rico, 1914-1953). Voz lírica y combativa del feminismo caribeño; símbolo de libertad y autodeterminación.	<i>Poema en veinte surcos</i> (1938) <i>Canción de la verdad sencilla</i> (1939) <i>El mar y tú</i> (1954, póstuma)
14. Ernesto Cardenal (Nicaragua, 1925-2020). Poeta revolucionario y sacerdote católico; mezcló poesía, política y espiritualidad.	<i>Epigramas</i> (1961) <i>Salmos</i> (1964) <i>Cántico cósmico</i> (1989).
15. Juan Gelman (Argentina, 1930-2014). Poeta del exilio, la memoria y el duelo; renovó el lenguaje político y emocional.	<i>Gotán</i> (1962) <i>Cólera buey</i> (1965) <i>Valer la pena</i> (2001).
16. Nicanor Parra (Chile, 1914-2018). Creador de la “antipoesía”, rompió con el lirismo tradicional mediante el humor, la ironía y el lenguaje coloquial.	<i>Poemas y antipoemas</i> (1954) <i>Versos de salón</i> (1965) <i>Obra gruesa</i> (1969) <i>Artefactos</i> (1972)
17. Vicente Huidobro (Chile, 1893-1948). Vanguardista radical, innovador del verso moderno y fundador del creacionismo: el poeta “crea” en lugar de “describir” la realidad.	<i>El espejo de agua</i> (1916) <i>Altazor o el viaje en paracaídas</i> (1931) <i>Temblor de cielo</i> (1931).
18. Delmira Agustini (Uruguay, 1886-1914). Poeta erótica y simbolista, precursora de una voz femenina libre y sensual.	<i>El libro blanco</i> (1907) <i>Los cálices vacíos</i> (1913) <i>El rosario de Eros</i> (1924, póstuma)
19. Rosario Castellanos (México, 1925-1974). Figura clave del feminismo literario mexicano; su poesía aborda la desigualdad, la identidad femenina y el mundo indígena.	<i>Trayectoria del polvo</i> (1948) <i>Poesía no eres tú</i> (1972) <i>Material de lectura</i> (1974, póstuma)
20. Claudia Lars (El Salvador, 1899-1974). Lírica espiritual y amorosa, con fuerte sentido de pertenencia a la tierra y a lo cotidiano.	<i>Tierra de infancia</i> (1954) <i>Romances de norte y sur</i> (1953) <i>Donde llegan los pasos</i> (1953)
21. Idea Vilarriño (Uruguay, 1920-2009). Poeta del amor desgarrado, la soledad y la muerte; su estilo es directo, sobrio y emocionalmente intenso.	<i>Poemas de amor</i> (1957) <i>No</i> (1980) <i>Poesía</i> (2003, antología personal)
22. Susana Thénon (Argentina, 1935-1991). Poeta experimental, irreverente y feminista; su obra explora el lenguaje, el cuerpo y la identidad con ironía y ruptura formal.	<i>Edad sin tregua</i> (1958) <i>Distancias</i> (1984) <i>Ova completa</i> (1987)
23. Oliverio Girondo (Argentina, 1891-1967). Poeta vanguardista y experimental, con estilo irreverente, lúdico y visual, mezcla humor, absurdo y crítica. F figura clave del ultraísmo y del surrealismo en Hispanoamérica.	<i>Veinte poemas para ser leídos en el tranvía</i> (1922) <i>Espantapájaros</i> (1932) <i>En la mas médula</i> (1956)

24. José Lezama Lima (Cuba, 1910-1976). Poesía barroca, hermética y exuberante, cargada de imágenes y mitología; fundador de la revista <i>Orígenes</i>.	<i>Muerte de Narciso</i> (1937) <i>Enemigo rumor</i> (1941) <i>Dador</i> (1960)
25. Raúl Zurita (Chile, 1950-). Poeta del dolor, el cuerpo y la geografía como testimonio de la dictadura chilena; mezcla lo lírico con lo performativo y lo monumental.	<i>Purgatorio</i> (1979) <i>Anteparaíso</i> (1982) <i>Zurita</i> (2011)
26. José Antonio Ramos Sucre (Venezuela, 1890–1930). Poeta y prosista simbolista, sombrío y melancólico; anticipa la prosa poética moderna.	<i>La torre de Timón</i> (1925) <i>El cielo de esmalte</i> (1929) <i>Las formas del fuego</i> (1951, póstuma)
27. Efraín Huerta (México, 1914-1982). Poeta urbano, sarcástico y político; renovó el poema breve con sus “poemínimos”.	<i>Los hombres del alba</i> (1944) <i>Estampida de poemínimos</i> (1974) <i>Poemas prohibidos y de amor</i> (1978)
28. Jorge Luis Borges (Argentina, 1899-1986). Aunque famoso por su prosa, su poesía es erudita, metafísica y universal; reflexiona sobre el tiempo, el destino y el infinito.	<i>Fervor de Buenos Aires</i> (1923) <i>El otro, el mismo</i> (1964) <i>Los conjurados</i> (1985)
29. María Negroni (Argentina, 1951-). Poesía culta, onírica y fragmentaria; explora la muerte, el deseo y lo espectral, con tono gótico.	<i>El viaje de la noche</i> (1994) <i>La ineptitud</i> (2002) <i>Archivo Dickinson</i> (2018)
30. Blanca Varela (Perú, 1926-2009). Una de las voces más influyentes de la poesía peruana del siglo XX; su lírica es introspectiva, existencial y crítica del lenguaje y del yo.	<i>Ese puerto existe</i> (1959) <i>Canto villano</i> (1978) <i>Concierto animal</i> (1999)
31. Ida Vitale (Uruguay, 1923-2024). Poeta esencialista y erudita; su lenguaje es preciso, sobrio y luminoso. Última gran voz de la Generación del 45 en Uruguay.	<i>La luz de esta memoria</i> (1949) <i>Procura de lo imposible</i> (1998) <i>Tiempo sin claves</i> (2014)
32. Roque Dalton (El Salvador, 1935-1975). Poeta revolucionario, irónico y apasionado; unió lo lírico con la denuncia política y la sátira; asesinado por sus compañeros guerrilleros.	<i>Taberna y otros lugares</i> (1969) <i>Un libro levemente odioso</i> (1974) <i>Poemas clandestinos</i> (1975, póstuma)
33. Fina García Marruz (Cuba, 1923-2022). Miembro del grupo <i>Orígenes</i>; poeta metafísica y espiritual; reflexiona sobre el tiempo, lo divino y lo cotidiano con lenguaje depurado y musical	<i>Visitaciones</i> (1970) <i>Las miradas perdidas</i> (1996) <i>Créditos de Charlot</i> (1990)
34. Roberto Bolaño (Chile, 1953-2003). Aunque más conocido como narrador, su poesía es vitalista, marginal y profundamente autobiográfica, con una estética punk y desencantada.	<i>Los perros románticos</i> (1993) <i>Tres</i> (2000) <i>La universidad desconocida</i> (2007, póstuma)
35. Elena Garro (México, 1916-1998). Figura central del realismo mágico y crítica del autoritarismo; sus obras poéticas dan voz a los marginados, especialmente a las mujeres.	<i>Andamos huyendo Lola</i> (1980) <i>Testimonios sobre Mariana</i> (1981)

36. Salomé Ureña (República Dominicana, 1850-1897). Pionera de la poesía patriótica y educativa en el Caribe; reivindicó la figura de la mujer en la cultura dominicana decimonónica.	<i>Ofrenda a la Patria</i> (1878) <i>Sombras</i> (publicación póstuma) <i>A mi madre</i> (fecha incierta, ca. 1880s)
37. Gonzalo Rojas (Chile, 1916-2011). Poeta experimental y metafísico, abarca el erotismo, la muerte, el lenguaje y la existencia. Fue parte de la generación del 38 en Chile.	<i>Contra la muerte</i> (1964) <i>Oscuro</i> (1977) <i>Del relámpago</i> (1981)
38. José Asunción Silva (Colombia, 1865-1896). Precursor del modernismo, poesía melancólica, musical y simbólica. Su vida trágica y muerte por suicidio alimentaron su leyenda literaria.	<i>El libro de versos</i> (póstumo, 1923) <i>Poesía completa</i> (ediciones modernas)
39. José Gorostiza (México, 1901–1973). Poeta intelectual, denso y exquisito, su obra es breve pero filosófica. Vinculado al grupo <i>Contemporáneos</i> .	<i>Canciones para cantar en las barcas</i> (1925) <i>Muerte sin fin</i> (1939) <i>Poesía completa</i> (ediciones críticas)
40. José Emilio Pacheco (México, 1939-2014). Poeta sobria y reflexiva, conocido por su crítica al tiempo, la historia y la fragilidad humana.	<i>Los elementos de la noche</i> (1963) <i>El reposo del fuego</i> (1966) <i>No me preguntes cómo pasa el tiempo</i> (1970)
41. Juan José Tablada (México, 1871-1945) Mezcló el simbolismo y el modernismo con una fuerte influencia oriental. Fue precursor de la poesía visual y el caligrama. Introdujo el haiku.	<i>Un día... Poemas sintéticos</i> (1919) <i>Li-Po y otros poemas</i> (1920) <i>El jarro de flores</i> (1922)
42. Amado Nervo (México, 1870-1919). Poeta modernista y espiritualista, con una lírica delicada, melancólica y mística.	<i>La amada inmóvil</i> (1922, póstuma) <i>Serenidad</i> (1914) <i>En voz baja</i> (1909)
43. Ramón López Velarde (México, 1888-1921). Poeta nacional, mezcla del modernismo con una sensibilidad provinciana y religiosa y un estilo intimista, irónico y profundamente mexicano.	<i>La sangre devota</i> (1916) <i>Zozobra</i> (1919) <i>El son del corazón</i> (póstuma, 1932)
44. Julio Herrera y Reissig (Uruguay, 1875-1910). Vanguardista precoz, une el modernismo con el simbolismo decadente y una gran riqueza verbal. Esencial para el modernismo tardío	<i>Los éxtasis de la montaña</i> (1904) <i>Las clepsidras</i> (1909) <i>Los parques abandonados</i> (1902)
45. José María Eguren (Perú, 1874–1942). Creador de un mundo poético onírico, simbolista e imaginativo. Su obra se caracteriza por el uso de imágenes sutiles, infantiles y fantásticas.	<i>Simbólicas</i> (1911) <i>La canción de las figuras</i> (1916)
46. Carlos Martínez Rivas (Nicaragua, 1924-1998). Poeta culto, apasionado, con una voz profundamente personal. Mezcla el barroquismo con una intensa carga existencial.	<i>La insurrección solitaria</i> (1953) <i>Poesía reunida</i> (póstuma, 2007)
47. Pablo de Rokha (Chile, 1894–1968). Poeta combativo, con un estilo grandilocuente, a veces violento, mezcla de épica, protesta y misticismo. Figura central de la poesía chilena.	<i>Los gemidos</i> (1922) <i>Canto de fuego a América impura</i> (1948) <i>Antipoesía de Pablo de Rokha</i> (1960)

48. Xavier Villaurrutia (México, 1903-1950). Miembro del grupo <i>Contemporáneos</i> , su poesía explora el erotismo, el sueño y la muerte desde una sensibilidad modernista y existencial.	<i>Reflejos</i> (1926) <i>Nostalgia de la muerte</i> (1938) <i>Décima muerte</i> (1941)
49. Manuel del Cabral (R. Dominicana, 1907-1999). Poeta afrocubano y diplomático, reconocido por su defensa de los derechos de los trabajadores y la negritud en América Latina.	<i>Compadre Mon</i> (1943) <i>Trópico negro</i> (1942) <i>Chinchina busca el tiempo</i> (1951)
50. Pedro Mir (R. Dominicana, 1913-2000). Poeta nacional; su lírica es social, anticolonialista y de profundo compromiso con el pueblo.	<i>Hay un país en el mundo</i> (1949) <i>Contracanto a Walt Whitman</i> (1952) <i>El huracán Neruda</i> (1975)
51. Luis Cardoza y Aragón (Guatemala, 1901-1992). Vanguardista y diplomático, destacó por su fusión de surrealismo, crítica política y defensa del arte como forma de resistencia.	<i>Luna Park</i> (1924) <i>Maelstrom</i> (1926) <i>La torre de Babel</i> (1930) <i>Pequeña sinfonía del Nuevo Mundo</i> (1949)
52. Héctor Dante Cincotta (Argentina, 1943-). Poeta intelectual, lírico y filosófico; reflexiona sobre el tiempo, la cultura y la palabra.	<i>El árbol de fuego</i> (1983) <i>La casa de la memoria</i> (2001) <i>El jardín de los poetas</i> (1992)
53. Ana María Rodas (Guatemala, 1937-). Poeta feminista y provocadora, reconocida por su poesía erótica, directa y socialmente crítica.	<i>Poemas de la izquierda erótica</i> (1973) <i>Mariana en la tigrera</i> (2003) <i>El fin de los mitos y los sueños</i> (1992)
54. Jorge Teillier (Chile, 1935-1996). Poeta de la nostalgia rural; creador de la “poesía lárca”, que rescata lo íntimo y cotidiano.	<i>Para ángeles y gorriones</i> (1956) <i>El árbol de la memoria</i> (1961) <i>Muertes y maravillas</i> (1971)
55. Ali Calderón (México, 1982-). Promotor cultural y crítico; su poesía es clara, social y de tono conversacional; figura central del movimiento <i>Poesía ante la incertidumbre</i> .	<i>Ser en el mundo</i> (2006) <i>Las correspondencias</i> (2015) <i>De naufragios y rescates</i> (2022)
56. Reina María Rodríguez (Cuba, 1952-). Una de las voces líricas más originales de la poesía cubana contemporánea; reflexiva, urbana e introspectiva.	<i>Para un cordero blanco</i> (1984) <i>La foto del invernadero</i> (1998) <i>Otras cartas a Milena</i> (2014)
57. Xavier Oquendo Troncoso (Ecuador, 1972-). Poeta sensible que conecta la experiencia personal con temas sociales, con un tono claro y lírico; promotor de la poesía panhispánica.	<i>Salvados del naufragio</i> (2005) <i>La noche y sus consejos</i> (2010) <i>Los poemas que me sobrevivieron</i> (2018)
58. Luis Rogelio Nogueras (Cuba, 1944-1985). Poeta popular e irreverente, combinó humor, compromiso político y lenguaje coloquial con eficacia expresiva.	<i>Cabeza de zanahoria</i> (1982) <i>Las quince mil vidas del caminante</i> (1977) <i>El último caso del inspector</i> (1982)
59. Claribel Alegría (Nicaragua/El Salvador, 1924-2018). Poeta del amor, la memoria y la lucha; su obra mezcla ternura, denuncia y conciencia histórica.	<i>La mujer del río sumpul</i> (1987) <i>Saudade</i> (1999) <i>Otredad</i> (1973)
60. Vicente Gerbasi (Venezuela, 1913-1992). Surrealista y visionario; fusiona mito, paisaje y memoria personal.	<i>Mi padre, el inmigrante</i> (1945) <i>Los espacios cálidos</i> (1952) <i>Olivos de eternidad</i> (1961)
61. Gioconda Belli (Nicaragua, 1948-).	<i>Sobre la grama</i> (1972) <i>Línea de fuego</i> (1978) <i>El ojo de la mujer</i> (1992)

Poeta feminista, erótica y revolucionaria; parte del movimiento sandinista; voz destacada de la poesía latinoamericana contemporánea.	
62. José Coronel Urtecho (Nicaragua, 1906-1994). Conversacional, renovador lírico; figura clave de las vanguardias en Nicaragua.	<i>Poemas</i> (1931) <i>La muerte del benemérito</i> (1957) <i>Obra poética</i> (1974)
63. Manuel Gutiérrez Nájera (México, 1859-1895). Poeta parnasiano y precursor del modernismo en México; refinado, musical y melancólico.	<i>Cuentos frágiles</i> (1883) <i>Poesías</i> (póstumo, 1896)
64. Julián del Casal (Cuba, 1863–1893). Decadentista, simbolista y cosmopolita, con fuerte influencia de Baudelaire; precursor del modernismo en Cuba.	<i>Nieve</i> (1892) <i>Bustos y rimas</i> (1893) <i>Hojas al viento</i> (póstumo, 1902)
65. Joaquín Pasos (Nicaragua, 1914-1947). Poeta vanguardista nicaragüense. Su obra es breve pero intensa, con humor, crítica social y experimentación formal.	<i>Cantos de amor a la patria</i> (1940) <i>Poemas de un joven que no ha viajado nunca</i> (escritos c.1935, póstumo) <i>El tránsito de fuego</i> (póstumo, 1950)
66. Ricardo Jaimes Freyre (Bolivia, 1868-1933). Modernista simbolista, su obra es musical, nostálgica y mitológica; ligado a Rubén Darío.	<i>Castalia bárbara</i> (1899) <i>Los sueños son vida</i> (1917)
67. Guillermo Valencia (Colombia, 1873-1943). Introdutor del modernismo en Colombia; refinado, simbolista y culto; diplomático.	<i>Ritos</i> (1899) <i>Catay</i> (1928, traducciones poéticas)
68. José Santos Chocano (Perú, 1875-1934). Poeta elocuente, americanista. Conocido como “el cantor de América”, fusionó modernismo y exaltación del paisaje y cultura hispanoamericana.	<i>Alma América</i> (1906) <i>Ídolos rotos</i> (1901) <i>Azahares de la luna</i> (1899)
69. Antonio Cisneros (Perú, 1942-2012). Mezcla lenguaje coloquial con aguda crítica social, historia y cultura popular. Innovador en el uso del humor, la ironía y la conciencia política.	<i>Comentarios reales</i> (1964) <i>Como higuera en un campo de golf</i> (1972) <i>El libro de Dios y de los húngaros</i> (1993)
70. Álvaro Mutis (Colombia, 1923-2013). Conocido sobre todo por su personaje Maqroll el Gaviero. Su poesía es introspectiva, existencial, marcada por la soledad, el tiempo y el destino.	<i>Los elementos del desastre</i> (1953) <i>Reseñas de los hospitales de Ultramar</i> (1955) <i>Summa de Maqroll el Gaviero</i> (1973, antología)
71. Fina García Marruz (Cuba, 1923-2022). Miembro del grupo <i>Orígenes</i> ; estilo intimista, religiosa y filosófica, sereno y profundo.	<i>Las miradas perdidas</i> (1951) <i>Visitaciones</i> (1970) <i>Créditos de Charlot</i> (1990)
72. Virgilio Piñera (Cuba, 1912-1971). Miembro de <i>Orígenes</i> , vanguardista. Exploró el absurdo, la angustia existencial y la marginalidad, tanto en poesía como en teatro.	<i>Las furias</i> (1941) <i>La isla en peso</i> (1943) <i>El aire de un crimen</i> (1945)
73. Eliseo Diego (Cuba, 1920-1994). Miembro de <i>Orígenes</i> , clasicista y lírico. Su obra está marcada por la nostalgia, el paso del tiempo y un amor por la literatura.	<i>En la calzada de Jesús del Monte</i> (1949) <i>El oscuro esplendor</i> (1966) <i>Libro de quizás y de quién</i> (1989)

74. Gastón Baquero (Cuba, 1914-1997). Miembro de <i>Orígenes</i>. Estilo barroco, culto y universalista. Mezcla lo clásico con la emoción contenida; voz destacada del exilio cubano.	<i>Poemas</i> (1942) <i>Memorial de un testigo</i> (1966) <i>Poemas invisibles</i> (1991)
75. Aldo Pellegrini (Argentina, 1903-1973). Fundador del surrealismo en Argentina, difusor de las vanguardias. Su poesía es irracional, libre, ligada al subconsciente.	<i>El muro secreto</i> (1949) <i>La valija de fuego</i> (1952) <i>Construcción de la destrucción</i> (1957)
76. Enrique Molina (Argentina, 1910-1997). Poeta surrealista; su obra es sensorial, visionaria y vitalista, entre el erotismo y lo metafísico.	<i>Amantes antípodas</i> (1944) <i>Costumbre de vivir</i> (1951) <i>Fuego libre</i> (1962)
77. Olga Orozco (Argentina, 1920-1999). Surrealista, metafísica y oscura. Explora la memoria, el tiempo y lo sobrenatural.	<i>Las muertes</i> (1952) <i>Los juegos peligrosos</i> (1962) <i>Con esta boca, en este mundo</i> (1994)
78. César Moro (Perú, 1903-1956). Figura clave del surrealismo en América Latina. Su poesía es hermética, homoerótica y onírica.	<i>La tortuga ecuestre</i> (1938) <i>Le château de grisou</i> (1943) <i>La poesía, ese cuerpo en llamas</i> (póstuma, 1998)
79. Emilio Adolfo Westphalen (Perú, 1911-2001). Vinculado al surrealismo, su obra evoluciona desde el hermetismo hacia una poesía más desnuda y esencial.	<i>Las islas extrañas</i> (1933) <i>Absoluto amor</i> (1937) <i>Ha vuelto la diosa amarilla</i> (1990)
80. Víctor Redondo (Argentina, 1945-2000). Poeta reflexivo y comprometido, con una voz íntima y crítica, neorromántica. Cofundador de la revista <i>Último Reino</i>.	<i>El primer margen</i> (1979) <i>Los hongos del aire</i> (1992) <i>Libro del desasosiego y otros poemas</i> (2001, póstumo)
81. Juan Gustavo Cobo Borda (Colombia, 1948-2022). Poeta, crítico y diplomático. Su poesía es urbana, irónica y culturalista.	<i>Consejos para sobrevivir</i> (1974) <i>Salón de té</i> (1979) <i>Poesía reunida</i> (2003)
82. Ana Istarú (Costa Rica, 1960-). Poeta y actriz. Su obra explora el erotismo, el cuerpo y la condición femenina.	<i>La estación de fiebre</i> (1983) <i>Verbo madre</i> (1995) <i>Poemas para armar una muñeca</i> (2009)
83. Balam Rodrigo (México, 1974-). Poeta contemporáneo, destaca por su lirismo poderoso y por integrar la oralidad, la migración y lo mítico.	<i>Marabunta</i> (2011) <i>Libro centroamericano de los muertos</i> (2018) <i>Braille para sordos</i> (2022)
84. Roberto Miró (Panamá, 1912–1991). Poeta de raíces nacionalistas y líricas. Combina el patriotismo con una visión espiritual y estética de la naturaleza y la historia panameña.	<i>Voces y paisajes</i> (1944) <i>Las noches llenas de isla</i> (1950) <i>Los cantares del retorno</i> (1957)
85. Gloria Hervitz (México, 1943-2022). Mística, lírica, experimental. Su obra gira en torno a <i>Migraciones</i>, un único poema en expansión continua.	<i>Migraciones</i> (1976–2019) <i>Shajarit</i> (1979, incluido en <i>Migraciones</i>) <i>Pythia</i> (1993, incluido en <i>Migraciones</i>)
86. Demetrio Herrera Sevillano (Panamá, 1902-1950). Poeta nacional panameño, representante del vanguardismo con fuerte identidad nacional e histórica.	<i>Tristán e Isolda</i> (1933) <i>Vereda tropical</i> (1941) <i>Los poemas del alba</i> (1944)

87. Juan Ramírez Ruiz (Perú, 1946-2007). Fundador del movimiento Hora Zero. Poesía radical, política, experimental y marginal.	<i>Un par de vueltas por la realidad</i> (1971) <i>Como higuera en un campo de golf</i> (1977) <i>La mujer y el poeta</i> (inconcluso, póstumo)
88. Roberto Sosa (Honduras, 1930–2011). Poeta social y crítico, una de las voces más importantes de la poesía hondureña del siglo XX. Denuncia la pobreza y la inequidad social.	<i>Los pobres</i> (1968) <i>Un mundo para todos dividido</i> (1971) <i>El llanto de las cosas</i> (1995)
89. Elvira Hernández (Chile, 1951-). Pseudónimo de María Teresa Adriasola. Poeta crítica, feminista y disidente durante la dictadura.	<i>La bandera de Chile</i> (1981, publicada en 1991) <i>Santiago Waria</i> (1992) <i>Cuaderno de deportes</i> (2010)
90. Carlos Cociña (Chile, 1950-). Poeta chileno de lenguaje despojado y abstracto. Influenciado por el neovanguardismo.	<i>Aguas servidas</i> (1981) <i>Espacios de líquida luz</i> (1992) <i>Tres poemas</i> (2011)
91. Enrique Verástegui (Perú, 1950-2018). Poeta vanguardista y filósofo, vinculado al movimiento Hora Zero. Su poesía es densa, matemática y visionaria.	<i>En los extramuros del mundo</i> (1971) <i>Angelus novus</i> (1977) <i>Monte de Goce</i> (1980)
92. Teresa Wilms Montt (Chile, 1893-1921). Poeta modernista, íntima, trágica y feminista. Su obra gira en torno al dolor y la rebeldía.	<i>Inquietudes sentimentales</i> (1917) <i>Los tres cantos</i> (1917) <i>En la quietud del mármol</i> (1918)
93. Juan Antonio Corretjer (Puerto Rico, 1908-1985). Pionero del negrismo, combinando elementos africanos con el modernismo, el criollismo y la identidad caribeña.	<i>Tuntún de pasa y grifería</i> (1937) <i>Poesía</i> (1957, antología) <i>El palacio en sombra</i> (póstuma, 1960)
94. Magda Portal (Perú, 1900-1989). Combina lirismo modernista y vanguardismo; fundadora del APRA, explora la lucha social, el feminismo y el amor desde la revolución.	<i>El vuelo de la esfinge</i> (1927) <i>Una esperanza y el mar</i> (1959)
95. Dulce María Loynaz (Cuba, 1902-1997). Poeta lírica, mística y neorromántica. Destaca por su pureza formal y profundidad emocional.	<i>Versos</i> (1938) <i>Jardín</i> (1951) <i>Poemas sin nombre</i> (1953)
96. Jorge Carrera Andrade (Ecuador, 1903-1978). Poeta esencial de la lírica ecuatoriana, cosmopolita y humanista, con imágenes nítidas.	<i>Microgramas</i> (1940) <i>El volcán y el colibrí</i> (1948) <i>Biografía para el uso de los pájaros</i> (1959)
97. Andrés Bello (Venezuela, 1896-1955). Poeta popular, humanista y político. Cultivó un tono sentimental y épico.	<i>Barco de piedra</i> (1937) <i>Angelitos negros</i> (1943) <i>Girándula</i> (1957)
98. Josefina Pla (Paraguay, 1903-1999). Poeta, dramaturga y crítica. Feminista pionera, renovadora de la literatura paraguaya.	<i>El precio de los sueños</i> (1945) <i>Los nombres que doy a mis heridas</i> (1964) <i>Del sol y la memoria</i> (1982)
99. Jaime Torres Bodet (México, 1902-1974). Poeta intelectual y sobrio, parte del grupo Contemporáneos; fue diplomático y educador.	<i>Biombo</i> (1925) <i>El corazón delirante</i> (1922) <i>Destierro</i> (1930)
100. Luis Palés Matos (Puerto Rico, 1898-1959). Poeta nacionalista, lírico y revolucionario, sobre todo, con la independencia de Puerto Rico.	<i>Alabanza en la torre de Canto</i> (1953) <i>Canto a la verdad</i> (1974) <i>Distancias</i> (1937)

4. Propuesta didáctica

4.1. Contextualización

La presente propuesta didáctica forma parte de un plan de innovación-investigación cuyo objetivo principal es integrar la reflexión crítica y emocional en la enseñanza de la poesía hispanoamericana de los siglos XIX, XX y XXI en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 4º de la ESO. En concreto, se centra en el análisis literario y artístico de cinco ejes temáticos fundamentales de la poesía: la naturaleza, el amor, la historia, la muerte y la experimentación con el lenguaje, abordados desde una perspectiva interdisciplinar, crítica y humanista. Esta propuesta se articula en torno a textos de la literatura hispanoamericana y en base a una lista de poetas que podrían ser susceptibles de entrar en los planes de los centros educativos españoles de secundaria.

El diseño de esta propuesta didáctica está orientado al alumnado de 4º de ESO, con un desarrollo previsto de siete sesiones lectivas de 55 minutos. Esta temporalización se adecúa a la carga lectiva de casi dos semanas, lo que permite un tratamiento continuado e intensivo de los contenidos, garantizando así la progresión del aprendizaje. Asimismo, esta propuesta está planteada para trabajar con un grupo de unos 30 alumnos, agrupados, en la mayor parte del tiempo, en parejas o en 5 grupos de 6 personas, con el fin de favorecer el trabajo cooperativo, la inclusión y el respeto mutuo entre compañeros.

Una de las principales motivaciones de esta propuesta es reivindicar la presencia de la literatura hispanoamericana en el aula, la cual, pese a su riqueza temática y estilística, sigue ocupando un espacio reducido en el currículo oficial. Frente a la preeminencia del canon español y de los autores modernistas o del *boom*, esta unidad apuesta por visibilizar otras voces de la literatura que, desde una perspectiva social y crítica, permiten explorar de forma directa las realidades complejas de América Latina. Por tanto, lejos de plantear una organización basada en movimientos o géneros, la selección de textos responde a un enfoque temático y ético. En especial, se pone énfasis en la poesía de autores que reflejan con intensidad las tensiones sociales derivadas del machismo, la migración y la violencia estructural, entre otras problemáticas, en vistas de trabajar los temas de la naturaleza, el amor, la historia, la muerte y los juegos con el lenguaje a través de su mirada crítica.

Esta situación de aprendizaje, por lo tanto, no solo busca desarrollar las competencias comunicativas y literarias, sino también contribuir a la formación integral del alumnado como ciudadanos comprometidos, capaces de posicionarse de manera informada y empática ante los desafíos del presente. Así, las actividades están diseñadas para lograr que los alumnos reciban la enseñanza de la poesía como una experiencia viva, emocional y reflexiva, en la que los componentes afectivos, sensoriales, e incluso lúdicos, se suman a los contenidos puramente lingüísticos y literarios para conformar un aprendizaje activo, dinámico, participativo, inclusivo y colaborativo, un aprendizaje que integra múltiples competencias y que además promueve la formación de una comunidad de lectores y escritores sensibles con el mundo que los rodea.

4.2. Fundamentación curricular

Antes de presentar la propuesta didáctica, es necesario establecer la justificación legal que respalda este proyecto. Dicha fundamentación se encuentra en el Decreto 39/2022 y el Real Decreto 217/2022, que establecen tanto el nivel de desarrollo que debe alcanzar el alumnado en cada competencia al finalizar la etapa básica, como los principios metodológicos que han de considerarse en el diseño de propuestas didácticas acordes con el marco legislativo establecido por la LOMLOE.

En este contexto, toda situación de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria debe estar alineada con los objetivos de etapa establecidos para este nivel, orientados al desarrollo integral, personal y social del alumnado. Esta propuesta pretende fomentar en los alumnos la asunción responsable de sus deberes, el conocimiento y ejercicio de sus derechos con respeto hacia los demás, la consolidación de hábitos de estudio, el trabajo individual y colaborativo, así como la valoración de la igualdad de derechos y oportunidades entre géneros. Asimismo, busca fortalecer sus capacidades afectivas en todas las dimensiones de la personalidad y en sus relaciones interpersonales, al tiempo que promueve el desarrollo de competencias tecnológicas para utilizar fuentes de información de forma crítica y adquirir conocimientos nuevos.

En la misma línea, esta propuesta didáctica se vincula de forma directa con varias de las competencias clave recogidas en el perfil de salida del alumnado:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL). Esta propuesta se centra en el trabajo con textos orales, escritos y multimodales desde una perspectiva crítica y reflexiva, para fomentar la comprensión, producción y análisis discursivo y para constituir las bases del pensamiento propio y del conocimiento.
- Competencia ciudadana (CC). La temática gira en torno a algunos de los temas más relevantes de la poesía, como la naturaleza, el amor, las injusticias o la muerte, con el fin de que los alumnos adopten una actitud crítica, reflexionando sobre estas realidades desde una perspectiva de justicia y derechos humanos.
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC). Se trabaja desde una perspectiva intercultural y artística, donde los textos literarios hispanoamericanos dialogan con otras manifestaciones culturales; además, no solo se leen desde la forma estética, sino también desde su significado social.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA). La estructura de esta propuesta favorece la autonomía del alumnado, el trabajo cooperativo, la metacognición y la expresión emocional ante temáticas sensibles.
- Competencia digital (CD). Por último, esta propuesta también contribuye al uso de herramientas digitales para desarrollar las habilidades tecnológicas aplicadas a la comunicación creativa y a la investigación.

Esta propuesta está diseñada para abordar, además, diversas competencias específicas de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 4º de ESO, junto con sus respectivos criterios de evaluación y descriptores operativos:

- Competencia específica 2: *Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.*
 - 2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales, escritos y multimodales complejos de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos (CCL2, CP2, STEM1, CD2, CPSAA4).
 - 2.2. Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales de cierta complejidad, evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados reflexionando sobre la posibilidad de transmitir un mismo mensaje a través de diversos procedimientos (CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC3, CE1, CCEC1, CCEC3).
- Competencia específica 3: *Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.*
 - 3.1. Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés social y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5).
- Competencia específica 4: *Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.*
 - 4.1. Comprender, interpretar y valorar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, STEM4, CD2, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2).
 - 4.2. Valorar críticamente el contenido y la forma de textos de cierta complejidad, evaluando su calidad y fiabilidad, así como la eficacia de los

procedimientos lingüísticos empleados (CCL1, CCL2, CCL3, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3, CCEC2).

- Competencia específica 8: *Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizand la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.*
 - 8.1. Explicar y argumentar críticamente la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico, atendiendo a la configuración y evolución de los géneros y subgéneros literarios. (CCL1, CCL4, CP2, CP3, CC1, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC3).
 - 8.2. Establecer de manera autónoma vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura. (CCL1, CCL4, CP2, CP3, CC1, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC4).

Respecto a los saberes básicos que se pretenden trabajar con los alumnos de 4º de la ESO, en esta propuesta didáctica se prioriza el desarrollo de los contenidos vinculados al bloque *B. Comunicación*, con atención a las estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de distintos ámbitos discursivos.

La propuesta aborda de manera sistemática los contenidos asociados al punto 1. *Contexto*, relacionado con las tácticas de producción, comprensión y análisis crítico de los textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos. Este punto incluye componentes esenciales del hecho comunicativo, como los propósitos comunicativos, la interpretación de intenciones y la reflexión sobre los procedimientos de transmisión de mensajes. Asimismo, se contemplan los contenidos del punto 2. *Los géneros discursivos*, enfocados en el análisis de textos literarios y en el estudio de los mecanismos lingüísticos que garantizan la cohesión, coherencia y adecuación textual.

En cuanto al punto 3. *Procesos*, se trabaja de manera integrada la comprensión lectora, mediante el análisis reflexivo de textos, y la producción oral y escrita, mediante actividades de redacción y exposiciones orales, que permitirán al alumnado desarrollar competencias comunicativas en diversos contextos. Por último, también se pueden abordar algunos contenidos con respecto al punto 4. *Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos*; entre otros, se consolidan los saberes básicos relacionados con los elementos de cohesión, adecuación y corrección ortográfica y gramatical, así como con el enriquecimiento léxico. Aunque estos últimos se abordan de forma transversal.

Paralelamente, se integra el trabajo con los contenidos del bloque *C. Educación literaria*. En relación con el punto 1. *Lectura autónoma*, se fomenta la activación de la experiencia personal, lectora y cultural del alumnado, con el fin de establecer vínculos argumentados entre la obra leída y las realidades contemporáneas, así como con otras manifestaciones culturales y artísticas. En cuanto al punto 2. *Lectura guiada*, se desarrollan estrategias de interpretación conjunta entre el profesor y los alumnos, utilizando información contextual básica de tipo histórico, cultural y artístico, y promoviendo la comparación de los textos leídos con otros de naturaleza oral, escrita o multimodal en torno a un eje temático común.

Si bien esta propuesta didáctica se centra en la reflexión crítica sobre algunos de los temas más relevantes de la poesía desde el plano de la comunicación y la literatura, algunas actividades también permiten abordar contenidos de carácter interdisciplinar. Así pues, se incorporan intencionadamente aspectos relacionados con la educación en igualdad, sensibilidad y compromiso social, la alfabetización digital y la introducción a ciertos contenidos históricos y culturales, entendidos como elementos complementarios que sirven para enriquecer el desarrollo competencial y favorecer la formación integral de los alumnos en esta etapa educativa.

Igualmente, como en otras propuestas sujetas a la LOMLOE y la Agenda 2030, cabe destacar que, a través del viaje temático planteado, esta situación también aspira a cumplir varios Objetivos de Desarrollo Sostenible; entre otros:

- ODS 3: Salud y bienestar. Esta propuesta didáctica trabaja con textos que sirven para expresar emociones profundas, como el dolor, la muerte o la injusticia.
- ODS 4: Educación de calidad. El proyecto se alinea con una educación inclusiva y de calidad, integrando metodologías activas, interdisciplinariedad y diversidad.
- ODS 5: Igualdad de género. Se visibilizan voces femeninas y se reflexiona sobre la equidad y la representación de las mujeres en el canon literario.
- ODS 10: Reducción de las desigualdades. Las lecturas y los análisis de textos visibilizan las desigualdades, fomentando el pensamiento crítico y la empatía hacia personas y colectivos vulnerables.
- ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres. En esta propuesta se abordan temas como el de la naturaleza, que promueven una actitud ecologista, comprometida con la biodiversidad y la conexión de la humanidad con la tierra.
- ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas. La propuesta se centra, entre otras cosas, en los conflictos derivados de injusticias, por lo que se impulsa la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia y los derechos humanos.
- ODS 17: Alianzas para lograr los objetivos. Finalmente, también se fomenta el trabajo cooperativo y el aprendizaje colaborativo en el aula, lo que entronca además con la competencia personal, social y de aprender a aprender y con la competencia emprendedora.

4.3. Metodología

Para el correcto desarrollo de esta propuesta, resulta imprescindible que los alumnos dejen a un lado todos sus prejuicios sobre la enseñanza de la literatura tradicional y se muestren dispuestos a entrar de lleno en un mundo supuestamente desconocido para ellos, como es la poesía hispanoamericana. Asimismo, con el fin de generar un ambiente idóneo de trabajo, también es conveniente hacerles entender a los estudiantes que no se tolerará cualquier comportamiento disruptivo o bufonesco en el aula, pues uno de los objetivos de esta propuesta consiste en vincular la experiencia poética con la expresión y la sensibilidad, lo cual solo se consigue en un ambiente de respeto mutuo.

Las metodologías que se emplean se centran, sobre todo, en el aprendizaje cooperativo, en el aprendizaje basado en el arte y la sensibilidad estética, en el aprendizaje significativo a partir de textos literarios, en la lectura expresiva como metodología comunicativa y en el pensamiento visual y creativo. Estos enfoques o métodos didácticos pueden llegar a complementarse estupendamente en las aulas de secundaria con el debido esfuerzo por parte del profesor, que actuará, no como la figura dominante de la clase, sino como un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Eso sí, manteniendo el foco en el trabajo que desempeñan los estudiantes para procurar que todos ellos puedan acceder a los contenidos y a las prácticas en el aula.

Por tanto, las clases magistrales se sustituyen por clases más dinámicas, en las que los alumnos pueden participar sin miedo a equivocarse. La escucha activa por parte de los estudiantes y la impartición de saberes por parte del docente irá normalmente sucedida de actividades prácticas destinadas a cumplir las competencias anteriormente establecidas; estas actividades van desde la lectura y el análisis poético tradicional hasta una amplia gama de metodologías innovadoras en la enseñanza de la lírica; entre otras:

- Talleres de lectura y escritura, donde el alumnado experimenta, crea, comparte y reflexiona a partir de textos poéticos.
- Escritura creativa, basada en escribir, reescribir, transformar y jugar con el lenguaje poético, a partir de ciertos estímulos, por ejemplo.
- Debates para discutir temas específicos de manera estructurada y argumentativa, realizando un intercambio de ideas entre dos equipos o más, cada uno con un punto de vista diferente sobre el tema en cuestión.
- Interpretación y creación compartida, para construir colectivamente significados.
- Interconexión con otras artes —artes plásticas, sobre todo—, para enriquecer la experiencia poética mediante el análisis artístico multidisciplinar.
- Recitación y dramatización, dando una dimensión escénica y emocional a la lírica.
- La “metodología de reflexión poética activa”, adaptado trayectorias flexibles y contextualizadas a cada poema, superando así el comentario de texto tradicional.
- Trabajo cooperativo en grupos, basado en la asignación de roles específicos para la consecución de un objetivo común.
- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), etc.

Gracias a estos métodos de trabajo, las habilidades y competencias de lectoescritura se trabajan desde un principio, los alumnos se sienten más seguros y confiados a la hora de intervenir y el miedo a abrirse emocionalmente se disipa poco a poco con cada sesión.

4.4. Desarrollo de las sesiones

4.4.1. Naturaleza (1ª sesión)

Esta primera sesión, que inaugura un viaje temático por la poesía hispanoamericana, propone un acercamiento poético y sensorial a la naturaleza. La poesía ha sido, desde sus orígenes, un puente entre el ser humano y el mundo natural. Esta sesión parte de esa conexión profunda para explorar cómo los poetas transforman la naturaleza en palabra, en imagen y en símbolo. Desde los elementos de tierra, agua, aire y fuego hasta los seres que componen los ecosistemas del planeta, el entorno se convierte en espejo y memoria del ser humano. La poesía hispanoamericana retoma la tradición de emplear la naturaleza como fuente de inspiración y la convierte en territorio ancestral, espacio de resistencia y sujeto histórico del orgullo de todo un pueblo.

Esta sesión plantea un acercamiento interdisciplinar, competencial, y emocional al entorno natural desde la poesía hispanoamericana. El punto de partida será el poema “Amor América (1400)” de Pablo Neruda, uno de los textos fundamentales de su *Canto general* (1950), en el que el poeta chileno evoca la América precolombina desde una mirada poética, política y profundamente vinculada a la tierra. Esta obra de Neruda será el hilo conductor de la sesión, pero también una puerta de entrada a muchas otras voces poéticas que dialogan con las plantas, los animales, los ríos, los minerales o los pueblos originarios de un continente marcado por las tradiciones.

En este contexto, y de acuerdo con las metodologías activas propuestas en los capítulos anteriores, los alumnos analizarán de manera visual y poética varios de estos poemas para descubrir cómo se construye la imagen poética de la naturaleza y qué funciones cumple dentro del texto. Esta propuesta no se limita al análisis textual, sino que busca generar una experiencia activa y sensitiva con la poesía donde la naturaleza no se estudia solo como contenido, sino que se siente y se interpreta.

4.4.1.1. Objetivos

En línea con los principios de la LOMLOE, toda esta sesión promueve una educación competencial, inclusiva y conectada con los desafíos contemporáneos, en este caso, la sostenibilidad, el respeto al medio ambiente y el diálogo intercultural. Estos objetivos se unen a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, como el *ODS 15: Vida*

y ecosistemas terrestres o el ODS 17: Paz, justicia e instituciones sólidas. Pero, más allá de estos objetivos generales, lo que realmente se pretenden conseguir en esta sesión es realizar un primer acercamiento de los alumnos a la poesía hispanoamericana desde uno de sus máximos exponentes en el siglo XX, como es Pablo Neruda, enseñarles a analizar de forma colectiva y crítica el lenguaje poético, enriquecer su experiencia mediante imágenes complementarias, fomentar la lectura expresiva como forma de comunicación artística y, por último, lograr que los alumnos se entusiasmen con la idea de estudiar la poesía desde un enfoque innovador para ellos.

4.4.1.2. Desarrollo de las actividades

Actividades	Tiempo	Espacio	Grupos	Material
Actividad 1: Motivación visual inicial	10 min	El aula. Mesas por parejas	El profesor con los alumnos	Pizarra digital (Poema inicial)
Actividad 2: Explicación teórica	10 min	El aula. Mesas por parejas	El profesor con los alumnos	Pizarra digital (Teoría)
Actividad 3: Análisis visual-poético en grupos	25 min	El aula. Mesas: 	5 grupos de 6 alumnos	6 x 5 tipos de hojas. 1 poema para cada grupo
Actividad 4: Lectura dramatizada de los poemas	10 min	El aula. Mesas: 	5 grupos de 6 alumnos	6 x 5 tipos de hojas. 1 poema para cada grupo

Actividad 1: Motivación visual inicial (10 min). Para comenzar la *fase de motivación*, el profesor proyecta en la pizarra digital el poema introductor del *Canto General* (1950) de Pablo Neruda “Amor América (1400)”, con una serie de imágenes de paisajes naturales de América mencionados en el poema a modo de apoyo visual.

El docente lee atentamente el poema y sus alumnos lo escuchan mientras relacionan los elementos del texto con las imágenes proyectadas en la pizarra digital. Dichas imágenes han debido ser seleccionadas previamente por el profesor y colocadas de forma que se puedan establecer vínculos con el texto poético, favoreciendo así la comprensión del lenguaje y la fascinación por su capacidad expresiva.

Si bien las imágenes quedan al propio criterio del profesor, la presentación visual para este análisis interconectado podría ser el siguiente:

AMOR AMÉRICA (1400)

Antes que la peluca y la casaca
fueron los ríos, ríos arteriales:
fueron las cordilleras, en cuya onda raída
el cóndor o la nieve parecían inmóviles:
fue la humedad y la espesura, el trueno
sin nombre todavía, las pampas planetarias.
El hombre tierra fue, vasija, párpado
del barro trémulo, forma de la arcilla,
fue cántaro caribe, piedra chibcha,
copa imperial o sílice araucana.
Tierno y sangriento fue, pero en la empuñadura
de su arma de cristal humedecido,
las iniciales de la tierra estaban
escritas.

Nadie pudo
recordarlas después: el viento
las olvidó, el idioma del agua
fue enterrado, las claves se perdieron
o se inundaron de silencio o sangre.
No se perdió la vida, hermanos pastorales.
Pero como una rosa salvaje
cayó una gota roja en la espesura
y se apagó una lámpara de tierra.

Yo estoy aquí para contar la historia.
Desde la paz del búfalo
hasta las azotadas arenas
de la tierra final, en las espumas
acumuladas de la luz antártica,
y por las madrigueras despeñadas
de la sombría paz venezolana,
te busqué, padre mío,
joven guerrero de tiniebla y cobre,
oh tú, planta nupcial, cabellera indomable,
madre caimán, metálica paloma.

Yo, incásico del légamo,
toqué la piedra y dije:
Quién
me espera? Y apreté la mano
sobre un puñado de cristal vacío.
Pero anduve entre llores zapotecas
y dulce era la luz como un venado,
y era la sombra como un párpado verde.
Tierra mía sin nombre, sin América,
estambre equinoccial, lanza de púrpura,
tu aroma me trepó por las raíces
hasta la copa que bebía, hasta la más delgada
palabra aún no nacida de mi boca.

Imagen 1. Regulares británicos (casacas rojas)

Imagen 2. Río Amazonas

Imagen 3. Cordillera de los Andes

Imagen 4. Cóndor volando

Imagen 5. Pampa argentina

Imagen 6. Cántaro de barro

Imagen 7. Escultura precolombina de origen
chibcha o muisca

Imagen 8. Guerrero maya

Imagen 9. Desierto de Atacama

Imagen 10. Patagonia chilena

Imagen 11. Lodo arcilloso

Imagen 12. Machu Picchu

Imagen 13. Ritual para la Pachamama en
Bolivia

Imagen 14. Mapa de América

Otras opciones de análisis para la presentación de la sesión son las siguientes:

- "América, no invoco tu nombre en vano" (Pablo Neruda, *Canto general*, 1950)
- "América insurrecta (1800)" (Pablo Neruda, *Canto general*, 1950)
- "Arena americana, solemne..." (Pablo Neruda, *Canto general*, 1950)
- "La Oda a las Américas" (Pablo Neruda, *Canto general*, 1950)

Actividad 2: Explicación teórica (10 min). A continuación, el docente da lugar a una breve contextualización del poema mediante una clase magistral. Este poema funciona como punto de partida para descubrir cómo la naturaleza no es solo paisaje o fondo, sino protagonista de la historia, cultura, política y sociedad americanas. Se trata de una pieza emblemática de la poesía latinoamericana que busca conectar con la esencia de un continente en transformación. Neruda convierte este poema en un canto a la identidad americana y a la rica diversidad de su herencia cultural y geográfica. De ahí la elección de este autor y de este poema para la presentación de la primera sesión.

Para esta actividad, además, conviene ayudar al alumnado con la comprensión del texto. Es por eso por lo que se plantean una serie de preguntas que complementan al análisis visual de las imágenes y que sirven para contextualizar históricamente y reflexionar críticamente acerca de los significados del texto.

Ejemplo: *¿Quién habla en el poema? ¿Desde qué perspectiva? ¿Cómo se describe América antes de la llegada de los conquistadores? ¿Y después? ¿Qué papel desempeña la naturaleza en el poema? ¿Qué imágenes poéticas, metáforas y metonimias utiliza Neruda para referirse a la tierra y sus habitantes? ¿Qué elementos históricos o culturales están presentes en el poema? ¿Qué tono predomina en el poema: nostálgico, épico o indignado? ¿Por qué? ¿Qué mensaje transmite este poema sobre América?*

Actividad 3: Análisis visual-poético en grupos (25 min). De acuerdo con la *fase de desarrollo*, los alumnos se dividen en 5 grupos de 6 personas, formando una especie de “U” con las mesas. Cada grupo trabaja con uno de los poemas seleccionados del *Canto general* (1950) de Neruda que el profesor entrega en diferentes hojas:

- Grupo 1: “I: Vegetaciones”
- Grupo 2: “II: Algunas bestias”
- Grupo 3: “III: Vienen los pájaros”
- Grupo 4: “IV: Los ríos acuden, Orinoco, Amazonas, Tequendama, Bío-Bío”
- Grupo 5: “V: Minerales”

Los estudiantes, agrupados, realizan los siguientes ejercicios: 1) Identifican las imágenes poéticas de la naturaleza. 2) Elaboran un esquema visual —dibujos o mapas de ideas con palabras clave—. 3) Analizan la organización interna y externa del poema, resaltando las ideas principales del poema. 4) Relacionan el significado del poema con la vinculación del hombre y la tierra que sugiere el poeta, justificando adecuadamente dicha conexión. 5) Una vez comprendida esta la relación del ser humano con la naturaleza, la cultura ancestral, la historia y el amor por un continente, los estudiantes recogen las

imágenes anteriormente extraídas para otorgarles un nuevo significado, o un nuevo sentimiento, con el que ellos se sientan más unidos. 6) Por último, existe también la posibilidad de que el docente proponga un ejercicio extra, en el cual los alumnos aplican sus interpretaciones para justificar por qué se ha de cuidar el medioambiente, lo que se relaciona con el *ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres*.

Actividad 4: Lectura dramatizada (10 min). Finalmente, para la *fase de cierre* de esta sesión, el análisis poético se complementa con una actividad de lectura dramatizada que permitirá dar vida oral a los textos y explorar su sonoridad, ritmo y emoción. Los alumnos se turnan al final de la clase para recitar el poema que se les ha encomendado. Así, todos los compañeros del grupo leen en voz alta los poemas para que el resto de la clase los escuche, añadiendo el ritmo, las pausas, los tonos y los gestos que prefieran. Además de incorporar el componente emotivo a la poesía, esta actividad también sirve para trabajar las habilidades de expresión oral y fomentar su gusto por la lectura.

Otras opciones de análisis para estas actividades son las siguientes:

- “Oda al mar” (Pablo Neruda, *Odas elementales*, 1954)
- “Oda a la cebolla” (Pablo Neruda, *Nuevas odas elementales*, 1956)
- “La higuera” (Juana de Ibarbourou, *Las lenguas de diamante*, 1919)
- “Hojas secas” (Juana de Ibarbourou, *Raíz salvaje*, 1922)
- “Paisaje con árboles” (Gabriela Mistral, *Desolación*, 1922)
- “El cisne” (Rubén Darío, *Prosas profanas*, 1896)
- “A Margarita Debayle” (Rubén Darío, *Cantos de vida y esperanza*, 1905)
- “Cultivo una rosa blanca” (José Martí, *Versos sencillos*, 1891)
- “Las montañas” (José María Eguren, *Simbólicas*, 1911)
- “El árbol” (Claudia Lars, *Romances de Norte y Sur*, 1950)
- “Valle de aves” (Rosario Castellanos, *Poesía no eres tú*, 1972)
- “Luna de día” (Salomé Ureña, *Poesías*, 1880)
- “Canción del mar” (José Gorostiza, *Canciones para cantar en las barcas*, 1925)
- “Árbol adentro” (Octavio Paz, *Árbol adentro*, 1987)
- “El crisantemo” (Juan José Tablada, *Un día... poemas sintéticos*, 1919)
- “Serenidad” (Amado Nervo, *Serenidad*, 1914)
- “La tierra” (Efraín Huerta, *Los hombres del alba*, 1944)
- “Los primeros hongos” (Gonzalo Rojas, *Oscuro*, 1977)
- “El agua” (José Emilio Pacheco, *El reposo del fuego*, 1966)

4.4.1.3. Evaluación

El objetivo principal de esta sesión es que el alumnado se aproxime a los contenidos en torno a la poesía hispanoamericana desde una perspectiva académica y emotiva. Esta sesión funciona como una *fase de motivación* para el desarrollo de la propuesta didáctica, por lo que conviene empezar con una evaluación formativa, más que sumativa. Por tanto, es aconsejable tomar buena nota de la actitud participativa de los alumnos y comprobar

su compromiso en el proyecto. Para ello, lo más lógico es comenzar utilizando una rúbrica (v. anexo, tabla 1), de cuyo resultado derivará porcentaje de la sesión, que en este caso es de un 15 %, de un 75 % destinado al desarrollo de las clases teórico-prácticas.

4.4.2. Amor (2ª sesión)

Relacionado con la naturaleza, en esta segunda sesión de la propuesta didáctica sobre la poesía hispanoamericana se trabaja una de las temáticas universales por excelencia: el amor. La poesía amorosa ha sido un canal privilegiado para expresar los afectos humanos a lo largo de la historia. Su riqueza formal y emocional permite al alumnado experimentar de forma directa la potencia estética y comunicativa del lenguaje.

Esta propuesta ofrece una visión plural y crítica del amor en la poesía hispanoamericana, alejándose de los estereotipos románticos tradicionales. A través de una selección de poemas de autores contemporáneos como Alfonsina Storni, Idea Vilariño o Rubén Darío, el alumnado explorará diferentes formas de amar y de escribir el amor. Desde la pasión hasta el desengaño, desde el deseo hasta la pérdida, desde la ternura hasta la crítica, el amor aparecerá en múltiples formas para dar cuenta de muchos de los temas que se desconocen en la educación literaria de secundaria. Este se trata de un fenómeno humano complejo, por lo que no puede abordarse desde una única perspectiva, y es que, en esencia, el amor puede ser correspondido o no, puede cuidar o herir, puede ser pleno o vacío, incluso puede ser un amor propio, sin la necesidad de otra persona.

La pluralidad de enfoques permitirá abrir un diálogo entre las experiencias personales del alumnado y las representaciones poéticas del amor, facilitando un aprendizaje profundo, interdisciplinar y ético. Así, se invita a los estudiantes a leer, sentir, interpretar y también cuestionar cómo se representa el amor en la tradición literaria.

4.4.2.1. Objetivos

La sesión pretende contribuir al correcto desarrollo de las competencias establecidas en la LOMLOE de manera inclusiva, dinámica y participativa. Por tanto, los objetivos de las actividades propuestas para esta sesión estarán centrados en analizar textos poéticos desde diferentes enfoques, en interpretar el lenguaje literario, en promover la cooperación y el trabajo en parejas o en grupo, como en las actividades de análisis y lectura dramatizada, fortaleciendo la comunicación oral y la capacidad de llegar a acuerdos, y en fomentar la empatía y la educación emocional. Pero, sobre todo, en esta sesión se pretende activar el pensamiento personal, emocional y literario del grupo, fomentar la lectura expresiva y la conexión con sus propias experiencias afectivas, así como favorecer la reflexión ética sobre las formas de amar y ser amado, trabajando de manera transversal valores como la igualdad, el respeto, la autonomía y la diversidad de relaciones.

Estas enseñanzas quizás se escapen del currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, pero son fundamentales para formar ciudadanos emocional y afectivamente respetuosos. Los adolescentes pasan por una etapa complicada de sus vidas, una etapa caracterizada por sus muchos cambios, de modo que no está de más inculcarles los valores que pueden enseñarles a respetar la diversidad de sensibilidades, la igualdad de género y la salud y el bienestar emocional de los demás. Estos valores pueden relacionarse también con varios de los ODS, como el *ODS 3: Salud y bienestar*, el *ODS 4: Educación de calidad* y el *ODS 5: Igualdad de género*.

4.4.2.2. Desarrollo de las actividades

Actividades	Tiempo	Espacio	Grupos	Material
Actividad 1: Motivación inicial	5 min	El aula. Mesas por parejas	El profesor con los alumnos	Una lista de preguntas para el profesor
Actividad 2: Taller de lectura	10 min	El aula. Mesas por parejas	Los alumnos por parejas	Ficha con 15 poemas. 1 poema para cada pareja
Actividad 3: Lectura dramatizada + Exposición	30 min	El aula. Mesas por parejas	El profesor con los alumnos por parejas	Ficha con 15 poemas. 1 poema para cada pareja
Actividad 4: Reflexión crítica	10 min	El aula. Mesas por parejas	El profesor con los alumnos	La ficha y otra lista de preguntas para el profesor

Actividad 1: Motivación inicial (5 min). Para comenzar esta sesión, lo ideal es que los alumnos estén sentados en sus pupitres por parejas mientras el profesor imparte sus explicaciones. Esta actividad de la *fase de motivación* está pensada para activar los conocimientos previos y generar curiosidad, teniendo en cuenta que el amor es un tema que provoca múltiples reacciones en los adolescentes. El docente tiene la opción de proyectar en la pizarra digital el título de la sesión junto con una serie de preguntas, aunque perfectamente puede hacerlo de manera oral:

Ejemplo: *¿Qué es para vosotros el amor? ¿Creéis que el amor ha cambiado a lo largo del tiempo? ¿Se ama igual hoy que hace cien años? ¿El amor siempre es algo positivo? ¿Qué otras emociones puede traer consigo? ¿El amor es un buen tema para la poesía? ¿Por qué se ha escrito tanto sobre él?*

Estas preguntas permiten respuestas libres y sirven para atraer la atención de los jóvenes: pueden ser emociones, experiencias, recuerdos, etc. Además, permiten vincular la poesía con contextos históricos y personales e introducir la posibilidad de múltiples formas de amor: doloroso, frustrado, obsesivo, etc. Al fin y al cabo, lo que se busca es preparar el terreno para valorar el género lírico como forma de expresión íntima y para predisponer al alumnado a abrirse a las sensaciones y emociones que experimentarán en las próximas actividades prácticas.

Actividad 2: Taller de lectura (10 min). Acto seguido, el profesor entrega a cada pareja una ficha compuesta por 15 poemas, junto con una breve introducción de los autores de dichos poemas. Las fichas incluyen datos biográficos, históricos y estilísticos del poeta que sirven para orientar el análisis interpretativo que se lleva a cabo en este taller de lectura. Los 30 alumnos, sentados por parejas, leen uno de los 15 poemas que les ha tocado, junto con la biografía de su autor, y realizan una interpretación conjunta.

El objetivo es que interpreten el significado del poema y extraigan las conclusiones necesarias para averiguar de qué tipo de amor habla cada poeta y por qué. Las preguntas que pueden aparecer para orientar el análisis podrían ser las siguientes:

Ejemplo: *¿Qué tipo de amor aparece? ¿Es romántico, erótico, idealizado, doloroso, rebelde, etc.? ¿Qué emociones transmite? ¿Hay alguna imagen, metáfora o palabra que llame especialmente la atención? ¿Hay alguna relación entre el contexto del autor y el contenido del poema? ¿Qué crítica o mensaje transmite? Explicalo con tus palabras.*

La selección de poemas para esta actividad puede variar en función del contexto, pero para esta propuesta didáctica se sugiere la siguiente lista:

- “Tú me quieres blanca” (Alfonsina Storni, *El dulce daño*, 1918)
 - Amor idealizado vs. exigencias patriarcales.
- “Te quiero” (Mario Benedetti, *Poemas de otros*, 1974)
 - Amor cotidiano, compañerismo e intimidad.
- “Ya no” (Idea Vilarino, *Poemas de amor*, 1957)
 - Amor truncado, despedida emocional.
- “La hora” (Juana de Ibarbourou, *Las lenguas de diamante*, 1919)
 - Amor pasional con intensidad vitalista.
- “Yo misma fui mi ruta” (Julia de Burgos, *Poema en veinte surcos*, 1938)
 - Amor propio y empoderado.
- “El intruso” (Delmira Agustini, *Los cálices vacíos*, 1913)
 - Amor erótico, posesión y entrega.
- “Dos cuerpos” (Octavio Paz, *Libertad bajo palabra*, 1949)
 - Amor simbólico y figurado, unión física y espiritual.
- “Yo pienso cuando me alegro” (José Martí, *Versos sencillos*, 1891)
 - Amor ingenuo, emotivo, casi infantil.
- “Como tú” (Roque Dalton, *Taberna y otros lugares*, 1969)
 - Amor igualitario, cotidiano y político.
- “Besos” (Gabriela Mistral, *Ternura*, 1924)

- Amor sensual, maternal y afectivo en una fusión lírica.
“Intensidad y altura” (César Vallejo, *Poemas humanos*, 1939)
- Amor metafísico y existencial.
“La enamorada” (Alejandra Pizarnik, *Poemas*, 1956)
- Amor obsesivo, introspectivo y fragmentado.
“Canción negra sin color” (Nicolás Guillén, *West Indies, Ltd.*, 1934)
- Amor atravesado por raza y crítica social.
“Ella” (Vicente Huidobro, *Poemas árticos*, 1918)
- Amor simbólico, con imágenes surrealistas.
“Nocturno en que nada se oye” (Xavier Villaurrutia, *Nostalgia de la muerte*, 1938)
- Amor trágico, nocturno, inalcanzable.

Actividad 2: Lectura dramatizada + Exposición (30 min). Tras leer e interpretar los poemas amorosos de las fichas, el profesor da comienzo a las exposiciones orales. Desde sus pupitres, y en el orden que considere el docente, los alumnos se encargan de dos tareas diferentes, para lo que tendrán que dividirse el trabajo:

- Uno de ellos adopta el rol de lector o recitador del poema asignado y se ocupa de leerlo en voz alta para que el resto de la clase los escuche, añadiendo el ritmo, las pausas, los tonos y los gestos que prefiera (1 min).
- El otro adopta el rol de comentador del poema leído y se ocupa de reproducir ante sus compañeros las interpretaciones personales o compartidas que han extraído en la actividad anterior, argumentando sus respuestas correctamente (1 min).

Mediante esta actividad, todos los alumnos sin excepción participan en las exposiciones orales breves. Esto promueve la lectura en público como una forma de comunicación artística y segura, así como la capacidad de análisis literario desde un enfoque humanista, vinculado a la experiencia personal, lo que permite también desarrollar la expresión oral y la argumentación.

Actividad 4: Reflexión crítica (10 min). Al final de la clase, el alumnado responde por escrito en la ficha a las siguientes preguntas reflexivas que el docente lanza como parte de la *fase de cierre*. Es importante que escriban un texto de unas 150-200 palabras respetando las normas de una redacción —de no haber tiempo los alumnos responden las preguntas de forma oral y de forma escrita en sus casas—:

- ¿Qué poema te ha gustado más? ¿Por qué?
- ¿Qué distintas formas de entender el amor has descubierto en los poemas? ¿Con cuál estás más de acuerdo? ¿Qué poema te ha parecido más verdadero?
- ¿Crees que la manera de amar ha cambiado? ¿Por qué?
- ¿Qué palabra, imagen o verso se te ha quedado grabado?
- ¿Te ha gustado leer sobre el amor a través de estos autores? ¿Qué te ha sorprendido o resultado distinto respecto a lo que esperabas?

El profesor invita a que algunos compartan sus respuestas en voz alta. Estas preguntas sirven para intentar que los estudiantes conecten emocionalmente con algún texto o autor, valorar la diversidad de puntos de vista, comparar el lenguaje poético con la realidad actual y explorar las respuestas estéticas y sensitivas. Además, el docente se puede servir de las últimas dos preguntas como retroalimentación, para saber si la clase disfrutó la actividad o no. Luego recoge las fichas —en la próxima clase, si los alumnos se llevan el trabajo a casa— para su valoración y devolución posterior.

4.4.2.3. Evaluación

La evaluación de esta sesión, al igual que la anterior, se apoya en una rúbrica para evaluar el comportamiento y el desempeño del alumno a lo largo de la clase (v. anexo, tabla 2), sobre todo, en las actividades 3 y 4. Esta rúbrica se usa como herramienta de evaluación formativa, con lo que en la próxima sesión se daría una retroalimentación. Asimismo, se aconseja que el docente anote breves observaciones cualitativas junto a cada puntuación con el fin de tener todos los aspectos de la evaluación cubiertos. En suma, el desarrollo de las actividades de esta sesión equivale a un 15 % de la nota final de la propuesta didáctica, dentro del 75 % que abarcan las 5 sesiones temáticas.

4.4.3. Historia (3ª sesión)

Después de estudiar la multiplicidad de significados nuevos que ofrecen los temas de la naturaleza y el amor en la poesía hispanoamericana, ahora es el turno de la historia. Está claro que, a lo largo del tiempo, la poesía ha supuesto mucho más que un simple ejercicio estético. En muchos contextos, el género lírico ha servido como una poderosa herramienta de denuncia, resistencia y memoria. Por tal razón, en esta sesión se invita al alumnado a descubrir cómo distintos poetas hispanoamericanos del siglo XX —incluidos algunos de finales del siglo XIX y principios del XXI— han transformado el dolor, la injusticia y la lucha en palabras cargadas de fuerza política y emoción. A través de la lectura, el análisis y la creatividad visual, el alumnado tomará conciencia de que la literatura no está aislada de su tiempo ni de su sociedad, sino que forma parte de ella.

Esta sesión es algo diferente a las anteriores. Esta sesión está centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), un aprendizaje activo y significativo que fomenta el trabajo cooperativo a la vez que autónomo, puesto que los estudiantes serán los protagonistas de su propio aprendizaje. Además de adquirir conocimientos, podrán desarrollar habilidades como la resolución de problemas, la comunicación, la creatividad, el trabajo en equipo y la autoevaluación. Todo ello como resultado de la actividad principal que se llevará a cabo en el aula: un proyecto que reúne la investigación, la interpretación de textos, la creación artística y el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita.

4.4.3.1. Objetivos

Los objetivos de esta sesión son varios. En primer lugar, uno de los objetivos esenciales de este proyecto es comprender cómo la poesía refleja y denuncia conflictos sociales, políticos e históricos. Esto se consigue a través del análisis de un poema que represente alguna de las luchas sociales del mundo contemporáneo desde múltiples dimensiones: literaria, histórica y simbólica. Otra de las metas del proyecto es hacer que los alumnos investiguen el contexto sociopolítico de diferentes países latinoamericanos a través de la voz de sus poetas, fomentando el uso de dispositivos digitales en el aula — en este caso, ordenadores— para alcanzar este fin, lo que permite desarrollar la competencia digital y la competencia personal, social y de aprender a aprender. Relacionado con los anteriores objetivos, en esta sesión también se pretende lograr que el alumnado valore la poesía como herramienta de resistencia, memoria y expresión ética. Asimismo, enseñar a los estudiantes a trabajar de forma cooperativa y asumir roles con responsabilidad será otra de las metas. Finalmente, atendiendo a las presentaciones que se realizarán en la última sesión —cuyos objetivos se harán constar también en dicha sesión—, otro objetivo clave del proyecto es conseguir que los alumnos expresen visualmente, de forma clara y creativa, el contenido trabajado en grupo, desarrollando sus capacidades de exposición oral y escucha activa, así como sus capacidades creativas.

Estos objetivos específicos se complementan con otros de carácter general, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible; entre otros, en esta sesión se pretenden trabajar: el *ODS 4: Educación de calidad*, debido a la incorporación de estas nuevas metodologías activas, el *ODS 10: Reducción de las desigualdades*, trabajando la conciencia sobre la historia y la denuncia poética de las injusticias, y el *ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas*, mediante la reflexión sobre los derechos humanos y la memoria histórica.

4.4.3.2. Desarrollo de las actividades

Actividades	Tiempo	Espacio	Grupos	Material
Actividad 1: Explicación del proyecto	5 min	El aula. Mesas por parejas	El profesor con los alumnos	Pizarra digital. Los 19 poemas en hojas (entre los que elegirán 5)
Actividad 2: Proyecto cooperativo	50 min	El aula. Mesas: 	5 grupos de 6 alumnos. Trabajo cooperativo	Ordenadores (o móviles) y la hoja con el poema a partir del cual trabajarán. Papel y bolígrafo

Actividad 1: Explicación del proyecto (5 min). Esta no es una actividad, como tal, aunque, como parte de la *fase de motivación*, sirve para definir las bases del trabajo cooperativo que realizarán los alumnos a lo largo de la sesión. Para la tarea de explicar el proyecto, el profesor hará uso de la pizarra digital con el fin de exponer las principales instrucciones que deberán seguir los estudiantes a la hora de trabajar en grupos:

- INSTRUCCIONES: El trabajo cooperativo implica que la colaboración y el apoyo mutuo son necesarios para alcanzar el éxito colectivo. Cada miembro del equipo tiene un papel definido y es responsable de cumplir con su parte del trabajo, pero también depende del esfuerzo y la contribución de los demás para lograr los objetivos comunes de manera efectiva. Este método se caracteriza por la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, y la interacción simultánea.
 - Dos alumnos se encargan de leer y analizar esquemáticamente el poema.
 - Dos alumnos se encargan de recoger información sobre el poeta y el contexto histórico-social en el que se enmarca mediante el ordenador.
 - Dos alumnos se encargan de preparar una presentación visual en otro ordenador con imágenes, fragmentos de texto, fotos del autor, dibujos, etc.
- Si el trabajo no concluye en el aula, se deberá realizar en casa, con el fin de conformar una presentación para la última sesión de la situación de aprendizaje.

Pero antes, el docente organiza 5 grupos heterogéneos de 6 personas y abre una votación rápida para que los grupos decidan qué poema y, en consecuencia, qué autor van a trabajar; entre los escogidos por el profesor, los alumnos tienen la opción de elegir a uno de estos poetas, que denuncian alguna de las injusticias que han vivido sus países:

ARGENTINA: “Carta abierta” (Juan Gelman, *Dibaxu*, 1994)

BOLIVIA: “Los conquistadores” (Ricardo Jaimes Freyre, *Castalia bárbara*, 1899)

COLOMBIA: “Nocturno III” (José Asunción Silva, *El libro de versos*, 1923, póstumo)

COSTA RICA: “La patria” (Ana Istarú, *La estación de fiebre*, 1991)

CHILE: “América, no invoco tu nombre en vano” (Pablo Neruda, *Canto general*, 1950)

CUBA: “Versos sencillos XXXIX” (José Martí, *Versos sencillos*, 1891)

ECUADOR: “Boletín y elegía de las mitas” (Jorge Carrera Andrade, *Boletines de mar y tierra*, 1930)

EL SALVADOR: “Poema de amor” (Roque Dalton, *Taberna y otros lugares*, 1969)

GUATEMALA: “Elegía a un soldado desconocido” (Luis Cardoza y Aragón, *Poesía completa*, 1982)

HONDURAS: “Los pobres” (Roberto Sosa, *Los pobres*, 1968)

MÉXICO: “El cántaro roto” (Octavio Paz, *Libertad bajo palabra*, 1949)

NICARAGUA: “Hora 0” (Ernesto Cardenal, *Hora 0 y otros poemas*, 1960)

PANAMÁ: “Patria” (Demetrio Herrera Sevillano, *Antología poética panameña*, 1930)

PARAGUAY: “Polvo enamorado” (Josefina Pla, *Del amor y otros soles*, 1948)

PERÚ: “Los heraldos negros” (César Vallejo, *Los heraldos negros*, 1919)

PUERTO RICO: “Río Grande de Loíza” (Julia de Burgos, *Poema en veinte surcos*, 1938)

REPÚBLICA DOMINICANA: “Hay un país en el mundo” (Pedro Mir, *Hay un país en el mundo*, 1949)

URUGUAY: “El sur también existe” (Mario Benedetti, *Cotidianas*, 1979)

VENEZUELA: “Mi padre el inmigrante” (Vicente Gerbasi, *Mi padre el inmigrante*, 1945)

Actividad 2: Proyecto cooperativo (50 min). El trabajo cooperativo de esta *fase de desarrollo* comienza cuando el profesor ha terminado las explicaciones y los alumnos ya disponen de dos ordenadores y de la hoja con el poema escogido. Los estudiantes leen el poema y empiezan a trabajar de acuerdo con esta metodología que será la piedra angular de este proyecto, puesto que cada estudiante asumirá un rol específico en el desarrollo de un producto final común: una presentación visual que se expondrá en la última sesión, delante de la clase, a través de las plataformas digitales *Canva*, *PowerPoint*, *Prezi*, etc.

Los dos alumnos encargados del análisis deben seguir las pautas de la “metodología de reflexión poética activa” (Martínez Ezquerro, 2022) y adaptar la trayectoria del análisis al poema en cuestión, con el fin de conformar un esquema que, por ejemplo, responda a las siguientes preguntas y pautas:

COMENTARIO DE TEXTO GUIADO

¿A quién se refiere el poema?

¿Qué sensaciones, emociones o imágenes te ha provocado?

¿Qué tono tiene el poema: rabia, tristeza, esperanza, denuncia, ironía, etc.?

¿Qué historia, situación o conflicto social aparece?

¿Qué injusticia o problema señala el poema?

¿Por qué crees que el autor decidió escribir sobre esto?

¿Qué mensaje o idea central crees que quiere transmitir?

¿Este poema sigue teniendo sentido en la actualidad?

¿Qué paralelismos puedes encontrar con situaciones de hoy en día?

¿Conoces alguna noticia, historia o persona que te recuerde a este poema?

Copia o describe un verso, imagen o metáfora que te haya impactado.

Elabora un esquema a partir de las respuestas a estas preguntas.

Los dos alumnos encargados de la investigación tendrán que acudir a las fuentes que el profesor les haya recomendado. No basta con recoger la información de páginas o blogs como *Wikipedia* y pegarla en un documento, sino que tienen que demostrar que han sabido indagar en diferentes páginas y artículos, contrastando los datos extraídos. Mientras tanto, los dos estudiantes encargados de la presentación visual han de demostrar una capacidad creativa y artística a la vez que un buen manejo de las tecnologías digitales. No en vano se trabajan en este proyecto la competencia digital, la competencia en comunicación lingüística, la competencia personal, social y de aprender a aprender y la competencia emprendedora, sin olvidar, por supuesto, la competencia en conciencia y expresión culturales, que se encuentra por encima de todas ellas.

Producto final. Aunque no se haya detallado hasta ahora, el *producto final* de esta sesión es una presentación visual que debe incorporar: una portada; una introducción a la vida y obra del autor escogido, añadiendo los componentes trascendentales que lo marcan; y una contextualización de la época histórica, sociedad, movimientos literarios y estilos en los que se enmarca. Además, la presentación deberá constar de un comentario del poema escogido a través de un análisis interrelacionado con imágenes, cuadros, etc. Esta parte es esencial y sirve para demostrar que lo trabajado hasta ahora puede aplicarse en una exposición de unos 6-8 minutos en la última sesión de esta situación de aprendizaje.

4.4.3.3. Evaluación

La evaluación de esta sesión centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se suma a la evaluación de tipo formativa que se viene dando a lo largo de la propuesta didáctica. Esta se realiza de manera continua, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de monitorizar el progreso del estudiante y ajustar la enseñanza en función de sus necesidades. Para esta sesión en concreto, además, el profesor hace uso de dos rúbricas para medir el trabajo grupal: una de autoevaluación y otra de coevaluación (v. anexo, tabla 3 y 4). Los datos extraídos de estas dos tablas, sumados al propio criterio del profesor, que ha atendido a todo el proceso de trabajo mediante observaciones y anotaciones en su cuaderno, servirán para determinar la nota de la parte del proyecto relacionada con el trabajo cooperativo realizado en clase. Esta cobra un 15 % de la nota final de la situación de aprendizaje —la presentación oral cobrará otro 25 %—, al igual que las demás sesiones. A la postre, aquellos alumnos que se muestren participativos, trabajadores y respetuosos con el resto de los compañeros acabarán logrando una nota elevada, mientras que aquellos que no se esfuercen y que no participen en la dinámica del aula terminarán la situación con resultados bajos.

4.4.4. Muerte (4ª sesión)

La muerte ha sido, desde siempre, uno de los grandes temas de la poesía. En la literatura hispanoamericana de los siglos XX, XXI y XXII, distintos autores han reflexionado sobre ella desde perspectivas muy diversas: como misterio insondable, como pérdida íntima, como paso hacia otra vida, como experiencia colectiva o incluso como metáfora de transformación. Los conflictos políticos, las injusticias, las guerras o los movimientos migratorios masivos, junto con la propia naturaleza horrible y bella, al mismo tiempo, que encierra su inevitabilidad, han provocado que la muerte se haya convertido en uno de los temas más recurrentes de la poesía latinoamericana.

Esta sesión parte de una premisa clave: la poesía no solo habla de la muerte, sino que invita a ser sentida, reflexionada y contemplada desde múltiples ángulos. Lejos de una aproximación puramente académica o solemne, esta sesión propone una experiencia literaria activa en la que los alumnos se acercan al tema de la muerte en la poesía mediante metodologías que combinan lo visual, lo emocional, lo analítico y lo colaborativo. A través de imágenes y versos, de comparaciones e interpretaciones compartidas, el aula se convierte en un espacio donde la poesía no se memoriza, sino que se vive y se estudia desde el mismo enfoque desde el que se compone. A fin de cuentas, el poeta también recurre a otras formas de expresión para objetivar sus ideas y sus pensamientos sobre el papel, al igual que el pintor lo hace sobre el lienzo.

Mediante actividades como la asociación de poemas con imágenes, el análisis cooperativo y la lectura reflexiva, se busca no solo desarrollar habilidades de comprensión literaria, sino también fomentar la empatía, el pensamiento crítico y la expresión personal,

siempre y cuando la muerte se trabaje no como un tabú, sino como una dimensión profundamente humana que la poesía hispanoamericana moderna y contemporánea ha sabido abordar con una sensibilidad única.

4.4.4.1. Objetivos

Los principales objetivos que se pretenden conseguir en esta sesión se relacionan con el enfoque competencial de la LOMLOE y de las metodologías activas propuestas para esta situación de aprendizaje. Para esta ocasión se pretende desarrollar la competencia literaria y de análisis textual, fomentar la competencia comunicativa y de pensamiento crítico, estimular la competencia visual y artística, y enseñar a trabajar de manera colaborativa. El análisis comparativo permite mejorar la interpretación del lenguaje poético a través del reconocimiento de significados y recursos expresivos, permite una comprensión más profunda del contenido temático —en este caso, la muerte—, impulsa una lectura más reflexiva y personal, ayuda a condensar la información relevante y a formular juicios claros, contribuye a ejercitar el pensamiento crítico, comparando dos formas de expresión distintas, y, además, favorece la educación estética, es decir, la alfabetización visual y el gusto por el arte y su simbología. Por su parte, el trabajo cooperativo por parejas favorece el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento.

Por ello, en esta sesión también se trabajan varios Objetivos de Desarrollo Sostenible; entre otros, el *ODS 3: Salud y bienestar*, el *ODS 4: Educación de calidad*, el *ODS 10: Reducción de las desigualdades* y el *ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas*.

4.4.4.2. Desarrollo de las actividades

Actividades	Tiempo	Espacio	Grupos	Material
Actividad 1: Asociaciones visuales y emocionales	10 min	El aula. Mesas por parejas	Los alumnos en parejas con el profesor	Pizarra digital (Imágenes), papel y bolígrafo
Actividad 2: Ejemplo de análisis comparativo	10 min	El aula. Mesas por parejas	El profesor con los alumnos	Pizarra digital (Ejemplo de análisis textual)
Actividad 3: Análisis cooperativo intertextual	20 min	El aula. Mesas por parejas	Los alumnos en parejas	Una hoja con un poema y una imagen, el mismo papel y bolígrafo

Actividad 4: Lectura compartida y reflexión	5 min	El aula. Mesas por parejas	Los alumnos en parejas con el profesor	La hoja anterior y las preguntas del profesor
---	-------	----------------------------	--	---

Actividad 1: Asociaciones visuales y emocionales (10 min). Para comenzar la sesión, en esta *fase de motivación* el profesor proyecta en la pizarra digital varias imágenes contrastadas sobre la muerte —calaveras, cementerios, guerras, etc.— para introducir el tema en la clase. Pero antes, los alumnos se colocan en parejas, si no lo estaban ya, y preparan una hoja en blanco para esta actividad.

Cuando todo esté correctamente organizado, los estudiantes observan las imágenes y los cuadros de la pizarra y realizan un mapa mental con palabras, emociones y asociaciones que les provoca el tema. Relacionan las imágenes con los sentimientos, los lugares, los objetos, las acciones y las sensaciones que se les ocurran, e incluso con las obras literarias, cinematográficas, artísticas o teatrales que conozcan, para conformar un mapa asociativo de la muerte de unas 20 palabras. Luego, estas palabras se ponen en común rápidamente para preparar el terreno antes de comenzar con las actividades prácticas.

Actividad 2: Ejemplo de análisis comparativo (10 min). Esta actividad, como parte de la *fase de desarrollo*, comienza con un análisis comparativo que realiza el profesor en la pizarra digital. El análisis en cuestión se lleva a cabo interrelacionando la poesía con imágenes y cuadros. Este ejemplo sirve, entre otras cosas, para que los alumnos conozcan otros estilos alternativos de análisis textual que superan en muchos aspectos al comentario de texto tradicional. La intertextualidad promueve una comprensión más profunda de los textos al reconocer referencias, alusiones o citas que los conectan con otros discursos. En el aula, el ejercicio de la interconexión de textos puede mejorar la lectura comprensiva y el análisis crítico, ya que, por lo general, el análisis comparativo ayuda a los estudiantes a entender mejor el significado de un texto, sus intenciones y su contexto.

Dicho esto, una de las opciones para introducir la próxima actividad es la siguiente: un fragmento del poema “14°40'35.5"N 92°08'50.4"W (Suchiate, Chiapas)”, del *Libro centroamericano de los muertos* (2018) del poeta mexicano Balam Rodrigo, que da voz a un migrante fallecido en la frontera entre Guatemala y México, narrando su trágica historia desde el infierno griego. La imagen de las "fichas de cerveza Gallo" colocadas en sus ojos alude a una práctica funeraria de colocar dos monedas en los ojos del difunto y simboliza la muerte de los migrantes. Es más, el poema, además de la muerte, también aborda temas como la violencia y las migraciones, utilizando un lenguaje crudo y épico y combinando elementos míticos y realistas para denunciar las experiencias que sufren los migrantes centroamericanos en su travesía.

Este poema se emplea como texto fuente y de él parte el análisis comparativo entre un cuadro y una fotografía real de prensa. Los tres formatos entran en diálogo; los tres

hablan sobre los “barqueros de la muerte” como Caronte, o los coyotes y polleros fronterizos que transportan las almas de los desdichados de un lado de la laguna Estigia al otro, o de un lado del río al otro. Lo idóneo sería explicar en profundidad todas estas ideas para el análisis comparativo que realizarán luego los estudiantes. El formato de esta comparación podría asemejarse al siguiente:



Figura 1. Grupos y familias de venezolanos cruzan en balsas el río Suchiate (Guatemala).
Fuente: EFE (2022, 2 de octubre).

14°40'35.5"N 92°08'50.4"W (Suchiate, Chiapas)

... Dos fichas de cerveza Gallo pusieron en mis ojos:

todos los días veo cruzar por estas aguas a los barqueros de la muerte, a los comerciantes del dolor que llevan en sus canoas de tablas y cámaras de llanta las almas de los migrantes enfiladas puntualmente hacia el tzompantli llamado México

Dicen polleros y coyotes que ven mi fantasma en la ribera, por eso se santiguan y rezan al cruzar las aguas rotas de este espejo seco en el que escriben su nombre con el filo estéril de las hachas votivas.

Todos los días veo pasar a las hileras de muertos, a los que migran sin llegar a Estados Unidos:

parvadas de cuerpos en pena, tristes figuras humanas, barro entre los insomnes dedos de Dios.



Figura 2. Litovchenko, A. (1861). *Caronte transportando almas a través del río Estigia* [Pintura al óleo]. Museo Estatal Ruso de San Petersburgo

Actividad 3: Análisis cooperativo intertextual (20 min). Una vez expuesto el ejemplo de análisis, los alumnos, sentados en parejas, reciben un poema que trate sobre la muerte, acompañado de una imagen. En total, el docente selecciona una media de 5-6 poemas diferentes, fotocopiados, con sus respectivas imágenes para favorecer el análisis poético comparativo, y entrega aleatoriamente a cada pareja una de las hojas con un poema y una imagen. Acto seguido, el profesor recuerda el ejemplo que ha mostrado antes y lee las preguntas que figuran en todas las hojas:

- *Resume la visión de la muerte del poema y de la imagen (2-4 líneas)*
- *¿Qué tienen en común las dos visiones? (2-4 líneas)*
- *¿En qué se diferencian? (2-4 líneas)*
- *¿Qué destacas del lenguaje en cada uno? (2-4 líneas)*
- *¿Qué recursos expresivos puedes identificar en cada uno? (2-4 líneas)*

Entre los textos que el profesor puede proponer para el análisis están:

- “Piececitos de niño” (Gabriela Mistral, *Desolación*, 1922)
 - Clamor maternal por los niños pobres y sufrientes, desde una ternura dolida.
- “Nocturno en que nada se oye” (Xavier Villaurrutia, *Nostalgia de la muerte*, 1938)
 - La muerte como silencio, donde el yo se disuelve en la sombra y el vacío.
- “Nocturno III” (José Asunción Silva, *El libro de versos*, 1923, póstumo)
 - Elegía marcada por la melancolía y el duelo ante la muerte de su hermana Elvira.
- “Canto villano” (Blanca Varela, *Canto villano. Poesía reunida*, 1996)
 - Reflexión desolada de la identidad y el dolor, donde la muerte del yo es constante.
- “Los heraldos negros” (César Vallejo, *Los heraldos negros*, 1919)
 - Grito existencial sobre los golpes inexplicables y devastadores de la vida.
- “Moriré en París” (César Vallejo, *Poemas humanos*, 1939 póstumo)
 - Prefiguración poética de la propia muerte, con un tono profético y resignado.
- “Elegía” (Juan Gelman, *Cólera Buey*, 1971)
 - Dolor íntimo por la pérdida del padre, con un lenguaje desgarrado y amoroso.
- “La desdichada” (Juana de Ibarbourou, *Las lenguas de diamante*, 1919)
 - Representación simbólica de una mujer marcada por la fatalidad.
- “Voy a dormir” (Alfonsina Storni, *Mundo de siete pozos*, 1934)
- > “Alfonsina y el mar” (Mercedes Sosa, 1969)
 - Despedida serena y poética de la vida, en un canto a la muerte como descanso.

Los alumnos completan en parejas este ejercicio de análisis como un comentario de texto guiado. El trabajo lo realizan con sus compañeros de pupitre y en voz baja, para que el profesor pueda ir de mesa en mesa aclarando las dudas que tengan, ayudándoles en su desempeño. Aunque, a la postre, lo que se busca es que elaboren sus propias conclusiones, por lo que es preferible que el profesor únicamente intervenga como guía, sin facilitar detalles del análisis, pero sí asegurándose de que todos cumplen con lo establecido.

Actividad 4: Lectura compartida y reflexión (5 min). Después de la actividad práctica, los alumnos se turnan para leer los poemas en voz alta empleando los recursos expresivos y dramáticos que prefieran. Los 5 poemas se leen de manera voluntaria —se tendrá en cuenta en la nota— y sirven como *fase de cierre* a esta sesión crítica y reflexiva sobre la muerte. En el caso de que sobre tiempo, el profesor lanza las siguientes preguntas de cierre: *¿Cómo ha cambiado mi visión de la muerte tras esta sesión? ¿Cuál de los poemas me ha tocado más? ¿Por qué?* Y de esta forma se da por concluida la clase, con una breve pero eficaz reflexión metacognitiva que seguro dará que pensar a los alumnos, no sin antes recordarles que deben entregar las respuestas del análisis al docente, para que este pueda evaluarlas posteriormente.

4.4.4.3. Evaluación

En cuanto a la evaluación de esta sesión, conviene dejar constancia de que todo el trabajo realizado en el aula se recogerá al final de la clase. Es más, en esta ocasión, será el trabajo conjunto el que determine la nota de la sesión. Tanto la práctica motivadora

inicial de hacer asociaciones como la práctica de realizar un análisis basado en la interrelación de dos textos o expresiones artísticas serán evaluados por el profesor de acuerdo con sus propios criterios —obviamente el análisis tendrá un peso mayor en la nota final de la sesión—, aunque también podrá hacer uso de una rúbrica (v. anexo, tabla) como las anteriores. De esta manera, el docente se puede asegurar de que los contenidos en torno al comentario de texto y la interconexión con otras expresiones artísticas ha quedado bien explicado, al igual que los conceptos en torno a la muerte y su representación en la poesía hispanoamericana contemporánea. En suma, esta sesión cobra otro 15 % de la nota final de la propuesta didáctica.

4.4.5. Juegos con el lenguaje (5ª sesión)

Durante siglos, la poesía ha sido vista como un arte solemne, un arte que trata temas elevados, como la naturaleza, el amor o las injusticias, y que usa un lenguaje cuidado y un tono musicalidad, de acuerdo con ciertas normas estilísticas —rima, métrica, figuras retóricas refinadas, etc.—. Sin embargo, en los siglos XIX, XX y XXI, varios poetas hispanoamericanos decidieron desafiar esas reglas. Autores como Nicanor Parra querían que la poesía hablara de la realidad —la verdadera, la cotidiana, la dolorosa, la absurda— y que lo hiciera con un lenguaje libre, sorprendente, incluso provocador. No les interesaba repetir el pasado, sino que preferían inventar nuevas formas de decir y de mirar el mundo.

Igualmente, poetas como Oliverio Girondo, César Vallejo o Vicente Huidobro, entre otros, comenzaron a experimentar con el lenguaje y a proponer nuevas formas de hacer poesía. No querían repetir lo que ya se había dicho, ni embellecer el mundo con palabras vacías. Lo que les interesaba era conectar la poesía con la vida real: con el absurdo de la existencia, con el dolor de las injusticias, con las contradicciones de la identidad, con la risa, la rabia y la irreverencia.

Esta sesión propone un viaje a través de esa ruptura del canon, así como un acercamiento a los autores que jugaron con las palabras, se enfrentaron a la gramática, crearon imágenes sorprendentes y hablaron de lo cotidiano con una voz nueva, una voz adaptada a los procesos de transformación del siglo XX. De ese modo, los alumnos reflexionarán sobre qué puede ser la poesía hoy en día y culminarán su proceso de aprendizaje con un taller de escritura creativa, donde cada estudiante tendrá la oportunidad de convertirse en un “pequeño Dios”, como decía Huidobro, y crear su propia forma de mirar el mundo.

4.4.5.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden conseguir en esta sesión se relacionan con las competencias y los saberes básicos que se esperan de la educación literaria en secundaria.

Por ejemplo, resulta fundamental que los alumnos comprendan el concepto de ruptura del canon en la poesía del siglo XX, así como su relevancia en el contexto hispanoamericano; conozcan las propuestas poéticas de autores como Nicanor Parra, César Vallejo, Oliverio Girondo, Vicente Huidobro o Alejandra Pizarnik, entre otros; analicen la forma en la que estos poetas experimentan con el lenguaje y rompen las normas tradicionales —métrica, rima, estilo, etc.— y abordan temas cotidianos, existenciales o sociales desde una perspectiva innovadora; y reflexionen críticamente sobre qué es la poesía y para qué sirve, ampliando la visión del alumnado sobre este género literario.

Asimismo, con las actividades prácticas y dinámicas propuestas, se busca fomentar la creatividad y la expresión personal —sobre todo, a través del taller de escritura—; valorar la libertad expresiva y el lenguaje como herramienta de juego, denuncia o búsqueda interior; y desarrollar habilidades de escucha activa, debate y argumentación durante las reflexiones grupales sobre el canon y la función de la poesía. Estas metas se relacionan de forma complementaria con varios de los ODS, como el *ODS 4: Educación de calidad*, el *ODS 5: Igualdad de género*, el *ODS 10: Reducción de las desigualdades* y el *ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas*.

4.4.5.2. Desarrollo de las actividades

Actividades	Tiempo	Espacio	Grupos	Material
Actividad 1: Humor, parodia y experimentación	10 min	El aula. Mesas por parejas	El profesor con los alumnos	Pizarra digital (poema inicial y preguntas)
Actividad 2: Debate	5 min	El aula. Mesas por parejas	El profesor con los alumnos	Pizarra digital (preguntas)
Actividad 3: Ruptura del canon	15 min	El aula. Mesas por parejas	El profesor con los alumnos	Pizarra digital (segundo poema) y hojas con la teoría de varios autores
Actividad 4: Taller de creación	25 min	El aula. Mesas por parejas	Los alumnos individualmente	Pizarra digital (tercer y cuarto poema, más las instrucciones). Papel y bolígrafo

Actividad 1: Humor, parodia y experimentación (10 min). De acuerdo con la *fase de motivación*, el profesor proyecta el poema “Autorretrato” de Nicanor Parra, inserto en su obra más conocida, *Poemas y antipoemas* (1954), y lo lee a sus alumnos a modo de presentación, remarcando su tono paródico:

AUTORRETRATO

Considerad, muchachos,
Este gabán de fraile mendicante:
Soy profesor en un liceo obscuro,
He perdido la voz haciendo clases.
(Después de todo o nada
Hago cuarenta horas semanales).
¿Qué les dice mi cara abofeteada?
¡Verdad que inspira lástima mirarme!
Y qué les sugieren estos zapatos de cura
Que envejecieron sin arte ni parte.
En materia de ojos, a tres metros
No reconozco ni a mi propia madre.
¿Qué me sucede? -¡Nada!
Me los he arruinado haciendo clases:
La mala luz, el sol,
La venenosa luna miserable.
Y todo ¡para qué!
Para ganar un pan imperdonable
Duro como la cara del burgués
Y con olor y con sabor a sangre.
¡Para qué hemos nacido como hombres
Si nos dan una muerte de animales!
Por el exceso de trabajo, a veces
Veo formas extrañas en el aire,
Oigo carreras locas,
Risas, conversaciones criminales.
Observad estas manos
Y estas mejillas blancas de cadáver,
Estos escasos pelos que me quedan. ¡Estas negras arrugas infernales!
Sin embargo yo fui tal como ustedes,
Joven, lleno de bellos ideales,
Soñé fundiendo el cobre
Y limando las caras del diamante:
Aquí me tienen hoy
Detrás de este mesón inconfortable
Embrutecido por el sonsonete
De las quinientas horas semanales

Como se puede observar en el poema, el tono irónico, jocoso y paródico rompe con la concepción tradicional de un “poema”, pero también rompe el hielo de la sesión. Un poema como este ayuda a relajar las tensiones del alumnado al tiempo que introduce la teoría de esta nueva clase, centrada en la experimentación con el lenguaje. Por tanto, lo siguiente que hace el profesor es lanzar algunas preguntas:

Ejemplo: *¿Qué os llama la atención al leer o escuchar este poema por primera vez?
¿Cómo describiríais el tono del poema? ¿Es serio, irónico, triste, burlón, etc.? ¿Qué imagen construye el autor de sí mismo? ¿Qué rompe con la idea tradicional del autor como figura elevada? ¿Qué expectativas tenéis al leer algo titulado “Autorretrato”?
¿Y cómo juega Nicanor Parra con esas expectativas? ¿Qué creéis que está criticando o parodiando el autor? ¿Solo se ríe de sí mismo? ¿Qué efecto tiene el lenguaje cotidiano y casi vulgar en un poema? ¿Podéis encontrar alguna emoción auténtica detrás del humor? ¿Dónde? ¿Cómo sería un autorretrato de un poeta tradicional? ¿En qué se diferenciaría del de Parra?*

Actividad 2: Debate (5 min). Acto seguido, el docente da pie a una encuesta rápida en la que los alumnos responden a la pregunta *¿Esto es poesía, sí o no?* Los alumnos que responden afirmativamente levantan la mano y el profesor pide a sus estudiantes que argumenten sus respuestas mediante una especie de debate improvisado.

Actividad 3: Ruptura del canon (15 min). Al de unos minutos, y para aclarar las dudas, el docente introduce el término *antipoesía* a los alumnos y lanza la pregunta *¿Qué creéis que significa este término?* Dicho esto, proyecta el poema “Advertencia al lector”, también de los *Poemas y antipoemas* (1954) de Nicanor Parra, con el fin de explicar el sentido de los “antipoemas” y su función estética —este poema y el anterior pueden entregarse en papel a los alumnos, además de proyectarse en la pizarra—:

ADVERTENCIA AL LECTOR

El autor no responde de las molestias que puedan ocasionar sus escritos:
Aunque le pese
El lector tendrá que darse siempre por satisfecho.
Sabelius, que además de teólogo fue un humorista consumado,
Después de haber reducido a polvo el dogma de la Santísima Trinidad
¿Respondió acaso de su herejía?
Y si llegó a responder, ¡cómo lo hizo!
¡En qué forma descabellada!
¡Basándose en qué cúmulo de contradicciones!
Según los doctores de la ley este libro no debiera publicarse:
La palabra arcoíris no aparece en él en ninguna parte,
Menos aún la palabra dolor,
La palabra torcuato.
Sillas y mesas sí que figuran a granel,
¡ataúdes!, ¡útiles de escritorio!
Lo que me llena de orgullo
Porque, a mi modo de ver, el cielo se está cayendo a pedazos.
Los mortales que hayan leído el Tractatus de Wittgenstein
Pueden darse con una piedra en el pecho
Porque es una obra difícil de conseguir:
Pero el Círculo de Viena se disolvió hace años,
Sus miembros se dispersaron sin dejar huella
Y yo he decidido declarar la guerra a los cavalieri della luna.
Mi poesía puede perfectamente no conducir a ninguna parte:
¡Las risas de este libro son falsas!, argumentarán mis detractores
“Sus lágrimas, ¡artificiales!”
“En vez de suspirar, en estas páginas se bosteza”
“Se patalea como un niño de pecho”
“El autor se da a entender a estornudos”
Conforme: os invito a quemar vuestras naves,
Como los fenicios pretendo formarme mi propio alfabeto.
“¿A qué molestar al público entonces?”, se preguntarán los amigos lectores:
“Si el propio autor empieza por desprestigiar sus escritos,
¡Qué podrá esperarse de ellos!”
Cuidado, yo no desprestigio nada
O, mejor dicho, yo exalto mi punto de vista,

Me vanaglorio de mis limitaciones
 Pongo por las nubes mis creaciones.
 Los pájaros de Aristófanes
 Enterraban en sus propias cabezas
 Los cadáveres de sus padres,
 (Cada pájaro era un verdadero cementerio volante)
 A mi modo de ver
 Ha llegado la hora de modernizar esta ceremonia
 Y yo entierro mis plumas en la cabeza de los señores lectores

De este poema se entiende que, en esencia, la *antipoesía* es un tipo de poesía que busca desafiar y cuestionar las formas canónicas de la poesía, y que se caracteriza por utilizar el lenguaje cotidiano, el humor, la ironía y un enfoque de la vida y la experiencia diaria en lugar de los temas más elevados y solemnes de la poesía tradicional.

Entrada la *fase de desarrollo*, esta explicación sobre la ruptura del canon sirve, además, para introducir nuevas formas de poesía. El profesor reparte a cada alumno unas hojas con la teoría sobre algunos de los poetas más innovadores del siglo XX —incluido Nicanor Parra—. Entre las voces hispanoamericanas más destacadas que desafiaron las leyes de la poesía convencional para experimentar con el lenguaje, están:

- Vicente Huidobro (Chile, 1893-1948): uno de los poetas de vanguardia más importantes de Hispanoamérica. Para él, el poeta no debía describir la realidad, sino crear una nueva realidad con sus palabras, como un dios. Así nació el creacionismo, un movimiento poético en el que el poema no imita, sino inventa:
 - “El adjetivo, cuando no da vida, mata” (“Arte poética”, 1916)
- Alejandra Pizarnik (Argentina, 1936-1972): experimentó con el lenguaje como si fuera un espejo roto. Escribía versos fragmentados, íntimos, a veces difíciles. Jugó con el silencio y el misterio, desafiando la lógica tradicional del lenguaje. Más que contar algo, sus poemas sugieren, insinúan, duelen.
 - “Y todo se lo tragó la tierra / de tanto silencio que tenía” (“La extracción de la piedra de locura”, 1968)
- César Vallejo (Perú, 1892-1938): fue uno de los poetas más innovadores del siglo XX. En libros como *Trilce* (1950) inventó palabras, alteró el orden de las frases y creó una voz poética desgarrada y única. Usó la confusión del lenguaje como forma de expresar el sufrimiento humano y la angustia existencial.
 - “Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!” (“Los heraldos negros”, 1919); “Yo nací un día / que Dios estuvo enfermo” (Espergesia, 1919)
- Oliverio Girondo (Argentina, 1891-1967): exploró los límites del humor, el absurdo y el lenguaje visual en libros como *Espantapájaros* (1932). Jugó con las formas tipográficas, con la disposición del texto, con los sonidos, y escribió poemas que parecen montajes teatrales o experimentos lingüísticos surrealistas. No se conformaba con “decir”: quería “hacer sentir”:
 - “¡Qué importa que la esfinge se depile las axilas / si al fin tiene a la luna entre las cejas!” (“Poema 12”, 1922)

Actividad 4: Taller de creación (25 min). Finalmente, para estimular la creación personal y la experimental desde la forma, el humor, el cuerpo del texto y el juego visual, el profesor presenta el poema “Juego”, inserto en el libro *Edad sin tregua* (1958) de la argentina Susana Thénon, y el poema “Arte poética”, del libro *El espejo de agua* (1916) del chileno Vicente Huidobro. Estos poemas introducen e inspiran la actividad práctica final dirigida a la creación de un poema corto, un poema que resalte la parte lúdica de la escritura creativa. Al fin y al cabo, lo que se pretende con este taller es fomentar el gusto por la lectura y escritura de la poesía desde un punto de vista innovador, lúdico y experimental con el que los alumnos se sientan cómodos y confiados para desarrollar sus habilidades expresivas, imaginativas y artísticas. No importa que el poema no tenga el lenguaje o la capacidad estética que se espera de un gran escritor, lo que cuenta es que los jóvenes jueguen con la palabra y sus sentidos:

ARTE POÉTICA

Que el verso sea como una llave.
Que abra mil puertas.
Una hoja cae; algo pasa volando;
Cuanto miren los ojos creado sea,
Y el alma del oyente quede temblando.

Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra;
El adjetivo, cuando no da vida, mata.

Estamos en el ciclo de los nervios.
El músculo cuelga,
Como recuerdo, en los museos;
Mas no por eso tenemos menos fuerza:
El vigor verdadero
Reside en la cabeza.

Por qué cantáis la rosa, ¡oh Poetas!
Hacedla florecer en el poema.

Sólo para nosotros
Viven todas las cosas bajo el Sol.

El Poeta es un pequeño Dios.

JUEGO

Despojémonos de todo aquello
seguro
que se proyecta al exterior
con trazos lentos
y definitivos.
Todos empleados en la tarea
de ser, vivir, sentir
sin otros lazos.
Y quien no atine a sofocar
su amor por lo prohibido,
reclame su derecho al dolor,
su penitencia.
Despojémonos de todo cuanto
nos conformó a imagen y semejanza
nuestra
y gustemos sabiamente para el recuerdo
el minuto absurdo y libre.

Por tanto, una vez presentada la actividad y motivado a los estudiantes con los poemas anteriores, el profesor pasa a explicar el funcionamiento de este último ejercicio de la *fase de cierre*. Los alumnos disponen de unos 20 minutos para elaborar sus poemas y entregárselos al profesor e incluso leerlos en voz alta si sobra tiempo —de no acabarlos en clase, podrán terminarlos en casa—. Las opciones creativas son las siguientes:

Camino 1: "Caligrama"

- Elige un objeto, un animal, una planta o cualquier cosa que se te ocurra.
- Crea un poema con un significado propio que tenga su forma visual.

Camino 2: "Antipoema"

- Escribe un poema humorístico, irónico, paródico, en el que se altere el sentido de lo que se trata de representar.

4.4.5.3. Evaluación

La evaluación de esta sesión se realiza de la misma forma que las primeras dos: el profesor, mediante una rúbrica (v. anexo, tabla 6), evalúa el trabajo y la actitud de sus alumnos en el aula para comprobar que todos están participando activamente, están prestando atención a los contenidos, están siendo respetuosos con sus compañeros, están contribuyendo al clima de estudio y están esforzándose en el desempeño de los ejercicios. En cuanto a la parte creativa de la sesión, desarrollada en el taller de escritura del final de la clase, los criterios de evaluación se verán reflejados en la misma tabla que ha diseñado el profesor, puesto que en esta actividad no importa tanto el resultado como el proceso.

Así pues, la nota derivada de la rúbrica cobra un porcentaje del 15 % en la nota final de la propuesta didáctica. Estas rúbricas no solo ayudan al profesor a determinar la nota del alumno, sino que también sirven para saber cómo orientar las clases para conseguir la implicación de sus estudiantes. Por tanto, se trata de una heteroevaluación formativa, una manera de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera continua y efectiva.

4.5. Difusión del producto final

Después de realizar un recorrido temático a través de algunos de los principales asuntos de la lírica, a saber, la naturaleza, el amor, la historia, la muerte y los juegos con el lenguaje, en estas 6ª y 7ª sesiones se llevan a cabo las presentaciones orales vinculadas a los temas tratados en la 3ª sesión. Durante esa clase se trabajaron de forma cooperativa los contenidos relacionados con las injusticias de diferentes países latinoamericanos. Entre las 19 opciones de las que disponían los estudiantes —19 poemas que representaban alguna de las situaciones de injusticia sufridas en alguno de los estos países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay o Venezuela—, los 5 grupos que se formaron, compuestos de 6 personas cada uno, escogieron un poema para trabajarlo en clase. Los grupos leyeron, analizaron, comentaron y contextualizaron estos poemas siguiendo los principios del trabajo cooperativo mientras diseñaban una presentación visual para esta sesión, si bien los que no terminaran el trabajo podían acabarlo en sus casas. El producto final del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de la 3ª sesión se presenta, por lo tanto, en estas últimas dos clases.

Además de demostrar que han interiorizado los conceptos de toda esta situación de aprendizaje, entre los objetivos que se trabajan en estas sesiones, destacan aquellos relacionados con las competencias comunicativas, que se demuestran en las exposiciones orales, expresando las ideas de forma clara y estructurada ante el público. También las competencias en torno a los contenidos de literatura y cultura, que se reflejan en el conocimiento y la contextualización de las obras poéticas hispanoamericanas con temáticas histórico-sociales, así como en el análisis de las características estilísticas, ideológicas y formales de dichas obras; las competencias de investigación autónoma, relacionadas con las competencias digitales, que se demuestran a

través del dominio de las tecnologías para localizar, seleccionar y contrastar fuentes fiables; y, por último, las competencias personales, sociales y de aprender a aprender, que se reflejan en el trabajo cooperativo y responsable en equipo, es decir, en el trabajo autónomo, en la escucha activa a los compañeros y en el respeto de sus turnos de palabra y puntos de vista. Como esta es la última actividad de la propuesta didáctica, los alumnos deberán esforzarse al máximo para demostrar los conocimientos y las habilidades que han adquirido.

Así pues, el desarrollo de estas dos sesiones⁸, destinadas a la difusión del producto final, se pueden resumir de la siguiente manera:

Actividades	Tiempo	Espacio	Grupos	Material
Actividad: Exposiciones orales sobre los poetas escogidos	110 min (12-16 min por grupo)	El aula. En la pizarra digital, frente a los compañeros	5 grupos de 6 alumnos	Pizarra digital (presentación visual original), hojas y bolígrafo

Los alumnos disponen de la pizarra digital para mostrar sus diseños originales —a través de las plataformas digitales *Canva*, *PowerPoint*, *Prezi*, *Genially*, etc.—, así como de unos 12-16 minutos por grupo⁹ para realizar sus exposiciones. El desarrollo de las exposiciones se lleva a cabo de la siguiente manera: los alumnos se colocan frente a la pizarra digital, proyectan sus diseños y comienzan a exponer. Sus exposiciones deben tener:

- Una portada.
- Una introducción del autor, añadiendo los componentes trascendentales que marcan su vida y obra (2 alumnos).
- Una contextualización de la época histórica, la sociedad, los movimientos literarios y los estilos en los que se enmarca (2 alumnos).
- Un comentario del poema escogido a través de un análisis interrelacionado con imágenes, tal y como se les ha enseñado en otras sesiones (2 alumnos).

La repartición de los materiales estará sujeta al propio juicio de los alumnos. Eso sí, todos deberán participar en la exposición con una intervención de al menos 2 minutos. De no hacerlo, se tendrá en cuenta en la nota final. Cabe señalar que es posible que los alumnos no se ajusten al tiempo establecido, de modo que es tarea del profesor detener a aquellos que se exceden en sus exposiciones y no dejan espacio a sus compañeros. Si la actividad se alarga demasiado, el profesor no tendrá más remedio que destinar la siguiente sesión de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a la realización de las exposiciones, lo cual se escaparía de la delimitación temporal establecida en el programa. Por tanto, no es deseable que ocurra esto. Al

⁸ Cabe recordar que estas últimas dos sesiones funcionan como la *fase de cierre* de la 3ª sesión, vinculada a la historia hispanoamericana, pero también como la *fase de cierre* de toda la situación, si se entiende la 1ª sesión sobre la naturaleza como la *fase de motivación* y el resto de las sesiones como la *fase de desarrollo*.

⁹ Se trata de dos clases en las que tienen que participar 30 estudiantes en un máximo de 110 minutos.

fin y al cabo, no se trata de una presentación formal al uso, sino más bien de una breve demostración frente a los compañeros de los datos obtenidos y de los análisis inferidos. Lo importante es que todos comprendan los datos esenciales de cada autor, así como de su respectivo país, y los motivos históricos y sociales por los que escribió el poema: ¿Se trata de una crítica o denuncia de alguna injusticia?

Por otra parte, mientras uno de los grupos realiza su exposición, los demás compañeros de clase atienden a las explicaciones y anotan en unas hojas los datos básicos acerca del autor, su obra y la injusticia que refleja a través de su poema. Esto provoca que todos los alumnos se vean obligados a prestar atención.

Si bien las exposiciones ya forman parte de la difusión del proyecto, lo cierto es que los trabajos de los alumnos podrían llegar a un público mucho más amplio si los diseños que han realizado se publicaran en el blog o en la web del centro educativo. Asimismo, cabe la opción de que las presentaciones en formato digital se pasen a cartulinas, de manera que los estudiantes pudieran colgarlas por las paredes del instituto. En ese caso, el profesor tendría que disponer de otra hora más para dejar que los alumnos plasmaran sus diseños en las cartulinas.

Finalmente, la evaluación de las exposiciones orales se realiza de acuerdo con los objetivos anteriormente citados, poniendo el foco en la capacidad de los alumnos para reflejar en su presentación los contenidos que hayan aprendido, así como en sus capacidades de expresión oral. Las pautas que debe seguir el docente para evaluar estas presentaciones quedan registradas en una rúbrica (v. anexo, tabla 7) con diversos indicadores, pero también en las rúbricas (v. anexo, tabla 3 y 4) de la 3ª sesión. Igualmente, el profesor pudo aprovechar la oportunidad para realizar comentarios constructivos acerca del trabajo de los alumnos.

Esta evaluación formativa refuerza el proceso de enseñanza-aprendizaje y también sirve para completar o matizar los contenidos de las exposiciones que el profesor considera que son más relevantes. Esta actividad cobra así un 25 % de la nota final de la situación, lo que supone que, sumado al otro 75 % de la nota de las sesiones temáticas, con estas dos últimas sesiones se dará por concluida la propuesta didáctica.

4.6. Atención a la diversidad

Por último, no se puede olvidar que la atención a la diversidad constituye uno de los pilares fundamentales del sistema educativo establecido por la LOMLOE, que apuesta por una enseñanza inclusiva, equitativa y de calidad. En el marco de esta situación de aprendizaje, diseñada para la etapa de 4º de la ESO, se asume el compromiso de adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado, reconociendo y valorando la pluralidad de capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses, contextos socioculturales y trayectorias personales. Uno de los principios pedagógicos de esta propuesta será la personalización del aprendizaje, implementando medidas organizativas y metodológicas que permitan alcanzar el máximo desarrollo posible de todos los estudiantes en coherencia el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

De acuerdo con este diseño, se incorporan en esta propuesta didáctica múltiples formas de representación para facilitar la comprensión de los contenidos mediante el uso de diferentes lenguajes, formatos y apoyos visuales y auditivos; múltiples formas de expresión, para permitir que el alumnado demuestre su aprendizaje sin problemas, y múltiples formas de implicación, con el fin de fomentar la motivación y el compromiso, ofreciendo opciones que respondan a sus intereses, necesidades y autonomía.

En este sentido, la situación de aprendizaje incorpora estrategias inclusivas como el trabajo cooperativo, el uso de metodologías activas, la diferenciación de tareas, el apoyo visual y tecnológico, y la evaluación formativa. Asimismo, y aunque en el desarrollo de las sesiones no se especifiquen, se prevén adaptaciones curriculares que facilitan el acceso al aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), evitando barreras y favoreciendo su progreso.

5. Conclusiones

El presente trabajo ha tratado de reivindicar la poesía como una herramienta pedagógica de alto valor, una materia viva y plurisignificativa que invita a ser leída, sentida, interpretada y estudiada cuando se trabaja desde un enfoque crítico, emocional y creativo. En contraste con el modelo tradicional, centrado en el comentario de texto y anclado en análisis métricos, fórmulas interpretativas estancadas y lecturas de autores ya canonizados, en este trabajo se ha tratado de demostrar que no solo es posible, sino también necesario, construir una educación literaria más inclusiva, participativa y formativa para el alumnado de secundaria.

Una de las principales conclusiones de este estudio es que la enseñanza de la lírica no puede desligarse de su faceta emocional y reflexiva. Es más, tal y como se recoge en el marco teórico y se refleja en la propuesta didáctica, centrada en la poesía hispanoamericana de los siglos XIX, XX y XXI, la poesía debe dejar de ser tratada como un objeto inerte de análisis técnico para convertirse en una experiencia emocional y reflexiva que alude a la realidad de los estudiantes, una experiencia en la que los contenidos afectivos, sensoriales e incluso lúdicos se suman a los puramente literarios para completar un aprendizaje activo, un aprendizaje que permita al alumnado establecer vínculos personales con los textos, descubrir su propia voz y reflexionar críticamente sobre el mundo que les rodea.

En este sentido, la implementación de metodologías activas ha resultado ser uno de los pilares de esta propuesta. Estrategias como el taller de lectoescritura, la dramatización poética, el trabajo cooperativo y la creación interdisciplinar no solo estimulan la competencia literaria y comunicativa del alumnado, sino que también fortalecen su empatía, su sensibilidad artística y su capacidad de reflexionar sobre realidades complejas. Estos métodos contribuyen, además, a construir un entorno educativo inclusivo, donde los estudiantes —independientemente de sus capacidades o contextos socioculturales— pueden participar, expresarse y aprender de forma significativa, de acuerdo con la atención a la diversidad, la personalización del aprendizaje y el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Asimismo, conforme a los principios y competencias establecidos por la LOMLOE y el Decreto 39/2022 de Castilla y León, esta propuesta está orientada al desarrollo competencial, a la equidad y a la formación integral del alumnado, así como a la consecución de varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, en especial, aquellos relacionados con la igualdad de género, la educación de calidad, la salud emocional, la paz y la justicia social. De esta manera, la combinación de metodologías activas y la contribución al cumplimiento de las competencias dispuestas en la normativa han logrado propiciar una propuesta didáctica sólida, fundamentada teóricamente, coherente con los objetivos iniciales y viable desde el punto de vista práctico.

En este contexto, la inclusión de la poesía hispanoamericana de los siglos XIX, XX y XXI como eje central de la enseñanza poética ha resultado ser otro de los pilares de esta propuesta. Esta decisión defiende que la literatura de esta región aporta una riqueza estética, cultural y ética que debería tenerse en cuenta en los programas de enseñanza españoles. Son textos que permiten ampliar la mirada del alumnado sobre el idioma español, mostrando su diversidad, sus tensiones históricas y su potencial de creación. De ahí que uno de los propósitos fundamentales que se ha cumplido también en este trabajo sea haber puesto en evidencia la urgencia de construir un canon más dinámico, trasatlántico y representativo de la poesía en lengua española, un canon en el que se puedan incorporar voces femeninas, críticas y marginalizadas, así como algunas de las voces hispanoamericanas que se han propuesto en este trabajo.

La integración de un recorrido temático a través de la naturaleza, el amor, la historia, la muerte y la experimentación con el lenguaje desde una perspectiva crítica y emocional también ha permitido conectar la literatura directamente con los intereses vitales del alumnado. Esta aproximación temática, alejada de los modelos cronológicos o academicistas, demuestra que la poesía puede convertirse en un puente entre el texto literario y la experiencia personal del lector, facilitando los procesos de identificación, comprensión y transformación, y favoreciendo la creación de una comunidad de lectores y escritores sensibles y comprometidos con el lenguaje y con el mundo que los rodea.

En definitiva, este trabajo concluye que la enseñanza de la poesía puede —y debe— ser una experiencia transformadora. Para ello, resulta necesario replantear los métodos tradicionales, haciendo uso de metodologías activas; diversificar los contenidos, aportando textos y materiales que representen la diversidad y la multiculturalidad de la sociedad; y, sobre todo, confiar en la capacidad del alumnado para emocionarse, pensar críticamente y expresarse a través del lenguaje poético, fomentando una educación centrada en el desarrollo integral del alumno, que es el verdadero protagonista de su aprendizaje. Igualmente, los centros de secundaria, como espacios éticos y democráticos, tienen la responsabilidad de ofrecer la posibilidad de trabajar la poesía de esta manera, enriqueciendo el intelecto y el acervo cultural de los estudiantes, pero también humanizándolos y sensibilizándolos. En una época de constantes cambios para los alumnos, hacer que la literatura se convierta, como en esta propuesta, en un pilar del aula supone un acto de resistencia cultural, pedagógica y vital por parte de los centros educativos y los profesores que se preocupan por innovar la enseñanza.

6. Referencias bibliográficas

- Barrientos, Carmen (1999). Claves para una didáctica de la poesía. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 21, 17-34.
- Campos Fernández-Fígares, M.^a del Mar (2016). Clubes de lectura e interculturalidad. En Martínez Ezquerro, Aurora y Campos Fernández-Fígares, M.^a del Mar (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, 153-165.
- Campos Fernández-Fígares, M.^a del Mar y Quiles Cabrera, M.^a del Carmen (eds.) (2019). *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura. Paradigmas y líneas emergentes de investigación*. Madrid: Visor Libros.
- Castro-Llanes, Rocío (2020). Reflexiones en torno al concepto de canon desde una perspectiva transatlántica. *RECIAL: Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Áreas Letras*, 11(17), 185-195. <https://doi.org/10.53971/2718.658x.v11.n17.29415>
- Clavijo Corchero, Álvaro (2023). Aproximación a un canon literario hispánico equitativo. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 54, 45-64. <https://doi.org/10.18172/cif.5922>
- Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se regula la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022.
- Ferrer, Carolina (2014). El canon literario hispanoamericano en la era digital. En Sagrario López Poza y Nieves Pena Sueiro (eds.). *Humanidades digitales (Janus, Anexo 1, 185-195)*. <https://www.janusdigital.es/fa/2427888079544686815390487/hdh2013baja.pdf>
- García Rivera, Gloria (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Groman, Winston R. (2016). El canon literario hispánico en las universidades estadounidenses. *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*, 026, 12/2016SP. <https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes/informes-del-observatorio-observatory-reports-026-122016sp-el-canon-literario-hisp%C3%A1nico-en>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Liano, Dante (2013). Occidente, canon y literatura hispanoamericana. *Caravelle*, 100, 81-99. <https://doi.org/10.4000/caravelle.134>
- Lomas García, Carlos (1999). La educación poética. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 21, 5-16.

- López Valero, Armando y Jerez Martínez, Isabel (2010). Lectura. escritura y democracia de la cultura. experiencias con la creación literaria. *Álabe*, 2, 1-16. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2010.2.2>
- Martínez Ezquerro, Aurora (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe*, 14, 1-20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.1>
- Martínez Ezquerro, Aurora y Quiles Cabrera, M.^a del Carmen (2019). Poesía visual y vídeo-poesía. En M.^a del Mar Campos Fernández-Fígares y Daniel Escandell Montiel (eds.). *Poesía en red y ciberpoesía (Revista Caracteres, 32-40)*. <http://revistacaracteres.net/poesia-en-red-y-ciberpoesia/poesia-visual-y-video-poesia/>
- Martínez Ezquerro, Aurora (2022). Educación poética en el aula: un modelo a partir de la creatividad de Mariluz Escribano. *Álabe*, 25, 79-98. <https://doi.org/10.15645/Alabe2022.25.5>
- Martos, Eloy y Campos Fernández-Fígares, M.^a del Mar (2012). La lectura y la escritura en el s. XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabe*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2012.5.13>
- Pardo Caicedo, Manuela y Munita, Felipe (2021). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 195-204. <https://doi.org/10.5209/rced.68297>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022.
- Sánchez-Enciso, Juan y Rincón, Francisco (1985). *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Montesinos: Barcelona.
- Sánchez-Enciso, Juan (2004). Leer, interpretar y hacer poesía. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 35, 46-58.
- Sánchez García, Remedios y Gahete, Manuel (coords.) (2017). *La palabra silenciada: voces de mujer en la poesía española contemporánea (1950-2015)*. Valencia: Tirant lo Blanch. <https://doi.org/10.5944/rei.vol.6.2018.23019>
- Sánchez García, Remedios (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 33, 43-52. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.03

7. Anexos

Tabla 1: Rúbrica de evaluación de la 1ª sesión

Criterios	Nivel 1 (Insuficiente)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 3 (Notable)	Nivel 4 (Excelente)
1. Actitud y participación	Desinterés general, interrumpe o no colabora.	Participa de forma puntual y sin conflictos.	Participa activamente con actitud positiva y respeta los turnos.	Muy implicado, colabora, propone ideas y mejora el clima del aula.
2. Análisis grupal	No analiza el poema ni ayuda en el desempeño de la tarea.	Reconoce aspectos sin argumentar y no ayuda en la tarea grupal.	Analiza los poemas aportando ideas con claridad.	Interpreta con profundidad, argumenta y conecta con el contexto.
3. Lectura dramatizada	No participa o lo hace con burla y desinterés, alterando el clima del aula.	Lee con voz baja, sin expresividad ni esfuerzo. No se interesa.	Lee con intención y claridad, aunque sin expresividad.	Lee con claridad, intención y expresividad, transmitiendo emoción.

Tabla 2: Rúbrica de evaluación de la 2ª sesión

Criterios	Nivel 1 (Insuficiente)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 3 (Notable)	Nivel 4 (Excelente)
1. Actitud y participación	Desinterés general, interrumpe o no colabora.	Participa de forma puntual y sin conflictos.	Participa activamente con actitud positiva y respeta los turnos.	Muy implicado, colabora, propone ideas y mejora el clima del aula.
2. Lectura y análisis del poema	No lee ni interpreta el poema. Dificultades de comprensión evidentes.	Lectura correcta, interpreta con ayuda el contenido del poema.	Lectura expresiva, comprensión adecuada, interpreta de forma personal.	Excelente lectura, análisis original y profundo del poema y su contexto.
3. Reflexión final	No responde a las preguntas o lo hace de forma superficial y sin reflexión.	Responde a la mayoría de las preguntas con respuestas básicas.	Responde con reflexión personal y argumentos justificados.	Respuestas profundas, emocionales o críticas que evidencian gran implicación.

Tabla 3: Rúbrica de autoevaluación de la 3ª sesión

Indicador	Excelente	Bien	Mejorable
He comprendido el contexto histórico-social del poema	☐	☐	☐
He aprendido a interpretar el significado del poema	☐	☐	☐
He participado activamente en el análisis textual, la búsqueda de información o la creación de la presentación	☐	☐	☐
He aportado ideas interesantes al grupo para relacionar historia y poesía	☐	☐	☐
He escuchado a mis compañeros y he respetado sus aportaciones.	☐	☐	☐
Puedo explicar qué he aprendido sobre la historia de América Latina a través del poema ahora mismo.	☐	☐	☐
Algo que me ha gustado de este grupo:			
Alguna sugerencia de mejora:			

Tabla 4: Rúbrica de coevaluación de la 3ª sesión

Indicador	Excelente	Bien	Mejorable
El grupo ha sabido plasmar el contexto histórico-social del poema con claridad	☐	☐	☐
Todos los miembros han participado en el trabajo	☐	☐	☐
El grupo ha sabido responder a todas las preguntas del comentario adecuadamente	☐	☐	☐
El grupo ha sabido recoger información adecuadamente con los ordenadores	☐	☐	☐
El grupo ha sabido organizar la información de manera eficiente y creativa	☐	☐	☐
El grupo ha sabido respetar el trabajo de los compañeros y de los demás grupos	☐	☐	☐
Algo que me ha gustado de este grupo:			
Alguna sugerencia de mejora:			

Tabla 5: Rúbrica de evaluación de la 4ª sesión

Criterios	Nivel 1 (Insuficiente)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 3 (Notable)	Nivel 4 (Excelente)
1. Actitud y participación	Desinterés general, interrumpe o no colabora.	Participa de forma puntual y sin conflictos.	Participa activamente con actitud positiva y respeta los turnos.	Muy implicado, colabora, propone ideas y mejora el clima del aula.
2. Análisis cooperativo intertextual (1): Interpretación del contenido	Muestra dificultades para interpretar o relacionar los textos.	Interpreta de forma básica, con relaciones superficiales o sin desarrollar.	Interpreta con claridad los textos y realiza relaciones acertadas.	Interpreta con profundidad ambos textos; conecta símbolos, temas y emociones críticamente.
3. Análisis cooperativo intertextual (2): Trabajo cooperativo	No participa o interfiere negativamente en la dinámica del trabajo.	Participa de forma puntual o pasiva, con una colaboración limitada.	Participa, ayuda y escucha con atención, aunque podría aportar más ideas al grupo.	Participa de forma activa, escucha, aporta ideas y contribuye a la construcción del análisis conjunto.
4. Análisis cooperativo intertextual (3): Expresión oral y escrita de las ideas	Presenta serias dificultades para expresar ideas; el contenido es confuso o incompleto.	Se expresa con dificultad o poca claridad, con errores de coherencia y vocabulario.	Se expresa con claridad general, aunque con un vocabulario más limitado o algunos errores menores.	Se expresa de forma clara y coherente, con riqueza de léxico, respetando los objetivos de la actividad.
5. Análisis cooperativo intertextual (4): Uso del lenguaje literario y recursos poéticos	No reconoce ni analiza recursos literarios presentes en el poema.	Reconoce pocos recursos o los menciona sin análisis; comprensión parcial.	Identifica algunos recursos expresivos relevantes, pero sin un análisis profundo de su efecto.	Reconoce correctamente varios recursos expresivos presentes en el poema y justifica su función.

Tabla 6: Rúbrica de evaluación de la 5ª sesión

Criterios	Nivel 1 (Insuficiente)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 3 (Notable)	Nivel 4 (Excelente)
1. Actitud y participación	Desinterés; no se involucra en las actividades ni colabora con el grupo.	Participa de forma puntual, con poco entusiasmo y colaboración limitada.	Participa de forma activa, colabora con respeto y muestra interés.	Participa con entusiasmo, motiva al grupo, respeta opiniones y se compromete.

2. Capacidad estética, crítica y reflexiva	No comprende ni reflexiona sobre el contenido ni el enfoque del lenguaje poético.	Muestra comprensión parcial, con reflexiones simples y poco personales.	Interpreta con criterio y hace aportaciones reflexivas con sensibilidad estética.	Desarrolla análisis profundos, críticos y originales; valora el arte como forma de pensamiento y expresión.
3. Actividad de creación	No se esfuerza o no lo hace; el texto es pobre o no se ajusta a la propuesta.	Se esfuerza poco; el texto cumple mínimamente con lo solicitado, con escasa creatividad o cuidado.	Se esfuerza; el texto está bien desarrollado, es creativo y refleja una intención estética clara.	El texto es muy creativo y expresivo; rompe moldes y explora el lenguaje.

Tabla 7: Rúbrica de evaluación de las exposiciones de la 6ª y 7ª sesión

Criterios	Nivel 1 (Insuficiente)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 3 (Notable)	Nivel 4 (Excelente)
Claridad y estructura de la exposición oral	La exposición es confusa y carece de estructura.	Presenta estructura, aunque con dificultades de organización.	La exposición es clara y bastante estructurada.	La exposición es clara, bien estructurada y fácil de seguir.
Calidad del análisis literario del poema	Análisis pobre o erróneo.	Análisis básico, con algunos errores de interpretación.	El análisis es adecuado y con buena comprensión.	El análisis es profundo, crítico y fundamentado.
Contextualización del autor, época y movimiento	No hay contextualización o es incorrecta.	Faltan datos importantes o están poco conectados.	Buena contextualización, aunque con lagunas menores.	Contextualización completa y bien integrada en la exposición.
Originalidad y diseño visual de la presentación	Diseño pobre o desorganizado.	Diseño básico, con errores de presentación.	Diseño correcto y atractivo.	Presentación muy creativa, clara y bien diseñada.
Uso adecuado de recursos expresivos y tecnológicos	Uso inadecuado o inexistente de los recursos.	Uso limitado de los recursos.	Buen uso de recursos con pequeñas fallas.	Domina los recursos expresivos y tecnológicos con eficacia.