

ESPACIOS DE
COMUNICACIÓN



INNOVACIÓN EDUCACIÓN

II CONGRESO INTERNACIONAL

21 y 22 de septiembre de 2018

PALACIO DE CONGRESOS ZARAGOZA

**Educación literaria basada
en canciones en 3º de ESO**

 **GOBIERNO
DE ARAGON**



INNOVACIÓN EDUCACIÓN

II CONGRESO INTERNACIONAL

COMUNICACIÓN DE PRÁCTICA DE AULA

Educación literaria basada en canciones en 3º de ESO

Rubén Cristóbal Hornillos

Universidad de Zaragoza

RESUMEN

La educación literaria basada en canciones propone un nuevo método que consiste en introducir contenidos literarios (temas, tópicos, vocabulario, recursos literarios, métrica, rima, etc.) presentes en obras poéticas clásicas a través de canciones actuales de distintos géneros como el pop, rock, reggae, reggaeton, canciones de autor, etc.

Asentamos así la educación literaria (Colomer, 1991; López y Encabo, 2013) en los gustos y los conocimientos previos del alumno (Ausubel, Novak y Hanesian, 1968) a partir del intertexto del lector (Mendoza, 2006) y la dimensión emocional de la música (Sanjuán, 2014) para acercar la realidad al aula (Robinson y Aronica, 2015).

Los resultados de esta práctica fueron analizados en el contexto de una tesis doctoral (Cristóbal, 2017) que siguió una metodología de investigación mixta, siguiendo a Creswell (2009) y Hernández y otros (2010) con varias intervenciones que incluían técnicas cuantitativas y cualitativas (Campbell y Stanley, 1995) lo que nos permitió comprobar que los alumnos del grupo experimental –que siguieron esta propuesta alternativa–, mejoraron la media de sus resultados literarios en un 15,4% más que los alumnos del grupo de control –que siguieron una propuesta convencional–. Así mismo, los primeros redujeron su amotivación en un 16,7% y aumentaron su motivación intrínseca en un 21,5% más que estos últimos. Estos resultados fueron avalados por los datos recogidos mediante técnicas cualitativas, que mostraron que los alumnos de la propuesta alternativa participaron de una forma más activa, creativa y reflexiva en el proceso de aprendizaje que los de la propuesta convencional.

Las unidades han sido rediseñadas y ampliadas dentro de un proyecto de innovación de la Universidad de Zaragoza en marcha mediante el programa online eXeLearning de código abierto y cuenta con actividades interactivas de distinta tipología siguiendo los principales estándares educativos IMS, SCORM y HTML, que son compatibles con la plataforma Moodle. Esto permite que los contenidos sean adaptables para su uso en diferentes dispositivos (móviles, tablets, ordenador, pizarra digital, etc) y que puedan publicarse y compartirse con la licencia Creative Commons. Se incluye como **Anexo I** una unidad para que pueda ser valorada, aunque hay que tener en cuenta que al presentarse fuera de la plataforma original ha sido necesario eliminar algunas actividades y ha variado el diseño, características e interactividad respecto a la visualización en HTML o SCORM, que es como se presentaría en la comunicación.

PALABRAS CLAVE: educación literaria, canciones, intertexto, interactividad

1. Introducción

La presente propuesta de la comunicación consiste en introducir los contenidos literarios de la poesía española del currículo de 3º de la ESO –aunque puede ser adaptada a otros cursos– a través de los contenidos literarios de las canciones actuales (métrica, rima, esquemas, temas, tópicos literarios, vocabulario y recursos literarios) aprovechando el intertexto y la dimensión emocional de la música, tal como se ilustra en la **Figura 1**.

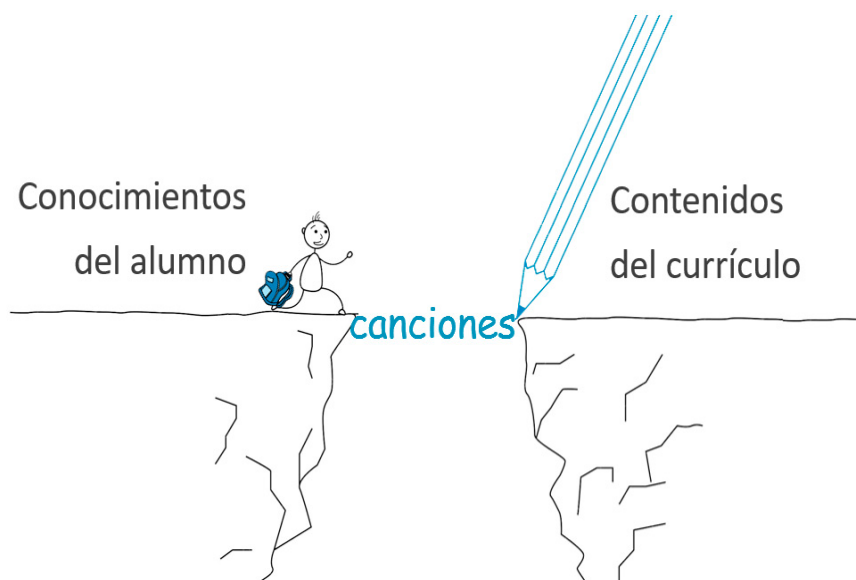


Figura 1. El uso de canciones como puente cognitivo y emocional. Fuente: elaboración propia

Esta metodología parte de los principios del aprendizaje significativo (Ausubel, 2000), que propone usar la realidad y los conocimientos previos del alumno como puente cognitivo de los contenidos académicos; y de la educación literaria (Colomer, 1991 y López y Encabo, 2013) que propone conectar la obra literaria con otras manifestaciones artísticas a través del intertexto del lector (Mendoza Fillola, 2006) entroncando así como la dimensión emocional y el mundo interior del alumno (Sanjuán, 2013 y 2014; Robinson y Aronica, 2015).

Este estudio fue desarrollado dentro de una tesis doctoral (Cristóbal, 2017) mediante una investigación-acción en el aula (Latorre Beltrán, 2007) y siguió una metodología mixta, que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida de datos (Creswell, 2009; Hernández y otros, 2010), en la materia de Literatura española de la sección bilingüe de español del liceo José Martí de Varsovia, donde se introdujeron textos de Quevedo, Góngora, Lope de Vega y Calderón de la Barca, Fernández de Moratín o Félix de Sanmaniego a través de canciones de Manu Chao, El Canto del Loco, Enrique Iglesias, Juanes, Sabina, Juan Luis Guerra, Alejandro Sanz, Bebe, La oreja de Van Gogh, Shakira, Daddy Yankee, o Calle 13, etc; tal como puede verse en Cristóbal (2016).

La relación de autores se ha ampliado desde entonces vinculando obras de la Edad Media, como el romance de Abenamar, anónimo; con la canción “Las calles de Granada”, interpretada por la cantante granadina Rosa López; la canción ‘Destierro’ del grupo de rock ‘No te va a gustar’ al cantar del Mío Cid; la canción ‘Busco una mujer’ de Carlos Ponce, al ‘Libro del Buen amor’ del Arcipreste de Hita, o la canción ‘Mi propio cielo’ de Nach, con “Coplas a la muerte de su padre de Jorge Manrique’. Así mismo, se ha ampliado la nómina de obras del Renacimiento y el Barroco, vinculando la canción ‘Puerto presente’ de Macaco y Fito, con el soneto XXIII de Garcilaso de la Vega; la canción ‘Lo mal que estoy y lo poco que me quejo de El Kanka’ con ‘Vivo sin vivir en mí’ de Santa Teresa de Jesús; el tema de reggaetón ‘Escápate conmigo’ de Wisin y Ozuna, con la ‘Noche oscura del alma’ de San Juan de la Cruz; o el tema ‘80 veces’ de Rozalén, con un soneto de Sor Juana Inés de la Cruz.

Cada unidad didáctica se divide en tres apartados, que se explicamos a continuación y se representa mediante un dibujo en la **Figura 2**:

1) Introducción de contenidos a partir de la canción. Empezamos conversando sobre las canciones siguiendo el enfoque 'dime' (Chambers, 2007) con preguntas del tipo: "¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta de la canción?, ¿qué te ha sorprendido? o ¿qué conexiones encuentras con otras canciones, obras literarias o tu vida diaria?", para facilitar que el alumno debata y reflexione de forma guiada y gradual sobre aspectos interesantes, curiosos y controvertidos de las canciones. A continuación guiamos al alumno mediante cuestiones más complejas para que identifique en la canción los temas y recursos literarios que construyen el sentido de la obra, para terminar con cuestiones relacionadas con el ritmo, la métrica y la rima de esta.

2) Conexión de la canción y el texto literarios. En el segundo apartado conectamos de una forma intertextual los contenidos vistos en la canción con los mismos contenidos presentes en un poema clásico para que el alumno pueda identificarlos de una forma más significativa para él.

3) Profundización y contextualización. Por último profundizamos en aquellos aspectos literarios que consideramos más interesantes del texto clásico en relación con su autor, corriente y época literaria, aunque sin olvidar tampoco la canción inicial.

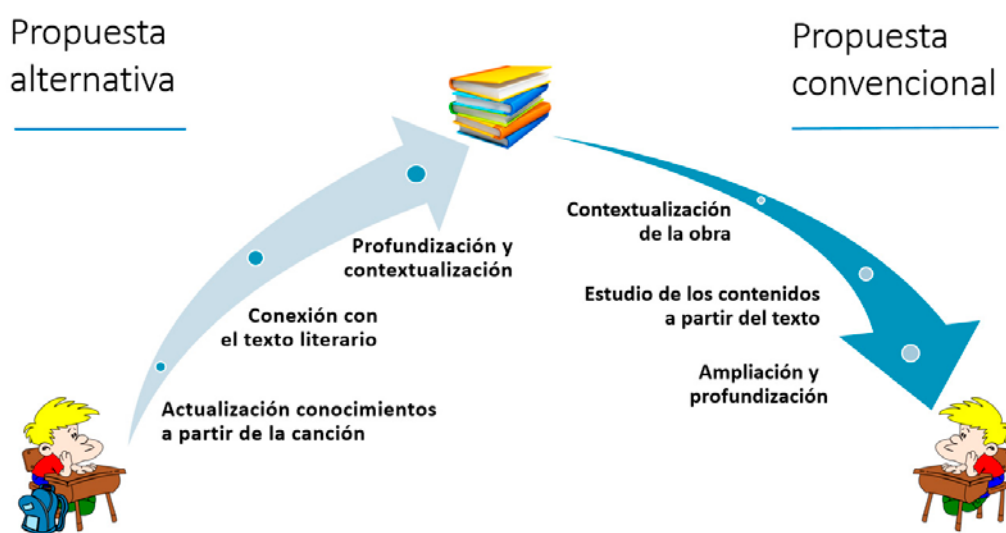


Figura 2. Secuenciación de una unidad didáctica con la metodología ELBC. Fuente: elaboración propia

2. Marco teórico

El marco teórico del que hemos partido para esta propuesta innovadora descansa en una sólida corriente pedagógica que parte del constructivismo y, en concreto, el aprendizaje significativo de Ausubel que propone relacionar el contenido nuevo de manera sustancial y no arbitraria con la estructura cognitiva del alumno.

La perspectiva ausubeliana se actualizó con teorías del aprendizaje general, y de la adquisición de lengua y sus literaturas en particular. Además, la propuesta se basó en los principios de la educación literaria, como propone Colomer Martínez (1991); López y Encabo (2013), entre otros; y en el intertexto del lector de Mendoza (2006) para acercar la materia al mundo interior del alumno de forma cognitiva y emocional.

Por último, seguimos el enfoque 'Dime' (Chambers, 2007) para comenzar cada unidad conversando sobre la canción de una forma cercana para los alumnos con preguntas del tipo: "¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta de la canción?, ¿qué te ha sorprendido? o ¿qué conexiones encuentras con otras canciones, obras literarias o con tu vida diaria?", en las que fuimos concretando un profundizando de forma paulatina.

3. Objetivos

Los objetivos de esta investigación han sido principalmente dos: por un lado diseñar una propuesta didáctica innovadora que acerque los contenidos literarios a los alumnos de Secundaria desde un punto cognitivo y emocional, y por otro medir el impacto de esta propuesta alternativa, que es la educación literaria basada en canciones, en la competencia literaria y la motivación de los alumnos frente a una propuesta didáctica convencional.

4. Metodología

El marco metodológico escogido ha sido una investigación-acción en el aula (Latorre, 2007) conducida por el propio investigador como profesor de Literatura española de la sección bilingüe de español del liceo José Martí de Varsovia, en los estudios conducentes a la obtención del título de Bachillerato español, un contexto social y educativo que analizamos de forma pormenorizada.

Para el análisis en la observación optamos por una metodología mixta que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida de datos. Concretamente, seguimos un diseño transformativo secuencial, según Creswell (2009) y Hernández Sampieri y otros (2010), con tres intervenciones.

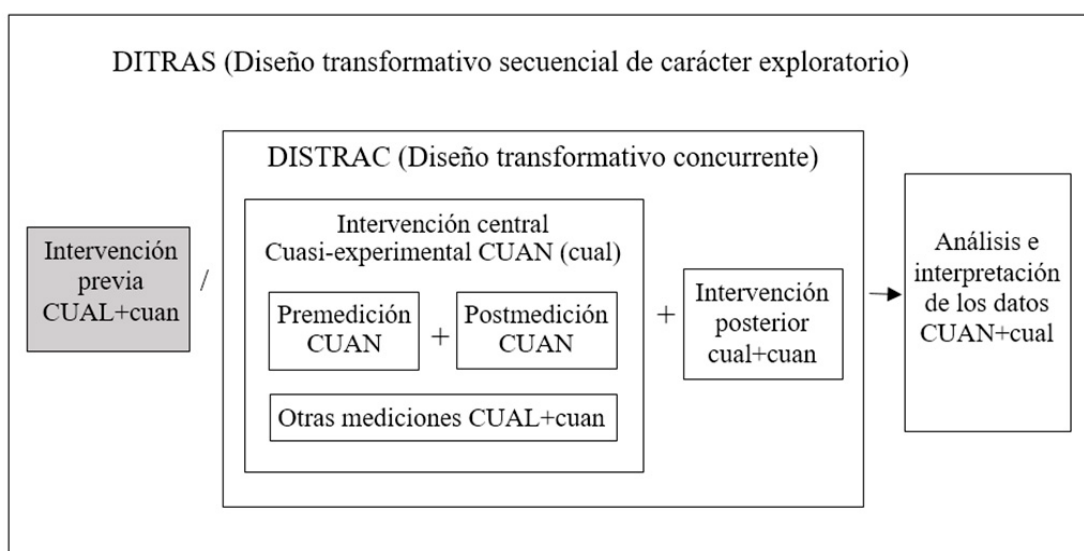


Figura 3. Secuenciación de una unidad didáctica con la metodología ELBC. Fuente: elaboración propia

La primera fue la intervención previa, que se desarrolló en el curso 2012-2013 y, que tuvo a su vez dos partes:

- 1) Una primera, con grupos de enfoque, para poner de relieve las dificultades de la materia, centrar el problema de la investigación y proponer alternativas, entre las que surgió el uso de canciones;
- 2) Y una segunda en la que administramos un cuestionario a 160 alumnos de las secciones bilingües de español de Polonia para conocer sus cantantes y grupos españoles preferidos.

Con estos datos, diseñamos la propuesta alternativa usando las canciones como organizadores previos o puentes cognitivos de los contenidos literarios. Este concepto clave, está tomado de la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel y otros (1968), que lo define como un material razonable y sensible que se relaciona con los conocimientos previos del estudiante y, al mismo tiempo, con la información nueva.

Esa conexión se realizó a partir de los contenidos intertextuales que compartían las canciones seleccionadas con las obras literarias. Mediante estos y otros contenidos intertextuales conectamos progresivamente cada canción con un texto literario a lo largo de cada unidad didáctica de la propuesta alternativa. En la cual seguimos una estructura distinta a la de la propuesta convencional, como se muestra a continuación.

Para contrastar el impacto de estas dos propuestas didácticas en la competencia literaria y en la motivación de los alumnos desarrollamos dos nuevas intervenciones en el aula, la central y la posterior, en las que combinamos tanto instrumentos de recogida de datos ya validados como otros contruidos y cuyos resultados analizamos después de forma paralela, por lo que seguimos aquí un diseño transformativo concurrente (DISTRAC).

La intervención central se desarrolló durante el curso 2013-2014 y consistió en un cuasi-experimento, que siguió un modelo de grupo no equivalente con pretest y postest –según lo denomina Campbell y Stanley (1995)– con 29 alumnos del liceo José Martí de Varsovia de edades entre los 17 y los 18 años, de los que tuvimos que excluir dos, uno de cada grupo, por estar enfermos durante buena parte de las clases, por lo que quedaron 27.

A este anidamos otros instrumentos de recogida de datos de carácter principalmente cualitativo, al comienzo, durante y al final del mismo curso, dando lugar así a un modelo cuasi-experimental anidado, que pasamos a analizar.

5. Resultados

Empezamos por el análisis de los resultados de las técnicas anidadas administradas al principio para controlar las variables intervinientes o externas que podían afectar a la validez y la confiabilidad de la investigación, para lo que utilizamos un test socio-cultural, un test de competencia digital y un test de competencia lingüística de los alumnos en español, cuyos resultados nos permitieron comprobar la homogeneidad de ambos grupos y la inexistencia de alumnos con riesgo de exclusión.

Una vez controladas las variables intervinientes, analizamos los resultados del cuasi-experimento para medir el impacto que las dos propuestas didácticas diferenciadas –que fueron las modalidades de la variable independiente–, tuvieron en la competencia literaria y la motivación de los alumnos –que fueron las variables dependientes–.

Como resultaría imposible desglosar todas las pruebas y los resultados obtenidos me referiré a los más relevantes para cada una de las variables y los ilustraré con algunos gráficos representativos.

Respecto a la competencia literaria, primero comprobamos estadísticamente que la distribución de los valores iniciales era normal y homogénea tanto de forma intragrupal –es decir, dentro de cada grupo–; como intergrupala –entre ambos–; mientras que tras la administración de las propuestas didácticas diferenciadas, los resultados fueron significativamente superiores en el experimental.

Ambos grupos mejoraron en las tres variables, pero este aumento fue superior en el grupo experimental tanto en la métrica, como en la temática y la retórica. De media, el grupo de control mejoró los resultados 0,69 puntos sobre 10, un 6,9%; frente a los 2,23 puntos del grupo experimental, un 22,3%. Así, los alumnos del grupo experimental mejoraron su competencia literaria en un 15,4% más que los alumnos del grupo de control, como se puede comprobar en la **Figura 3**.

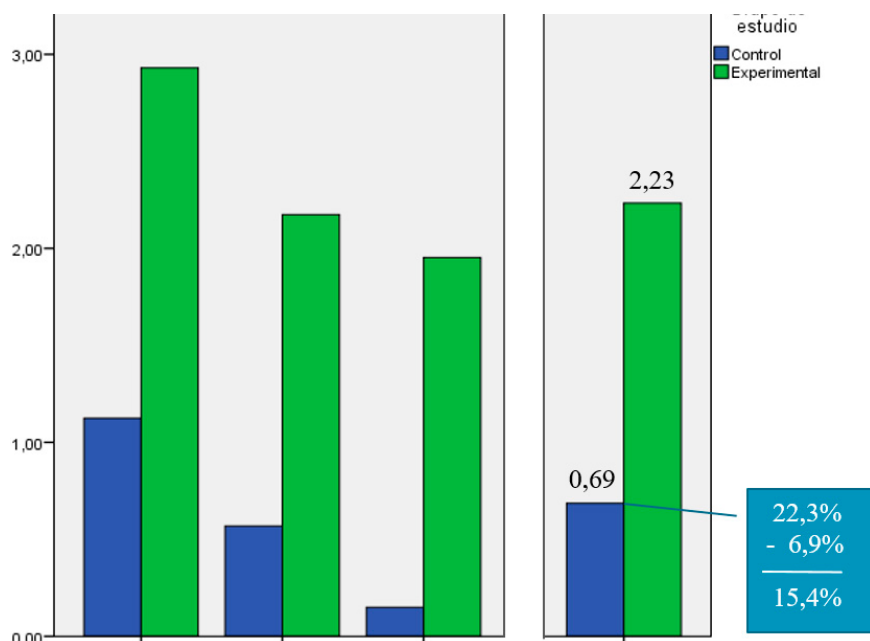


Figura 4. Comparativa de la evolución de la competencia literaria. Fuente: elaboración propia

Para la motivación, usamos las mismas pruebas que antes, aunque con dos escalas, una situacional –que es en la que nos vamos a centrar porque estaba referida a las propuestas didácticas administradas–, y otra educativa, que nos sirvió para controlar la afección de factores educativos ajenos a la materia. Primero comprobamos estadísticamente que la distribución de los valores iniciales era normal y homogénea tanto en cada grupo como entre estos. Sin embargo, tras la administración de las propuestas didácticas diferenciadas los valores de la escala situacional dejaron de ser homogéneos entre ambos grupos, principalmente en las dimensiones extremas: la amotivación y la motivación intrínseca.

En cuanto a la evolución en los dos grupos, el grupo de control 3 décimas sobre 6 puntos su amotivación; mientras que el grupo experimental la redujo 1,3 puntos sobre 6. En cuanto a la motivación intrínseca ocurrió algo similar, pero en sentido contrario. El grupo de control aumentó más de 3 décimas; frente al grupo experimental, que lo hizo en 1,62 puntos. Así, los alumnos del grupo experimental redujeron su amotivación un 16,7% más que los del de control y aumentaron su motivación intrínseca un 21,5% más que estos, como puede verse en la **Figura 5**.

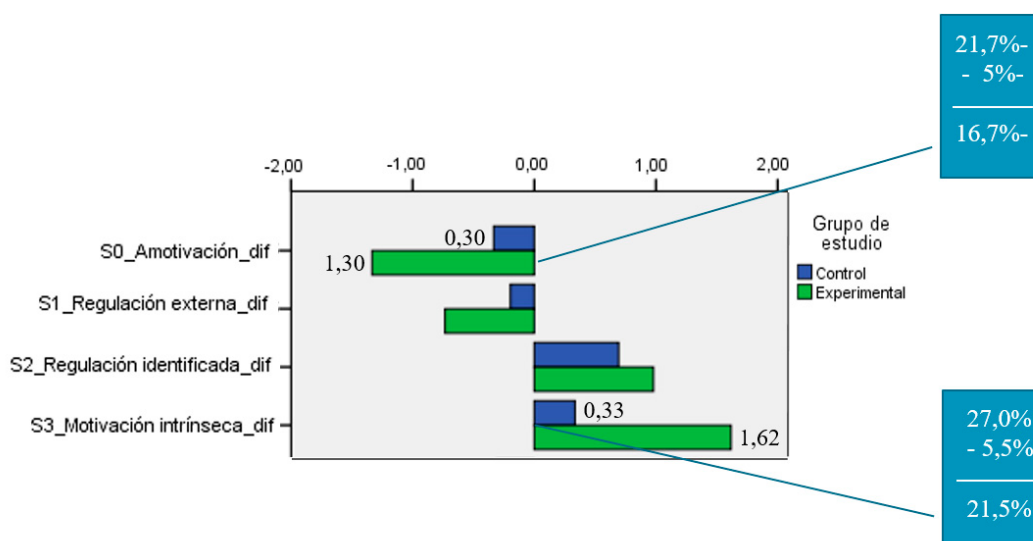


Figura 5. Comparativa de la evolución de la motivación en los dos grupos. Fuente: elaboración propia

Estos resultados fueron triangulados con otros datos recogidos con técnicas cualitativas anidadas, un listado de control y un anecdotario que mostraron que los alumnos de la propuesta alternativa participaron de una forma más activa, creativa y reflexiva.

Al final del cuasi-experimento –pero dentro todavía de la intervención central– se administraron cuestionarios para conocer la valoración del uso de la música que hacían los alumnos, donde todas las cuestiones contaron con un alto de grado de acuerdo, por encima de 5 sobre 7.

Valoración del uso de canciones

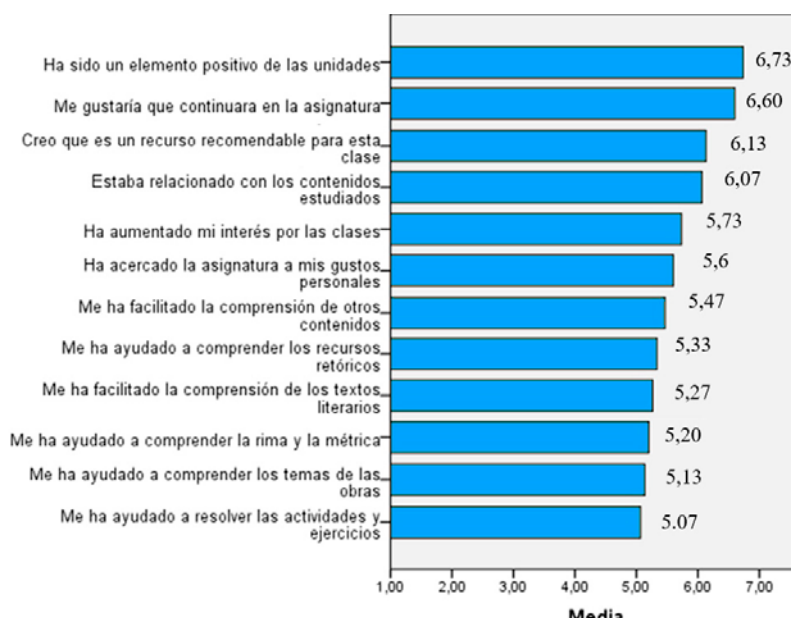


Figura 6. Valoración por parte de los alumnos del uso de la música en clase. Fuente: elaboración propia

Así, en la Matura de Literatura Española, que es la prueba que los estudiantes polacos realizan para obtener el título de bachillerato –tanto polaco como español en el caso de la sección bilingüe– y elegir universidad, los alumnos del grupo experimental del curso 2013-14 alcanzaron una media del 88%; frente al 70% del grupo de control. Una nota similar en este último caso a la media del liceo José Martí los dos cursos anteriores, del 71%, y del resto de secciones bilingües de español, del 67%. Así mismo, los alumnos del curso siguiente, que siguieron en su totalidad esta propuesta, volvieron a obtener una media del 88%, muy por encima de la media del resto de liceos, que fue de nuevo del 67%, tal como se muestra en la **Figura 7**.

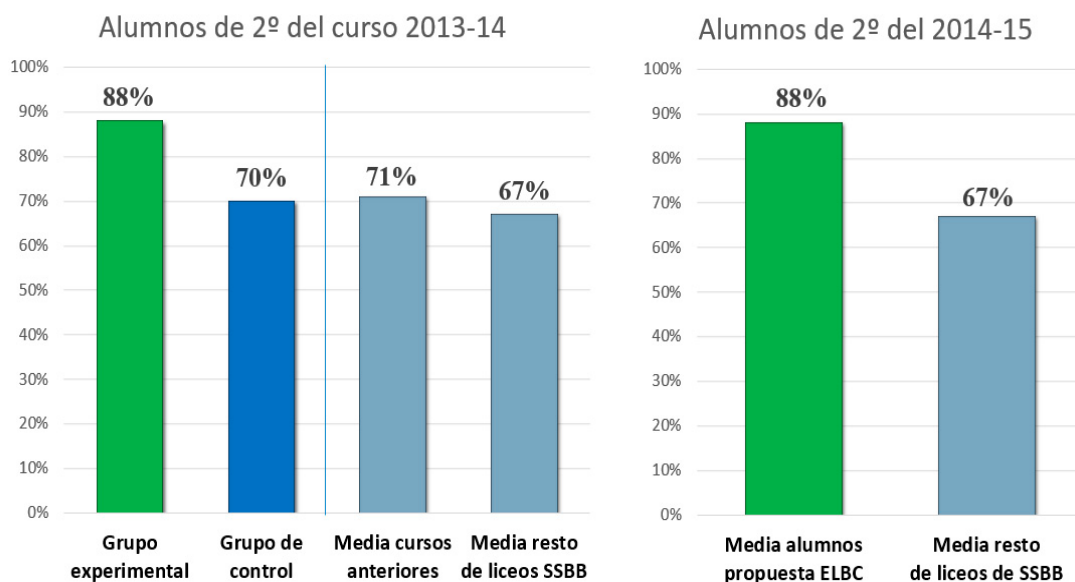


Figura 7. Comparativa del grupo experimental en la matura de Literatura. Fuente: elaboración propia

6. Conclusiones y discusión

Los resultados nos llevaron a las siguientes conclusiones:

- 1) En primer lugar que el método mixto seguido se reveló adecuado para nuestro propósito de estudio, puesto que nos permitió recabar y triangular datos de distinto tipo enriqueciendo el análisis y su posterior interpretación, así como compensar las amenazas del uso exclusivo de las técnicas cualitativas o cuantitativas.
- 2) En segundo lugar, los resultados nos permitieron concluir que los alumnos del grupo experimental –que siguieron esta propuesta alternativa–, mejoraron la media de sus resultados literarios en un 15,4% más que los alumnos del grupo de control –que siguieron una propuesta convencional–. Así mismo, los primeros redujeron su amotivación en un 16,7% y aumentaron su motivación intrínseca en un 21,5% más que estos últimos. Estos resultados fueron avalados por los datos recogidos mediante técnicas cualitativas, que mostraron que los alumnos de la propuesta alternativa participaron de una forma más activa, creativa y reflexiva en el proceso de aprendizaje que los de la propuesta convencional.
- 3) Y que, por tanto, quedó validada la perspectiva teórica transformadora que había guiado la investigación y que habíamos puesto a prueba, es decir, la educación literaria basada en canciones. La educación literaria basada en canciones, que se sometió a prueba en esta investigación, es una propuesta original que descansa sobre una sólida corriente pedagógica, el constructivismo, y la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1968), que proponen asentar el proceso de aprendizaje en los conocimientos previos y que el material aprendido tenga un significado potencial para el individuo. La propuesta se basa también en los principios de la educación literaria (Colomer Martínez, 1991 y López y Encabo, 2013, entre otros) que conecta la obra literaria con otras manifestaciones artísticas a través del intertexto del lector (Mendoza Fillola, 2006), es decir, de los conocimientos literarios que el alumno tiene, pero también de su dimensión emocional (Sanjuán Álvarez, 2013 y 2014); y en otras teorías actuales sobre educación emocional y creativa para acercar las materias académicas al mundo interior del alumno, tal como proponen pedagogos como Robinson y Aronica (2015).

7. Referencias:

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Campbell, D. T. y Stanley, J.C. (1995). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. (7ª reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Colomer Martínez, T. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria, Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 9, pp. 21-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3ª edición. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª edición, México: Mc Graw-Hill.
- Cristóbal, R. (2016) *Diez canciones para conectar con los clásicos*, MECyD: Madrid.
- Cristóbal, R. (2017). *Impacto de la educación literaria basada en canciones*, tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada. Recuperado el 11 de mayo, 2018 de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/44882#.WgrTCNLiY1I>
- Latorre Beltrán, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, cuarta edición, [versión electrónica] Barcelona: Graó.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*, [versión de Kindle], Madrid: Editorial Síntesis.
- Mendoza Fillola, A. (2006). *El intertexto lector, La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, vol, 2, pp. 93-124. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Creative schools: Revolutionizing education from the ground up*. Nueva York: Viking Penguin.
- Sanjuán Álvarez, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*, Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). *Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria*, Impossibilia, nº 8, páginas 155-178. Recuperado el 10 de mayo, 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192>

8. Anexo: Ejemplo de una unidad en Word

Unidad 8. El amor carnal. Del reggaeton a la poesía mística

1. Introducción de contenidos a partir de la canción

ESCÁPATE CONMIGO, WISIN Y OZUNA, REGGAETON, 2017



Figura 8. wisinofficialVEVO. Escápate conmigo. Wisin y Ozuna (Dominio público)

1 Será la magia que tienen tus ojos, **11A**

2 esos truquitos para enamorar, **11B**

3 tú me seduces a mi antojo **9A**

4 y de tu hechizo no puedo escapar. **11B**

5 Que ganas tengo de buscarte **9C**

6 y de volverte a besar **8B**

7 por más que traten de alejarte, **9C**

8 baby conmigo hoy te vas. **8B**

(...)

1. Conversamos sobre la canción.

Escucha o lee la canción completa varias veces para poder profundizar en ella a través de las siguientes preguntas.

¿Qué es lo que más te gusta de la canción?

Indicaciones

El reggaeton es uno de los géneros más seguido por los jóvenes en la actualidad. ¿Qué crees que lo hace tan atractivo para muchos?, ¿hay alguna cosa que te parezca especialmente interesante de esta canción? ¿te gusta su ritmo?

¿Y lo que menos te gusta?

Indicaciones

El reggaeton también es seguramente el género más cuestionado. ¿Por qué crees que es tan criticado? ¿Hay algo de esta canción que te molesta especialmente? Intenta reflexionar sobre el contenido de la canción de una forma crítica. ¿Crees que trata a las personas de distinto género por igual? ¿Cómo te sientes tú como chico o chica al escucharla?

¿Te ha sorprendido o desconcertado alguna cosa?

Indicaciones

Sí tuvieras que poner el acento sobre algo en particular que te gusta o te disgusta de la canción cuál sería. Trata de comentar tu opinión con otros compañeros para ver si la comparten.

¿Encuentras alguna conexión con otras canciones, obras literarias o con tu vida diaria?

Indicaciones

El tema que trata esta canción seguro que no te resulta indiferente. Todos nos sentimos atraídos en algún momento por otras personas, lo que varía normalmente es el modo de afrontar estas circunstancias. Te recuerda esta canción a alguna circunstancia personal o a alguna otra historia que has leído o visto. Busca similitudes y diferencias.

2. Ahora nos fijamos en la temática

En los primeros versos nos encontramos con los verbos enamorar, seducir y besar; pero también escapar, buscar y alejarse. Según estos verbos, ¿Cuál crees que son los dos temas principales de la canción?

Solución

El amor y la huida.

Empezando por el tema del amor, ¿qué tipo de amor crees que se representa? Busca algunas expresiones que lo muestren.

Solución

Es un amor carnal como podemos ver en algunas expresiones explícitas referidas a este “tus labios besar” (v. 14), “se eriza la piel” (v. 16), “tu rica desnudez” (v. 26), “el sudor de tu piel” (v. 29).

El yo poético le pide a la amada que escape con él, de ahí el título de la canción, ¿por qué crees que quiere escapar?

Solución

Porque es un amor prohibido.

En el poema se alude indirectamente al lugar por el que se propone escapar a la amada. ¿Qué información podemos deducir de ahí?

Solución

La expresión “mamita deja la ventana abierta” (v. 25) parece indicar que puede escapar por la ventana del hogar familia. Incluso que esa huida se produce en silencio por la noche, sin que nadie se dé cuenta.

Solución

Trata de describir el lugar al que desean escapar los amantes a partir de algunas de las características que se señalan.

Solución

Es un lugar secreto “donde no hay testigos” (v. 21) y solitario: “solos tú y yo” (v. 38). Hay referencias a una “alcoba” (v. 18), donde amanecer juntos “todas las mañanas” (v. 37).

Para terminar señala las palabras del campo semántico del cuerpo humano y los gestos que aparecen en el poema:

Solución

Ojos (v. 1), piel (v. 16), sonrisa (v. 17), desnudez (v. 26)

3. Los recursos literarios permiten completar el sentido del texto. Vamos a encontrar algunos en la canción.

EPÍTETO (Utilización de un adjetivo semánticamente innecesario por redundante, que normalmente va antepuesto al nombre)

Solución

Hay algunos adjetivos en posición anterior al sustantivo para destacar alguna cualidad, como “tremenda loba” (v. 8) o “rica desnudez”.

ANÁFORA (Repetición de una o más palabras al comienzo del verso o de enunciados sucesivos)

Solución

“te quiero comer, te va a encantar” v.12

(...)

“te quiero comer, tus labios besar” v.14

“Es que yo quiero un poco más (...)

es que el sudor de tu piel (...)

METÁFORA (Referencia a un concepto por otro con el que se establece una relación de semejanza o analogía)

Solución

Alusión a la amada como mi “supernova” (v. 7), el nombre de una explosión estelar; y mediante la animalización “loba, pantera” (vv. 8 y 10). El yo poético se refiere a sí mismo como “casanova”.

PARADOJA (Unión de dos ideas contrarias y en apariencia irreconciliables)

Solución

Todo la canción trata sobre la paradoja del amor y las contracciones que provocan en los amantes. (vv. 21-24)

“Mi mente descontrola

Y si la llamo ella me dice que la busque que está sola

que no hay tiempo, pero haciéndolo se demora

si le fallo, que tranquilo por que no se enamora.”

APÓSTROFE (Invocación dirigida a una persona o cosa personificada)

Solución

Hay una llamada constante a la amada para que escape con el “yo poético” a la que se refiere como “Bebe” (v. 10, 11, 16, 10 y 39) “baby” (v. 20) y “Mi supernova” (v. 17).

HIPÉRBATON (Alteración del orden normal de la frase)

Solución

Hay varios casos de hipérbaton a lo largo de la canción donde se altera el sentido lógico de la frase, como el cuarto verso: “Y de tu hechizo no puedo escapar”; o en el verso trece: “tú sabes que conmigo siempre la pasas bien”.

ALITERACIÓN (Repetición de uno o varios sonidos similares en el mismo verso o estrofa)

Solución

Tenemos repetición de “s” y “m” en algunos versos, como: “se me pega y me soba, no se incomoda”, que transmiten calma y sensualidad.

ANTÍTESIS (Contraposición de dos palabras o ideas)

Solución

“por mas que traten de alejarte
baby conmigo hoy te vas”

4. Para terminar analiza la métrica del resto de la canción siguiendo el ejemplo de este fragmento. Después contesta estas preguntas.

¿Qué tipos de versos aparecen en la canción?

Solución

El fragmento tiene versos de arte mayor (endecasílabos y eneasílabos) y arte menor (octosílabos).

Observa cómo es la rima en esos versos y como es la palabra final del verso.

Solución

En este fragmento riman los versos pares por un lado y los impares por otro. La mayoría de las rimas son en consonante, aunque también hay una rima en asonante.

Solución

¿Hay algún tipo de estrofa o esquema métrico?

No. Existe irregularidad tanto en la medida de los versos como en la rima en el conjunto de la canción.

NOCHE OSCURA DEL ALMA, SAN JUAN DE LA CRUZ (1542-1591)

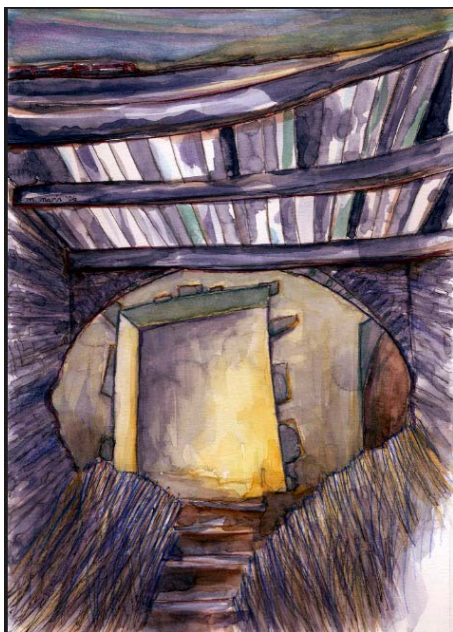


Figura 9. INTEF/Margarita Irene (CC BY-NC-SA)

En una noche oscura
con ansias en amores inflamada,
¡oh dichosa ventura!,
salí sin ser notada
estando ya mi casa sosegada

(...)

1. ¿Qué tipo de rima encontramos en el poema?

La rima consonante. En cada estrofa riman el primer verso y el tercero; y el segundo con el cuarto y el quinto.

2. Analiza la métrica de los cinco primeros versos y descubre qué tipo de estrofa es:

Rima consonante cuyo esquema es 7a 11B 7a 7b 11B

La estrofa utilizada en el poema es la lira, que es típica del Renacimiento.

3. ¿Tienen alguna relación la rima y la métrica del poema y de la canción?

En ambos casos nos encontramos con rima consonante. Además, en las dos composiciones se alternan versos de arte mayor, endecasílabos, con versos de arte menor, aunque en este caso son versos heptasílabos y en el de la canción octosílabos. No obstante el poema tiene una estructura fija, mientras que el poema no.

4. Señala los recursos que nos encontramos en los siguientes versos, que son los mismos que hemos visto en la canción, y explica en qué consisten en cada caso.

“En una noche oscura

con ansias en amores inflamada,

¡oh dichosa ventura!,

salí sin ser notada

estando ya mi casa sosegada”

«noche oscura»

«con ansias, en amores inflamada»

Salí sin ser notada

estando ya mi casa sosegada”

«A oscuras y segura/ a oscuras y en celada,

¡Oh noche, que guiaste!

¡Oh noche amable más que la alborada!

¡Oh noche que juntaste...»

“Noche dichosa” o “noche que guiaste”

¡oh noche más amable que la alborada!

«Aquesta me guiaba / más cierto que la luz del mediodía»,

o “Noche que guiaste”

«Ventalle de cedros»

5. En este poema también nos encontramos con el tema de la huida de la amada. ¿Por dónde se produce en este caso?

Por una escalera secreta y por la noche.

6. Fíjate en las características del lugar al que quieren huir y descríbelo. ¿a qué tópico literario te recuerda?

Vuelve a ser un lugar secreto y alejado de todos: “en parte donde nadie parecía” (v. 20), aunque en este caso no parece una habitación sino un lugar en la naturaleza donde corre el aire y hay flores. El tópico del locus amoenus, o el lugar propicio para el amor.

7. ¿Qué crees que representa el “calor” que aparece explícitamente referido tanto en la canción como en el poema y señala de qué otras formas aparece referido?

Representa el fuego de los dos cuerpos al juntarse. En la canción donde se hace referencia a este también en el fenómeno de la “supernova” o estallido de estrellas, y en el poema en el adjetivo “inflamado”,

3. Profundización y contextualización

1. A continuación contesta a las siguientes preguntas:



Figura 10. ITE/Margarita Irene (CC BY-SA)

1. Para comprobar si entiendes el vocabulario escoge el sinónimo o expresión relacionada con las siguientes palabras.

Dichosa: ventalle:

cedro: florido:

en celada: alborada:

regalaba: ansias:

inflamada: escala:

cuidado: supendía:

sin ser notada: incliné:

ventura: ni yo miraba cosa:

almena: dejeme:

2. Como has visto, el autor del poema fue un religioso y sin embargo el texto que has leído parece un poema erótico. ¿A qué crees que se debe? Qué recurso literario crees que aparece.

Se trata de un poema alegórico, en el que el poema usa el amor carnal como alegoría de otro.

3. Para entender el significado profundo del poema debes conocer los símbolos que usa el autor aquí. Une cada símbolo con el significado alegórico que tiene.

Amado

Amada

Luz

Noche

Casa

Encuentro amoroso



