

cauce

REVISTA 

REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 45 / 2022



Grupo de investigación
LITERATURA, TRANSTEXTUALIDAD
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
Aplicación a la enseñanza en Andalucía



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es

 Centro Virtual Cervantes

FUNDADORES DE CAUCE

Alberto Millán Chivite, M.^a Elena Barroso Villar y Juan Manuel Vilches Vitiennes

Director: Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja)
Secretario: Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid)

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: Purificación Alcalá Arévalo, M.^a Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, Fernando Millán Chivite, M.^a Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, M.^a Ángeles Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M.^a Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel

Otras universidades españolas: Francisco Abad (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel G. Caballero (Universidad Pablo de Olavide), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad de Valladolid), Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas), José M.^a Fernández (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona), M.^a Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M.^a Teresa García Abad (Centro Superior de Investigaciones Científicas), José Manuel González (Universidad de Extremadura), M.^a Do Carmo Henriques (Universidade de Vigo), M.^a Vicenta Hernández (Universidad de Salamanca), Antonio Hidalgo (Universitat de València), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja), Salvador Montesa (Universidad de Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M.^a Rosario Neira Piñeiro (Universidad de Oviedo), José Polo (Universidad Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (Universidade Da Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Universidad de Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Universidad de Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Universidad de Granada), José Luis Sánchez Noriega (Universidad Complutense de Madrid), Hernán Urrutia (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea), José Vez (Universidade de Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea)

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Universidad de Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (Universidad de California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñoz-Huberman (Universidad Nacional Autónoma de México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (Universidad de París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Universidad de Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelvas (Universidad de Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Universidad de Colima, México), Claudie Terrasson (Universidad de Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)

COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura), Maria Francescatti (Universidad de Sevilla)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director (Pedro J. Millán), Secretario (Manuel Broullón), M.^a Elena Barroso Villar, Ana M.^a Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite

Traductores del inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán
Traductores del francés: Manuel G. Caballero, M.^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson
Traductores del italiano: Maria Francescatti, Manuel Broullón, Pedro J. Millán

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

La revista *Cauce* se encuentra indexada en la prestigiosa base de datos Emerging Sources Citation Index (ESCI), de Web of Science (WoS), con una puntuación de +3.5. Desde 2021, figura en Q4 del Journal Citations Index (JCI) de WoS. Además, también se incluye en el índice en DOAJ dentro de la sección MLA (Modern Language Association Database) con una puntuación de +3. Otras bases de datos que recogen la calidad de la publicación son: Dialnet (Q4), DULCINEA, CARHUS Plus+ 2014 (grupo D), LLBA, ISOC y LATINDEX (31/33 CRITERIOS, clasificación decimal universal: 81:82:37). De acuerdo con el índice español DICE, se han de destacar de nuestra publicación la trayectoria temporal (45 años, fecha inicio: 1977), la pervivencia (+1.5) y el índice ICDS, calculado en una puntuación de 8.0.

El número 45 (2022) de *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido editado en colaboración con el Grupo de Investigación *Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550)

Inscripción en el REP. núm. 3495, tomo 51, folio 25/1.

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista *Cauce*

Maqueta e imprime: *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego.

Han colaborado en este número: Paula Colmenares León (Universidad Complutense de Madrid), Juan Manuel Díaz Ayuga (Universidad Complutense de Madrid), Javier Fernández Collantes (Universidad Europea de Madrid), Margarita García Candeira (Universidad de Huelva), Guillermo Laín Corona (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Miguel López Verdejo (Universidad de Huelva), María Clara Lucifora (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Verónica Moreno Campos (Universitat Jaume I), M. Amor Pérez-Rodríguez (Universidad de Huelva), Susana Pinilla Alba (Universidad de Wuppertal, Alemania), José Manuel Rico García (Universidad de Huelva), Marcela Romano (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Iria Sobrino Freire (Universidade da Coruña), Zaida Vila Carneiro (Universidad de La Rioja)

Artículos recibidos: 13

Artículos aceptados: 7

Artículos rechazados: 6



ÍNDICE

FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, CONCEPCIÓN MARÍA

Editorial: Calidad y valoración de literatura infantil para bibliotecas infantiles.....9

1. SECCIÓN MONOGRÁFICO: MÚSICA POPULAR Y EDUCACIÓN LITERARIA (SS. XX-XXI). PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA ESO Y BACHILLERATO

GARCÍA CANDEIRA, MARGARITA

Introducción al número monográfico. Música popular y educación literaria (ss. XX-XXI). Propuestas didácticas para E.S.O. y Bachillerato33

LÓPEZ SÁNDEZ, MARÍA

La música popular y la educación literaria en contextos multilingües: una propuesta interartística y multicultural con incorporación de Sistemas de Información Geográfica.....43

LUJÁN ATIENZA, ÁNGEL LUIS

«La llorona»: canción, leyenda y poesía. Un modelo didáctico para trabajar el discurso lírico en la educación secundaria.....65

ESCORIAL SANTA-MARINA, SONIA

MARTÍNEZ REQUEJO, SONIA

LORES GÓMEZ, BEATRIZ

El *Román de Flamenca* y el lenguaje musical de Rosalía. Una propuesta didáctica conforme al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....93

REGUEIRO SALGADO, BEGOÑA
Poesía y música: aportaciones a la educación literaria y a la didáctica de la
poesía.....117

VARA LÓPEZ, ALICIA
Viajes temporales, cósmicos y poéticos en el rap de Gata
Cattana.....143

2. SECCIÓN MISCELÁNEA

DE LA PUENTE, MAXIMILIANO
Escenarios intermediales.....173

3. RESEÑAS

BROULLÓN-LOZANO, MANUEL A.
Matilde de la Torre (2022). *Jardín de damas curiosas*. Edición, introducción
y notas por Luis Pascual Cordero Sánchez. Valladolid: Editorial Páramo.
292 pp.....191

COELLO HERNÁNDEZ, ALEJANDRO
Encabo, Enrique y Matía Polo, Inmaculada (eds.) (2021). *Entre copla y
flamenco(s). Escenas, diálogos e intercambios*. Madrid: Dykinson. 300
pp.....195

MARTÍNEZ DEYROS, MARÍA
Nieto Caballero, Guadalupe (2020). *Francisco Valdés en sus libros: estudio
de la obra de un autor olvidado de la Edad de Plata*. Berlín: Peter Lang.
ISBN 9783631810705. 167 pp.....199

1. SECCIÓN MONOGRÁFICO:

**MÚSICA POPULAR Y EDUCACIÓN LITERARIA
SS. XX-XXI). PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA E.S.O. Y
BACHILLERATO**

POESÍA Y MÚSICA: APORTACIONES A LA EDUCACIÓN LITERARIA Y A LA DIDÁCTICA DE LA POESÍA

POETRY AND MUSIC: CONTRIBUTIONS TO LITERARY EDUCATION AND DIDACTICS OF POETRY

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2021.i44.06>

REGUEIRO SALGADO, BEGOÑA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)
Profesora Titular de Universidad
Código ORCID: 0000-0003-1583-8693
bregueir@ucm.es

Resumen: Muchos estudios han constatado que los adolescentes tienden a apartarse de la poesía a partir de determinada edad, probablemente debido a las deficiencias del profesorado a la hora de transmitirla. De igual modo, se ha estudiado la cercanía de este grupo de edad a la música, así como las razones sociales y afectivas que los llevan a ello, y los beneficios que la música aporta. A partir de estos datos, este artículo revisa la relación entre la poesía y la música y presenta un estudio realizado entre estudiantes de cuarto grado de Maestro en Educación Infantil en el que se confirma que las versiones musicalizadas de los poemas gustan más, emocionan más y facilitan la comprensión de textos complejos como los de Lorca. A partir de esto se propone la utilización de estas versiones para vencer las reticencias del público joven hacia la poesía.

Palabras clave: Poesía. Música. Didáctica de la Literatura. Didáctica de la Poesía. Educación Literaria.

Abstract: Many studies have found that adolescents tend to turn away from poetry, probably due to teacher's deficiencies in transmitting it. Similarly, the proximity of this age group to music has been studied, as well as the social and affective reasons that lead them to it, and the benefits that music brings to them. From this data, this article reviews the relationship between poetry and music and presents a study conducted among students of fourth grade of Magisterium in which it is confirmed that they prefer musicized versions of the poems, since they feel more moved by these versions, which they find easier to understand, even with complex texts such as Lorca's poems. Taking these results in account, this paper proposes to use these musicized versions to overcome the reluctance of young audiences towards poetry.

Key-words: Poetry. Music. Didactics of Literature. Didactics of Poetry. Literary Education.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Educación literaria y didáctica de la poesía

Los tiempos cambian y, con ellos, las manifestaciones culturales y las formas de acercarnos a ellas. También han evolucionado las estrategias cognitivas para acceder al conocimiento, e, incluso, lo que entendemos por aprendizaje. En lo que se refiere a lo que nos concierne, la didáctica de la literatura se ha modificado para desterrar el aprendizaje memorístico de la historia de la literatura y pasar a la creación de lectores competentes que sean capaces de establecer una verdadera relación con el texto que leen, de dialogar con él y de ver reflejados en su temática, temas universales que, a día de hoy, siguen siendo de interés.

La forma de enseñar poesía está cambiando también o, al menos, debería hacerlo. Los estudios (Molina, 2016; Latorre, 2007; Millán, 2008; Mata Anaya, 2009; Zaldívar, 2017) demuestran que, lejos de crear lectores de poesía y de acercar este género a los jóvenes lectores, la forma de presentarla en el aula hace que los adolescentes pierden el interés por ella:

En las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato la poesía se ofrece, las más de las veces, como un objeto a examinar no como una obra a sentir o a meditar. El mero hecho de aparecer en los libros de texto, bordeada de una intensa batería de preguntas y ejercicios, parece impedir otra lectura de la poesía que no sea escolástica. De hecho, es lo que acostumbran a hacer miles de alumnos cada curso escolar. ¿Cuántos de ellos acaban siendo lectores de poesía al término de sus estudios? Muy pocos. ¿Tanto esfuerzo entonces para tan poco fruto? Así ocurre, desafortunadamente (Mata Anaya, 2009: 65).

Como se ve, Mata Anaya (2009: 65) señala la lectura escolástica, entendida en términos de retórica y de interpretaciones únicas marcadas por la crítica, como una de las causas de este alejamiento. Tal vez, como apunta Gallardo (2010), también se deba a que las características de la poesía «complican su enseñanza y que el estudiante lo comprenda y lo disfrute» (Gallardo, 2010: 7), pero, probablemente, en la línea de lo que dice Mata Anaya, el hecho de que los estudiantes solo aprenden a «encontrar métrica,

rima y figuras literarias», y no «hablan del sentido del texto o de la interpretación y lectura que cada uno realiza cuando lee» (Ramírez, 2006: 96), sea una razón crucial para que se haya producido este desapego, especialmente cuando otros estudios (Sánchez García y Aparicio, 2020) demuestran que los y las adolescentes sí se acercan a los textos poéticos cuando se les presentan de otra manera. Así sucede, por ejemplo, con la poesía escrita en redes, que dio lugar a situaciones como la que describen Sánchez García y Aparicio:

Lectores noveles de esta sociedad 2.0, con una formación lecto-literaria muy limitada y poco interés en la literatura [...]demandaban un producto literario que les resultase comprensible desde el punto de vista lingüístico [...] y que respondiese a sus intereses y emociones. Es decir, todo directo y muy simplificado. Y esas eran exactamente las características de los escritores surgidos de las redes: [...] La empatía entre autores y lectores fue inmediata. Y la subida exponencial de las ventas, también (Sánchez García y Aparicio, 2020: 44).

Este fenómeno poético generó un cambio: «la venta de libros incluidos en la sección de poesía de las librerías y las grandes superficies se disparó exponencialmente» (Sánchez y Aparicio, 2020: 43) y se ha llegado a hablar de un auge del género poético (Cullell, 2019), que, sin embargo, no se ha visto reflejado en las aulas en forma de mayor apego a la poesía. ¿Se debe solo a que se ofrecen textos excesivamente complicados o también importa la forma en la que acercamos esos textos a los estudiantes de ESO y Bachillerato? Probablemente, ambas razones se crucen, pero, incluso en el caso de los textos o autores más complejos, otra manera de ofrecer los poemas podría ayudar a su transmisión efectiva.

Está claro que, como señalaba al principio, el lector del S. XXI ha cambiado respecto al lector de siglos pasados. Scolari (2017) recoge de García Canclini (2007: 31-32), que, incluso, se debería hablar de «internautas», pues «aludimos a un actor multimodal que lee, ve, escucha y combina materiales diversos, procedentes de la lectura y de los espectáculos» (en Scolari, 2017: 179). Según Gil Calvo (2010), esta variación se relacionaría con una transformación más amplia en las estrategias de la sociedad de la globalización y de la «modernidad líquida» de Bauman (Bauman, 2002, en Gil Calvo, 2010: 17), en la que los sujetos, liberados de «su anterior anclaje vitalicio a posiciones de clase» pasaban a «flotar libremente impulsados por unas fuerzas de mercado que el Estado ya no puede controlar» (*ibid.*). Para el estudioso, en este contexto, los jóvenes

dejan de buscar para «adaptarse inmediatamente a lo que aquí y ahora encuentran a mano», para lo cual el mercado «les provee de toda suerte de estilos de vida publicitados como signos de identidad banal» (*op. cit.*: 37). Probablemente, el «aquí y ahora» referido a la poesía nos situaría en la poesía de Instagram, en la que publican editoriales especializadas en este género, y en poesía publicada por cantautores. Este «nomadismo» por las redes es considerado por Arellano Duque (2010) como algo positivo que da lugar a «nuevas ciudadanías, mediante una lectura múltiple del mundo» (Arellano Duque, 2010: 77), y tal vez sea así. Una vez más, está en manos de los mediadores el convertir estos rasgos de la sociedad en factores que propicien el aprendizaje y el acercamiento a obras literarias que contribuyan al desarrollo de la competencia literaria, pues, de acuerdo con la pedagogía de la rutina de Román Gubern (2010), cuando situemos el aprendizaje en contextos en los que los aprendientes se sientan cómodos, este se producirá de manera más efectiva.

Una vez constatado que, como señalan Sánchez García y Aparicio «los libros no han dejado de tener interés para nuestros jóvenes» (Sánchez García y Aparicio, 2020: 49), los mediadores y, especialmente, el profesorado, deben tener presente la diferencia entre competencia lectora y competencia literaria y ofrecer al alumnado textos que puedan activar y desarrollar su intertexto lector y su educación literaria, entendida, en términos de Colomer, como «la adhesión afectiva a través de la autopercepción de uno mismo como perteneciente a esa comunidad interpretativa, y el aprendizaje de las convenciones que rigen las formas literarias de forma que se pueda revelar el máximo de sentido» (Colomer, 2009: 72). Todo esto debe hacerse sin olvidar que, como señala Lleida Lanau (2019), buscamos una lectura que lleve al lector a experiencias que lo transformen y puedan dar sentido a lo que vive, para lo cual será necesario crear «encuentros significativos y satisfactorios» como apunta Dueñas Lorente (2013: 142), y que puedan «situar a los jóvenes alumnos en una larga tradición de pensamiento, de hipótesis, de explicaciones o dudas que les puedan amparar en su vida y que les proporcionen parámetros desde los que entender el mundo y entenderse mejor a sí mismos» (Dueñas Lorente, 2013: 142).

Pero, ¿cómo crear esos encuentros «significativos y satisfactorios»? Una vez más, volvemos a la forma de acercar a los estudiantes a los textos. Muchas veces, pensamos en la inclusión de lo digital, que, por otro lado, en

el comienzo de la tercera década del siglo XXI, debería darse por hecho; sin embargo, el camino debe llevarnos también a los orígenes, a lo esencial, a lo que, como señalábamos, hace que podamos seguir leyendo y sintiendo las obras de hace miles de años. En el caso que nos ocupa, sabemos que uno de los rasgos que hacen que los y las adolescentes sigan fervorosamente a los denominados «jóvenes poetas» es su vinculación con la música. La música al final y al principio, porque, ¿no empezó la poesía siendo música?

1.2 La relación entre la poesía y la música

«La relación de literatura y música ha sido y es una de las más antiguas y fructíferas colaboraciones que se producen entre distintas manifestaciones artísticas», señala Cantizano Márquez, y añade:

La poesía nació unida a la música y la música estaba destinada al baile, que inicialmente poseía un carácter litúrgico y sagrado. [...] Canciones y rimas se emplearon primariamente para que se recordaran los comportamientos modélicos y ejemplares que servían de modelos de identificación de los valores propios y para que se aprendieran normas de conducta que garantizaban la supervivencia personal y el funcionamiento de los diferentes grupos (Cantizano Márquez, 2005: 2).

Igualmente, como señala Margit Frenk en su introducción a la *Lírica española de tipo popular*, los primeros testimonios literarios escritos en lengua romance dentro de lo que hoy configuraríamos España no son otra cosa que «encantadoras cancioncillas de amor puestas en boca de una muchacha» (Frenk, 1997: 12) y estas canciones mozárabes pertenecen «al género más característico de la primitiva lírica europea en lengua vulgar: la canción de amor femenina» (*op. cit.*: 13). Poesía y música, música y poesía. Señala Cantizano Márquez que, a pesar de la estrecha relación que mantuvieron las dos artes en su nacimiento, ambas «evolucionaron por diferentes caminos hasta establecerse de forma independiente y autónoma, cada una con sus propias características, géneros y autores» (Cantizano Márquez, 2005: 2). Sin embargo, la separación nunca fue definitiva y, más allá de los ejemplos que analizaremos más adelante, Quaranta (2007) habla de la disolución de fronteras entre la poesía y la música acaecida en el siglo XX con la creación de la poesía sonora, y cita a Burroughs para afirmar que «as fronteiras que separan música e poesía, escritura e pintura, sao totalmente arbitrarias, e a

poesía sonora¹⁶ foi concebida precisamente para romper estas categorías e liberrar á poesía da páxina impresa, sem eliminar dogmáticamente a súa conveniencia» (Burroughs, 1979: 10; cit. en Quaranta, 2007: 1). Esta convivencia adquire gran relevancia, tal como señala el crítico, en las vanguardias del S. XX, pero también en las recientes obras multimedia.

Más allá de su origen común, su hermandad o las fronteras borrosas que las separan, la poesía y la música han hallado la una en la otra un auxiliar de primer orden y, por ello, han encontrado diversas maneras de relacionarse. «La relación entre la poesía y la música ha sido y es una de las más antiguas y fructíferas colaboraciones que se producen entre las distintas manifestaciones artísticas», señalaba Cantizano Márquez (2005: 2), y dentro de estas colaboraciones, el crítico establece diferentes formas de relación entre las que incluye la música como contexto para el poema, la poesía cantada, la poesía traducida y cantada —como las versiones de Poe llevadas a cabo por Radio Futura—, el homenaje a un poeta y su obra, tantas veces realizado por cantautores, o la colaboración mutua entre un poeta y un músico. En relación con la versión de «Annabel Lee» de los hermanos Auserón, Cantizano Márquez afirma que consiguió difundir «una historia trágica producto del Romanticismo particular de E.A. Poe entre una generación de jóvenes españoles de finales del siglo XX» (Cantizano Márquez, 2005: 7). Esta afirmación ya nos lleva de pleno al objeto principal de nuestro estudio: ¿de qué manera puede favorecer esta relación entre poesía y música el aprendizaje de la literatura? Regueiro Salgado, en «El sueño de la literatura sensorial: cuando los libros se ven, se escuchan y se tocan» afirma que «todo parece apuntar a que la configuración mental del ser humano hace que su aprendizaje y apropiación del mundo sean más completas y fáciles cuantos más sentidos se impliquen en ellas» (Regueiro Salgado, 2013: 85) pues «cuantos más sentidos se impliquen en aprender algo nuevo, más fácil será recordarlo al estar disponible a partir de diferentes funciones mentales» (*op. cit.*: 84). Por otro lado, hemos de tener en cuenta que tanto los especialistas como la normativa vigente insisten en la importancia del placer para el correcto desarrollo de la educación literaria y, por ende, de la competencia literaria. En esta línea, Colomer (1996) señala como una de las innovaciones de la educación literaria el hecho de

¹⁶ El crítico entiende por poesía sonora «aquella que evita usar a palabra como mero vehículo de significados. A composição do poema ou texto fonético está estruturada como sons que requerem uma realização acústica e uma performance» (Quaranta, 2007: 2).

que se quite el lugar central al comentario de texto y al modelo historicista, que, como señala Dueñas: «a pesar de haberse constatado una y otra vez su fracaso, [...] pervive hasta hoy mismo en no pocos de sus ingredientes» (Dueñas, 2013: 139), y se busque el desarrollo de la competencia literaria a través de, entre otras cosas, la comprensión de las obras literarias, el placer obtenido con su lectura y la implicación del lector mediante la relación gratificante entre experiencia vital y experiencia literaria. La legislación también recoge esta idea y, de este modo, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establecía el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato¹⁷, y el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, para el desarrollo del currículo de Educación Secundaria Obligatoria¹⁸, subrayaban la importancia del «desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas», idea que queda reforzada y ampliada en la ley vigente, establecida en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo de 2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria¹⁹, en el que se señala entre las competencias específicas de la asignatura de Lengua castellana y Literatura la de «seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura». Es decir, ya no solo la lectura autónoma debe proporcionar placer, sino que se incide, también, en el disfrute de la experiencia de lectura compartida. Este hincapié en la importancia del desarrollo del gusto por la lectura nos lleva, de nuevo, a la relación entre la poesía y la música. El estudio de Regueiro Salgado ya citado señala:

Según Kant, al recibir una sensación a través de uno de nuestros cinco sentidos, se ofrecen dos posibilidades de interpretación: a partir de la información que proporciona o a partir del placer que produce (Parra París, 2007: 47). La asimilación en términos de placer puede dejar de lado el valor cognitivo, especialmente desde que la sociedad europea moderna implanta el modelo de conocimiento físico-

¹⁷<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

¹⁸http://www.madrid.org/wleg_public/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=Verhtml&nmnorma=8934&cdestado=P#no-back-button

¹⁹<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

matemático y reduce el valor del conocimiento proporcionado por las sensaciones, que se convierten en portadoras de valores puramente estéticos. Dado que lo que pretendemos es romper esta frontera y conseguir una lectura placentera que, además, aporte conocimiento, debemos apelar, especialmente, a los sentidos de la vista, el oído y el tacto, los tres que se asocian tradicionalmente a lo estético —sobre todo los dos primeros— y que se pueden educar. Cualquiera de ellos puede producir una experiencia estética, pero, si los conjugamos, y hacemos que en la lectura se estimulen los tres, conseguiremos aportar mayor placer y, así, ganaremos en eficacia a la hora de crear nuevos lectores (Regueiro Salgado, 2013: 84).

En el caso que nos ocupa, hablamos solo de dos sentidos: la vista y el oído, pero igualmente, la conjunción de ambos será capaz de proporcionar un placer más intenso.

Por otro lado, Fernández Poncela, tras realizar un estudio en 102 jóvenes de entre 12 y 25 años, señala una serie de beneficios asociados a la música, y algunos de ellos, relacionados con el equilibrio cognitivo, se concretan en el hecho de que la música ayudaría a reflexionar, pensar más y mejor, tener ideas, inspirarse, pensar otras cosas y otras posibilidades, así como acceder a los recuerdos y a la memoria, y potenciar la concentración y la creatividad (Fernández Poncela, 2019: 8). Otro de los beneficios que la estudiosa señala son los emocionales, relacionados, en este caso, con la tranquilidad, la relajación, el sentirse bien e, incluso, con la alegría y la felicidad (*op. cit.*: 7). Sin estar directamente vinculados con la parte cognitiva o de aprendizaje, dicha parte emocional ha demostrado ser esencial para la mejor adquisición de conocimientos y desarrollo de aprendizajes, como lo demuestra el hecho de que Rebecca Oxford (1989), tal como recoge Fernández López (2004a), incluya las estrategias sociales y las afectivas entre la tipología de estrategias de aprendizaje indirectas, entendiendo por estrategias las «operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación» (Fernández López, 2004a: 576); por estrategias afectivas aquellas que conducen a reducir la ansiedad, animarse y controlar las emociones; y por estrategias sociales las que animan a preguntar, interactuar con los otros o empatizar con los demás (en Fernández López, 2004b: 424).

La estrategia motivacional, por tanto, enlazaría con el placer que se obtiene al realizar un aprendizaje y, como señalábamos, esto entroncaría de manera directa con la relación que establece Fernández Poncela entre la

música y el disfrute, y que Regueiro Salgado también recoge y explica así:

En cuanto al acompañamiento musical independiente del sonido de las palabras, hemos de recordar que la música recurre a mecanismos no racionales que tienen mayor impacto en el sentimiento, lo cual:

- a) Acentúa el placer estético, puesto que obvia lo cognitivo.
- b) Acompañado de otros estímulos sensoriales, hace que el placer ante ellos también aumente (Regueiro Salgado, 2013: 99).

De aquí podríamos deducir que la música hace que el placer que se obtiene de la poesía aumente a su vez.

Otra de las ventajas que nos ofrece la música, y que también señala Fernández Poncela, tiene que ver con su papel dentro de la socialización. En este caso, ha sido Ángel Ruiz Rodríguez (2015) quien ha analizado minuciosamente el modo en el que, dentro de un entorno psicosocial en el que las grandes discográficas han elaborado un mapa de asociaciones entre el género musical y otros aspectos como la imagen, la actitud, la conducta o la ideología (*op. cit.*: 3), la música contribuye al desarrollo de la identidad, especialmente en el caso de los adolescentes, más vulnerables en este sentido por encontrarse en una etapa que «psicológicamente se caracteriza por la búsqueda de una personalidad propia» (*op. cit.*: 3). Igualmente, Hormigos y Martín Cabello insisten en esta idea cuando afirman que «los jóvenes negocian su identidad utilizando los materiales que encuentran en su entorno. Estos, en las sociedades avanzadas de capitalismo de mercado, se encuentran en el mercado de consumo juvenil» (Hormigos y Martín Cabello, 2004: 268) y «la música es una de esas mercancías, quizá una de las más importantes dado su potencial para construir identidades» (*op. cit.*: 268).

En este sentido, Regueiro Salgado, en un artículo de 2018, habla de la relación de los autodenominados jóvenes poetas con la música como una de las causas del éxito que han obtenido, pues, además de ser autores ya reconocidos en el ámbito de la música de autor, han conseguido transmitir una sensación de integración en la que los más jóvenes encuentran seguridad pues, a pesar de todo, se trata de un estilo de música minoritario y según señalan Hormigos y Martín Cabello:

Los estilos musicales catalogados con la etiqueta de minoritarios [...] han conseguido alejarse de los lugares comunes, de los terrenos de las mayorías y se encuentran [...] en lugares en los que es más fácil encontrar seguridad integradora,

disipando el temor al encasillamiento que tanto preocupa a los jóvenes (Hormigos y Martín Cabello, 2004: 264).

Por último, Hormigos y Martín Cabello afirman que, en la actualidad, el componente verbal de la canción se ha convertido en el prioritario y en el que se objetiviza el mensaje musical (*op. cit.*: 261), lo cual facilita el paso de la canción al poema.

Todo lo visto hasta aquí viene a constatar varias cuestiones que nos sirven de base para el estudio que presentamos a continuación. En primer lugar, la relación entre la poesía y la música es una de las más antiguas, por lo que estudiarlas y aprenderlas juntas no solo tiene sentido desde un punto de vista didáctico, sino también desde un punto de vista académico y podemos decir que filológico teniendo en cuenta el origen común de las dos artes.

En segundo lugar, está constatado que la música proporciona una serie de beneficios que favorecen el aprendizaje, de manera directa en lo que tiene que ver con los beneficios cognitivos, y de manera indirecta en lo que respecta a los beneficios emocionales y sociales, puesto que, de acuerdo con lo visto en relación con las estrategias, en especial con la estrategia motivacional, todo aquello que proporciona placer da lugar a un aprendizaje más significativo. Asimismo, cuando nos referimos a poemas musicalizados o canciones basadas en poemas, la conjunción de dos artes y el acceso al conocimiento por dos sentidos diferentes hará que el aprendizaje se fije de modo más efectivo.

Por último, de acuerdo con la pedagogía de la rutina de Gubern (2010), lo que se aprende en contextos cotidianos en los que nos sentimos cómodos se asienta mejor, y, de acuerdo con los estudios de Ruiz Rodríguez en 2015²⁰, y la encuesta realizada para el estudio que vamos a presentar, la música es una de las actividades a las que los adolescentes dedican más tiempo. Por ello, los aprendizajes o contenidos presentados a través de la música serán objeto de una mayor aceptación y de una adquisición más rápida.

²⁰ Según el estudio de Ruiz Rodríguez (2015), la música es la actividad cultural a la que los adolescentes dedican más tiempo, pues el 83% de los ciento dieciocho alumnos de secundaria consultados por el investigador afirmaba escuchar música habitualmente y dedicarle tiempo a diario.

2. DESARROLLO DEL ESTUDIO

2.1 Metodología

Así pues, a partir de estos principios, se desarrolló el estudio que vamos a presentar a continuación, en el que se pretendía constatar si la música favorecía el acercamiento al poema, tanto en la parte de placer como en la parte de comprensión.

Para ello, se realizaron dos encuestas en formato digital utilizando Google Forms, que se incluyeron en el campus virtual de los tres grupos de población en los que se realizó el estudio. Una de ellas (ver anexo1) incluía preguntas más generales relacionadas con los hábitos musicales y los hábitos de lectura poética, tanto en lo que se refiere al tiempo dedicado a cada una de las actividades como en lo que respecta a los criterios y gustos mayoritarios para cada una de ellas. En este caso, el cuestionario pedía respuestas abiertas para poder recoger la expresión de las percepciones experienciales. Esta encuesta fue respondida por 85 personas.

A continuación, se elaboró una segunda encuesta, también en formato digital a partir de la misma plataforma, e incluida en el Campus virtual de las asignaturas en cuestión, con mínimas variaciones para tres grupos distintos. Dos de ellos estaban formados por alumnado de la asignatura «Lectura, escritura y Literatura Infantil» del cuarto curso del grado de Maestro en Educación Infantil. En las encuestas, se presentaban un poema para niños de Federico García Lorca y la versión musicalizada por la banda de rock Billy Boom Band de otro poema infantil, también del poeta granadino (ver Anexos 2 y 3). A partir de ellas, se realizaban una serie de preguntas para constatar el nivel de aceptación, así como de comprensión de las dos obras. Además, para que los resultados fueran más significativos y pudiese confirmarse la influencia de la parte musical en las respuestas, en los dos grupos se ofrecieron los mismos textos, pero de manera cruzada, es decir, en uno de los grupos la canción era «La Balada del caracol negro»²¹ y el texto el poema de «Agua ¿dónde vas?», y en el otro, se ofrecía el poema »Balada del caracol negro» y la versión musicalizada²² de »Agua ¿dónde vas?»²³. El tercer grupo de población estaba formado por alumnado de la

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=kndCuEPIADg8>

²² <https://www.youtube.com/watch?v=PTtHnWkcFgc>

²³ Se intentó que no fuesen los textos más conocidos del poeta para que el conocimiento

asignatura de «Didáctica de la literatura» del Máster de Formación del Profesorado y, en ella, se ofrecían un poema del poeta Joaquín Pérez Azaústre y la versión musicalizada por el cantautor Alberto Ballesteros de otro poema del mismo autor (ver anexo 4). En este caso, tan solo se obtuvieron siete respuestas que, por lo poco significativas que resultan, no serán tenidas en cuenta.

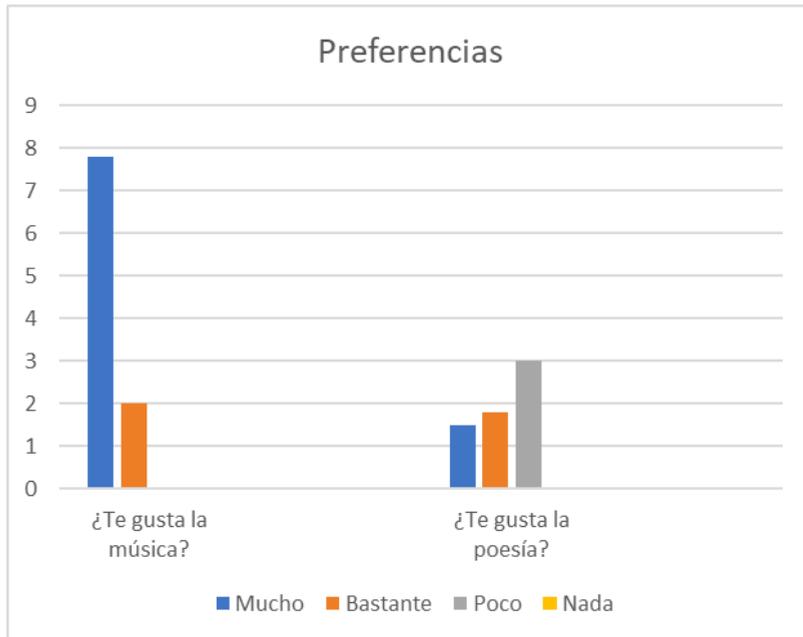
2.2 Resultados

En lo que respecta a la primera de las encuestas, respondida por 85 personas de los tres grupos de población elegidos, las primeras respuestas entraban dentro de lo previsible, pues, a la pregunta de si te gusta la música, un 78,8% respondió que mucho, un 20% que bastante y un escaso 0,2% respondió que poco²⁴ mientras que, en la misma pregunta en relación con la poesía, apenas un 15,3% respondía que «mucho» mientras que a un 42,4% afirmaba que le gusta bastante y a otro 42,4% le gusta poco²⁵. Igualmente, las respuestas a cuánto tiempo dedicas al día a escuchar música o a leer poesía venían a constatar lo ya sabido: el 29,4% escucha música más de tres horas al día y el 61,2% entre una y tres horas diarias. Frente a esto un apabullante 96,5 % dedica menos de una hora a leer poesía. Obviamente, el hecho de que la música se pueda escuchar mientras se realizan otras actividades tiene que influir en estas respuestas, pero, en cualquier caso, siguen siendo significativas.

previo del texto no marcarse una diferencia en la percepción, puesto que la versión musical no deja de ser una lectura del poema que puede diferir con la del lector y provocar, de entrada, una sensación de extrañamiento.

²⁴ La casilla de «nada» quedó desierta.

²⁵ De nuevo «nada» quedaba desierta.



Gráfica 1

Más interés despiertan, sin embargo, las respuestas a las preguntas que tienen que ver con lo que más les gusta de la música y de la poesía, y el criterio que emplean al elegir una u otra, es decir, qué buscan al acercarse a ellas. En este caso las respuestas son casi idénticas —teniendo en cuenta que en la pregunta relacionada con la poesía abundan los «no lo sé, no leo poesía» o los que leen lo que encuentran o lo que les recomiendan, cosa que no ocurre con la música, donde nadie dice no escuchar música y todo el mundo tiene un criterio propio en sus elecciones—. Para empezar, en ambos casos, la respuesta mayoritaria tiene que ver con las emociones y las sensaciones que transmiten, con la única matización de que, en el caso de la música, se habla con frecuencia de su capacidad para cambiar el estado de ánimo o evadirse, mientras que, en lo referente a la poesía, la palabra que más se repite es «identificación». Como siguiente criterio encontramos, en ambos casos, la letra o el tema, lo cual se vincula en cierto modo con la emoción, pues, especialmente en la poesía, se buscan temas relacionados con el amor, el abandono, la soledad o la nostalgia, tópicos con los que resulta fácil empatizar y que resultan fácilmente elegibles por la emoción que transmiten. Otro de los criterios es el ritmo o la melodía y es curioso

constatar que, si al referirse a la música solo prioriza la parte rítmica un porcentaje muy pequeño de las personas encuestadas, y algunas otras mencionan la parte musical relacionándola con la letra o para hacer una distinción entre cuando quieren «bailar» o cuando quieren «escuchar», en el caso de la poesía, 12 personas ponderan el ritmo o la musicalidad como el criterio por el que eligen lo que leen lo cual, además de sorprendernos, nos recuerda que para una cantidad de personas nada desdeñable, su vinculación con la música es la parte más atractiva de la poesía.

En relación con esto, el hecho de que se ponderen de ambas artes los mismos beneficios no hace sino volver a relacionarlas, especialmente porque un número importante de respuestas justificaba la elección de la música en función de sus letras o sus temas, es decir, la parte verbal más cercana a la poesía. Sin embargo, y a pesar de ello, solo a un 15,3 % le gusta mucho la poesía, lo cual nos lleva a formular una nueva pregunta, más allá del momento de lectura: ¿existen prejuicios que alejan a los posibles lectores de poesía antes de llegar al texto? Como ya señalamos, según diferentes estudiosos (Molina, 2016; Latorre, 2007; y Millán, 2008) los adolescentes pierden interés por el género poético, y según Gallardo (2010) la complicación de enseñar el género poético al alumnado de secundaria se puede deber, entre otras razones que ya comentamos, a que es uno de los contenidos que menos gusta impartir entre los docentes (Gallardo, 2010). Pero ¿por qué no gusta impartir poesía? ¿Sienten los propios docentes ese desapego hacia ella o acaso desconfiamos de que los estudiantes puedan acercarse a los textos poéticos? Tal vez, la imposición de un método de enseñanza, en el que, como se señaló en la introducción, los estudiantes solo aprenden a «medir versos, sacar métrica y figuras literarias», y en el que no «hablan del sentido del texto o de la interpretación y lectura que cada uno realiza» (Ramírez, 2006: 96) ha creado un abismo entre los lectores y la poesía que la música puede salvar.

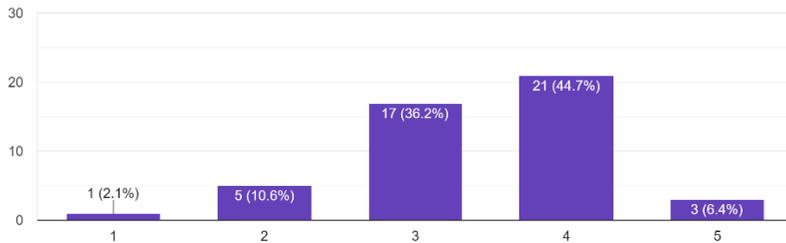
A esto vendría a dar respuesta el segundo cuestionario que se elaboró y en el que, como queda dicho, se ofrecía el mismo texto a dos grupos, en uno de ellos con música y en el otro en forma de poema. Los resultados resultaron muy esclarecedores. En primer lugar, dentro de un mismo grupo, la reacción ante dos textos de García Lorca²⁶, uno con música y otro sin él,

²⁶ Como se dijo, en ningún momento se dio a las alumnas y alumnos la información sobre el autor por lo que, salvo raras excepciones que conocían de antemano estos textos del poeta granadino, la población de muestra respondía sin prejuicios debidos a la autoría.

fue muy significativa. En el primer grupo, en el que contestaron 47 alumnos y alumnas, el 44, 7% daba un 4 sobre 5 a la hora de medir cuánto les había gustado la canción, mientras que un 36,2% daba un 3. Así, significativamente, al 87,3% de los encuestados la versión musicalizada del poema «Agua, ¿dónde vas?» les gustaba entre 3 y 5.

¿Te gusta esta canción

<https://open.spotify.com/track/2hchZKTQ9TSH0NBK...> ntúa de 1 a 5 siendo 5 el máximo y 1 el mínimo
47 respuestas

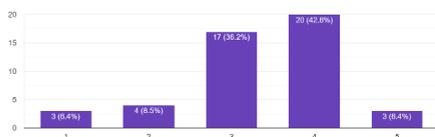


Gráfica 2

En lo que se refiere a la activación de algún tipo de sentimiento, las valoraciones mayoritarias volvían a estar entre el 4 (42,6%) y el 3 (36,2%), pero de nuevo, un amplio 85,2% afirmaba haber sentido algo de una intensidad mayor que 3 al escuchar la canción.

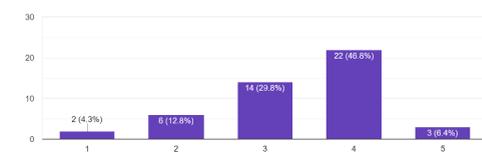
Para terminar, en lo tocante al mensaje, se les preguntaba a los participantes si creían haber entendido lo que el artista quería transmitir, y la respuesta volvía a moverse en los mismos parámetros: un 46,8% cifraba su grado de comprensión del texto en un 4, y un 29,8% en un 3. Por tanto, de nuevo una mayoría amplia (83%) creía haber entendido el mensaje.

¿Te ha transmitido algún tipo de sentimiento o emoción? (Puntuá del 1 al 5...)
47 respuestas



Gráfica 3

¿Crees que has entendido el mensaje que el autor quería transmitir?
47 respuestas

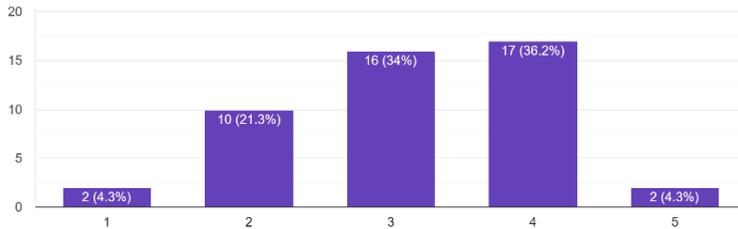


Gráfica 4

Se puede ver que el nivel de entendimiento es ligeramente inferior a la activación de emociones que, a su vez, es algo inferior a la pregunta más genérica acerca de si el tema gustaba.

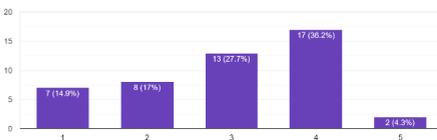
Si pasamos al poema «Balada del caracol negro», sin embargo, observamos que los resultados no son tan claros. En casi todos los casos, la moda se sitúa en torno al 4, que agrupa la mayor cantidad de votos (al 36,2% le gusta un 4 y al 36,2% les emociona un 4). En cualquier caso, ese 36,2% dista de los porcentajes de la canción y, ni en el caso del gusto general ni en el caso de las emociones, los porcentajes que agrupan las puntuaciones mayores o iguales a 3 llegan a números tan halagüeños como los vistos en la versión musicalizada —al 72,2% le gusta 3 o más, y al 68,2% le produce un sentimiento igual o mayor de 3—. El descenso más radical ocurre, no obstante, en lo que se refiere a la comprensión. En este caso, la moda desciende al 3, que agrupa al 40,3%, pero, además, el mayor porcentaje se agrupa en los valores más bajos, con un 84,75% que entiende 3 o menos.

¿Te gusta este poema?
47 responses



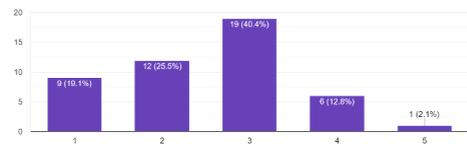
Gráfica 5

¿Te ha transmitido algún tipo de sentimiento o emoción? (Puntúa del 1 al 5...)
47 responses



Gráfica 6

¿Crees que has entendido el mensaje que el autor quería transmitir?
47 responses



Gráfica 7

1. Sección Monográfico

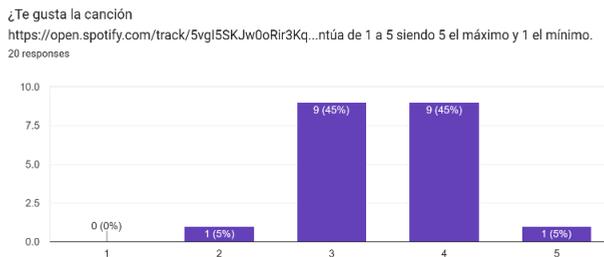
Asimismo, si en los valores independientes de la canción y la poesía ya se nota cierta variación, veremos que, cuando se pregunta qué les ha gustado o aportado más en líneas generales, un 78,7% se decanta por la canción.



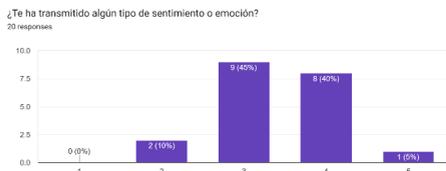
Gráfica 8

Si pasamos al otro grupo, en el que hemos obtenido 20 respuestas, los resultados siguen la misma línea con variaciones mínimas.

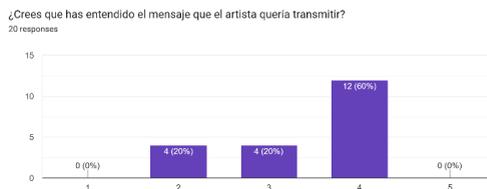
En la pregunta acerca de cuánto gusta la canción, en este caso, el grupo se decanta por valores medios y se agrupa la opinión en torno al 3 (45%), y el 4 (45%). En lo que se refiere a emoción, de nuevo, el 3 agrupa al mayor porcentaje (45%) seguido esta vez por el 4 (40%). Los extremos quedan casi desiertos, pero es significativo que el porcentaje del 2 (10%) duplica al del 5 (5%). Sube, sin embargo, el porcentaje de los que creen haber entendido lo que el autor quería transmitir y, en este caso, un 60% cifra su grado de comprensión en un 4, frente a un 20% que lo sitúa en un 3 y otro 20% que lo localiza en un 2.



Gráfica 9

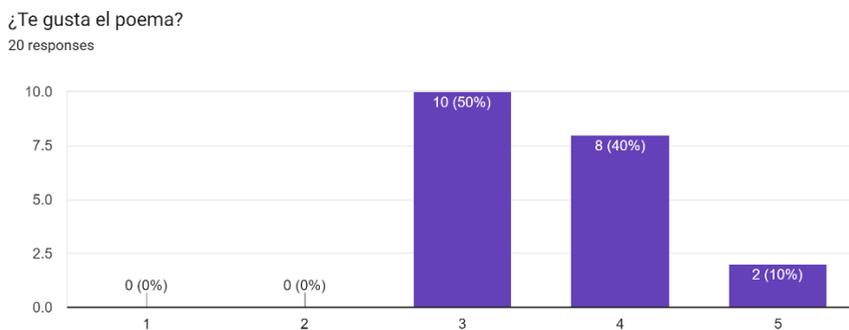


Gráfica 10



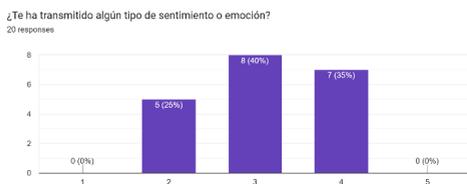
Gráfica 11

Los resultados relacionados con el poema, aparentemente, son más positivos puesto que, aunque la moda en el gusto está en el 3 (50%), nadie puntúa por debajo de 3 su gusto por el poema y los demás se agrupan en el 4 (40%) y el 5 (10%). También el 3 es la opción más elegida en lo que se refiere al sentimiento que produce el poema y, en este caso, el resto de los valores se agrupan en los valores medios: el 3 agrupa al 40 %, el 4 el 35 % y el 2 el 25%. Por último, parece que, a pesar de gustarles un poco menos, lo entienden un poco más, pues a la pregunta de si creen entenderlo, opta por cuantificar su nivel de comprensión en un 4 el 45%, en un 3 el 30% y en un 2 el 25%. En este caso nadie considera que lo ha entendido del todo ni que no haya entendido nada en absoluto.

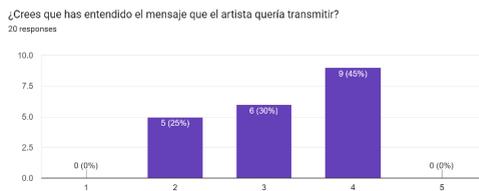


Gráfica 12

1. Sección Monográfico



Gráfica 13



Gráfica 14

Atendiendo a las cifras totales, parecería que esta vez el poema ha gustado más, puesto que la canción agrupa un 95 % en los valores mayores a 3, mientras que, en el poema, el 100% se sitúa en ese rango. Sin embargo, cuando la pregunta es directa y tienen que contestar qué les ha gustado más, el 75% se decanta, una vez más, por la canción.



Gráfica 13

A la vista de estos resultados y teniendo en cuenta que, en ambos casos, independientemente del texto, los gustos se decantan por la versión musicalizada, parece que el elemento común que determina que una versión guste más que la otra es la música. En cualquier caso, para reforzar esta intuición, como ya se dejó expuesto, en los dos grupos se ofrecieron los mismos poemas variando cuál de los dos era el musicalizado. Así pues, la comparación de las respuestas obtenidas tras escuchar la versión musicalizada de un poema y tras leer la versión no musicalizada del mismo poema, también es relevante, a pesar de que la diferencia en el número de estudiantes que contestaron a las encuestas en cada uno de los grupos pueda alterar un poco los resultados.

En lo que concierne al poema «Agua, ¿dónde vas?» en su versión musicalizada les gustaba entre 3 y 5 a un 87,3%, frente al 100% que, como

poema, lo puntuaba entre 3 y 5. Sin embargo, en cuanto al sentimiento que genera, como canción, el 85,2% lo puntuaba entre 3 o más, mientras que, como poema, se quedaba en un 73% la población que lo puntuaba entre 3 y 4 —nadie optaba por la puntuación máxima—. Si vamos ahora a la comparativa entre lo que los y las estudiantes han creído entender del mensaje del poema, en la versión de Billy Boom Band había un 83% que entendía entre 3 y 5, mientras que, en la versión sin música, los valores oscilaban entre 4 y 2 y solo el 73,7% creía haber entendido en niveles de 3 o más. Así pues, en este caso, hay un desajuste que llama la atención. De acuerdo con la valoración global, parece gustar más la versión como poema (100%) que la versión como canción (70%) sin embargo, los porcentajes también demuestran que emociona y llega más como canción que como poema. Teniendo en cuenta que uno de los elementos que se destacan de la poesía y de la música en el grupo de población seleccionado es la capacidad de emocionar, parece que la versión musicalizada debería tener más aceptación.

En el caso de la «Balada del caracol negro», los resultados son aún más claros, pues, si, como poema, al 74,5% le gusta 3 o más, y al 68, 2 % le produce un sentimiento igual o mayor de 3 y solo el 55,3% cree entender 3 o más, en su versión musicalizada, al 95% le gusta 3 o más, el 90% afirma haber tenido una emoción que puntúa entre 3 y 5, y, aunque, cuando se trata de puntuar cuánto creen que han entendido, sigue habiendo un descenso, el 80 % que se sitúa entre 3 y 5 es mucho mayor que el 55,3% que creía haber entendido el poema en ese mismo rango.

3. 3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A partir de lo visto hasta aquí, podemos extraer una serie de conclusiones provisionales que vendrían a probar y esclarecer algunos de los puntos que la crítica ha señalado en relación a la música, esta vez considerada en su relación con la poesía.

En primer lugar, a la vista del resultado de la primera de las encuestas, podemos constatar que, en ambos casos, lo que los lectores no especializados valoran más en la poesía es lo mismo que valoran en la música: la capacidad de emocionar, seguida de los temas que se tratan y, solo después de esto, su ritmo y musicalidad.

En segundo lugar, según muestra el resultado de la segunda encuesta realizada a dos grupos distintos, parece que la música aumenta la emoción que produce el poema y, por ello, cuando han de elegir entre lo que creen una canción y un poema, eligen la canción —incluso cuando han afirmado sentir un enorme gusto por el poema—.

Por otro lado, como se ha indicado previamente, una de las barreras que encuentran los docentes a la hora de abordar la poesía en el aula es la supuesta dificultad del texto poético, pues, como señala Gallardo (2010: 7), las características de la poesía —transmite emociones mediante un lenguaje trabajado y lleno de símbolos y sentidos que hay que interpretar— complica su enseñanza y que el estudiantado lo comprenda y lo disfrute. Sin embargo, las encuestas demuestran que esta dificultad no supone un obstáculo tan importante cuando el texto va acompañado de música e, incluso, ante un mismo texto, los estudiantes creen haber entendido más cuando se acompaña de música —el 80% frente al 55,3% en »La Balada del caracol negro« y 83% frente al 73,7% en «Agua ¿dónde vas?» —.

Este resultado nos debe llevar a cuestionarnos si, tal vez, es la presión que, en algunos momentos, ejercen los docentes o los libros de textos en la interpretación racional de poemas, que no siempre hablan al intelecto, lo que ha generado un rechazo por parte de los lectores adultos, puesto que, cuando ofrecemos el mismo texto en otro formato en el que no se sienten obligados a entender o explicar metáforas o sentidos ocultos, paradójicamente, sienten que han entendido mucho mejor lo que el autor quería transmitirles. Tal vez, si cambiamos el «lleno de símbolos y sentidos que hay que interpretar» de Gallardo por un «lleno de símbolos y sentidos que hay que sentir y disfrutar y no siempre entender» romperíamos esa barrera y acabaríamos con el rechazo que muchos adultos sienten por la poesía.

La poesía y la música nacieron casi a la par y caminaron juntas durante mucho tiempo. Después, se separaron y cada cual avanzó por su sendero desarrollando rasgos propios; sin embargo, está claro que su relación nunca se ha roto del todo y que los frutos que producen cuando se unen son muchos y buenos. Tal vez, es el momento de retomar esta unión, especialmente en lo que concierne al aprendizaje de la literatura.

Ya los estudios habían apuntado a que la metodología meramente escolástica a la hora de enseñar poesía distanciaba al alumnado de la lírica, pero este estudio parece corroborar que esa metodología ha generado

también un rechazo previo a la lectura del texto y asociada al género poético. Esta reticencia se rompe en el momento en el que el poema se ofrece en un formato en el que el alumno o la alumna no se siente obligado a entender, analizar o descifrar nada. Las versiones musicalizadas pueden ser ese formato, porque, como se ha visto en el inicio de este trabajo, la música genera tranquilidad, favorece la concentración, hace al adolescente sentirse parte de algo y potencia el placer con que se recibe aquello a lo que acompaña, en este caso, la letra de un poema —como ha quedado constatado en el estudio presentado en este artículo—.

Afortunadamente, como ya se señaló también, las relaciones entre la poesía y la música son muy variadas y, dentro de ellas, encontramos múltiples versiones de poemas musicalizados y cantadas por grupos contemporáneos cercanos a la sensibilidad estética del alumnado del S. XXI: Pedro Guerra cantando a Ángel González; Quique González a Luis García Montero; Jorge Drexler o Julieta Venegas a Neruda; el rapero Nach a Miguel Hernández; Tierra Santa cantando «La Canción del Pirata», Ismael Serrano «Palabras para Julia», y tantos otros, por no mencionar los utilizados en las encuestas realizadas en este estudio y a todos los cantautores que en los años setenta cantaron a Machado, Miguel Hernández, Benedetti, etc.

Asimismo, la labor realizada por el proyecto PoeMas²⁷ para detectar la presencia de referencias intertextuales a poemas dentro de canciones ha dado como resultado un repertorio muy amplio de canciones en las que encontramos ecos de poesías. Tal vez, igual que escuchar las versiones de Lorca musicalizadas por Billy Boom Band puede ayudar a acercarse a Lorca sin miedo, llegar a un poema y a un poeta a partir de una canción actual y cercana en la que se le menciona puede favorecer el deseo del encuentro con ese autor.

En conclusión, parece que la disociación de la poesía y la música hace ya tanto tiempo tuvo como consecuencia que algunos entendieran que la poesía era la hermana seria y, al revestirla de solemnidad, la alejaron de todos los demás. Devolverla a su esencia musical para enseñar que, como la música, la poesía transmite emociones y calma, y es fácil disfrutar de ella, puede ser la clave para devolverla a un alumnado que tiene derecho a recibir todo lo que la poesía puede ofrecer.

²⁷ <https://poemas.uned.es/poemas/>

REFERENCIAS

- Arellano Duque, G. (2010). Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos. En G. Lluch (coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 73-84
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cantizano Márquez, B. (2005). Poesía y música, relaciones cómplices. *Espéculo. Revista de estudios literarios* 30.
<https://www.biblioteca.org.ar/libros/152216.pdf>
- Colomer, T. (2009). La educación literaria. En C. Armendano e I. Miret (coords.), *Lectura y bibliotecas escolares. Metas educativas 2021*. Madrid: EOI, pp. 71-82.
- (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 123-142.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/>
- Cullell, D. (2019). *La perfopoesía española en el siglo XXI: una revolución poética*. Madrid: Devenir.
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, BOCM, [s. p.].
http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8934#no-back-button
- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y literatura* 25, 135-156.
- Fernández López, S. (2004a). La subcompetencia estratégica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)*. Madrid: SGEL, pp. 573-592.
- (2004b). Las estrategias de aprendizaje. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)*. Madrid: SGEL, pp. 409-433.

- Fernández Poncela, A. M. (2019). Música y juventud: beneficios y emociones. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos* 15(37), 1-13.
<http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/687/1355>
- Frenk, Margit (ed.) (1997). *Lírica española de tipo popular*. Madrid: Cátedra.
- Gallardo Álvarez, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 10(2), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910014.pdf>
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil Calvo, E. (2010). La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil. En G. Lluch (coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona Anthropos, pp. 13-38.
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Hormigos, J. y Martín Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *RES* 4, 259-270.
<http://www.fes-sociologia.com/files/res/4/11.pdf>
- Latorre Zacarés, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 3, 55-76.
- Lleida Lanau, E. (2019). Itinerarios lectores para la educación poética en la ESO: del rap a la poesía canónica. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature* 12(4), 44-60.
- Mata Anaya, J. (2009). Anotaciones sobre poesía y educación. *Primeras noticias. Revista de Literatura* 246-247, 63-69.
- Millán, J. A. (2008). *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Molina, R. (2016). *Bestsellerización de la poesía actual en España: un estudio cultural del fenómeno Marwan (y sus satélites)*. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Iniciación a la Investigación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Oxford, R. (1989). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House Publishers.
- Quaranta, D. (2007). Poema sonoro/música poética. Entre a música e a poesia sonora: uma arte de fronteira. *Anais do XVII Congresso da ANNPOM*.

https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/sonologia/sonolog_Dquaranta.pdf

- Ramírez, C. (2006). Estrategias metodológicas usadas por docentes de séptimo año en la enseñanza del análisis de textos literarios. *Revista de Filología, Lingüística y Literatura* 32(2), 87-106
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado* 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>
- Regueiro Salgado, B. (2013). El sueño de la literatura sensorial: cuando los libros se ven, se escuchan y se tocan. En M. Goicoechea y P. García Carcedo (coords.), *Alicia a través de la pantalla. Lecturas literarias en el siglo XXI*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 83-105.
- (2018). Poesía juvenil pop: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 17(1), 68-77.
- Ruiz Rodríguez, A. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia ¿Dime qué escuchas y te diré quién eres? *Sinéresis. Revista de Musicología* 22, 1-42. <http://www.sineris.es/adolescentes.pdf>
- Sánchez García, R. y Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación* 25, 41-53.
- Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En *La lectura en España: informe 2017*. [S. l.]: [s. e.], pp. 175-186. http://www.fge.es/lalectura/docs/Carlos_A_Scolari%20175-186.pdf
- Zaldívar Sansuán, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y Literatura* 29, 259-277.