



FACULTADE DE FORMACIÓN
DO PROFESORADO

Traballo Fin de Grao

A poesía como recurso didáctico interdisciplinario
entre Lingua galega e literatura, Educación física e
Libre configuración

La poesía como recurso didáctico interdisciplinar
entre Lengua gallega y literatura, Educación física
y Libre configuración

Poetry as an interdisciplinary didactic resource
between Galician language and literature, Physical
education and Free configuration

Autor: Nicolás Luna Puente

Titora: Carme Ares Vázquez

Xuño de 2022

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que redactei o traballo titulado *A poesía como recurso didáctico interdisciplinario entre Lingua galega e literatura, Educación física e Libre configuración* para a materia Traballo Fin de Grao no curso académico 21-22 de maneira autónoma, coa axuda das fontes e a literatura citadas no texto e que aparecen nas referencias bibliográficas do traballo. Así mesmo identifiquei como tales todas as partes tomadas das fontes e da literatura indicadas, textualmente ou conforme ao seu sentido.

Asinado:



Nicolás Luna Puente

Resumo

A poesía é un xénero literario con múltiples posibilidades didácticas alén do traballo estritamente lingüístico. Esta ferramenta didáctica permite ampliar o imaxinario dos discentes en materia motriz, literaria, creativa ou expresiva, entre outras. Por tanto este TFG titulado *A poesía como recurso didáctico interdisciplinario entre Lingua galega e literatura, Educación física e Libre configuración* constitúe unha asociación de tres áreas do currículo de Educación Primaria coa intención de conxugar os saberes cunha metodoloxía integradora.

Na xustificación teórica saliento a relevancia da inclusión lírica no eido escolar, valoro o seu potencial como medio transversal na esfera infantil e contextualizo o panorama literario contemporáneo en Galicia. No Corpus de traballo recollo sete poetas vencellados coa localidade de A Estrada e escolmo as obras e as composicións coas que traballa o alumnado de 6º curso de Primaria do CEIP de Figueiroa. A cerna do TFG é o deseño e a aplicación dunha unidade didáctica integrada (UDI) denominada *Setestrelo poético* coa que pretendo contaxiar o gusto poético e abranguer competencias que fornezan a imaxinación de riqueza léxica, musical, comunicativa e motora. A reflexión sobre a implementación do proxecto, xunto coas vivencias no decorrer da proposta recompíloas nas conclusións a modo de cavilacións persoais.

Palabras clave

Poesía, interdisciplinariedade, competencia motriz, creatividade, cooperación.

Resumen

La poesía es un género literario con múltiples posibilidades didácticas más allá del trabajo estrictamente lingüístico. Esta herramienta didáctica permite ampliar el imaginario de los discentes en materia motriz, literaria, creativa o expresiva, entre otras. Por ende, este TFG titulado *La poesía como recurso didáctico interdisciplinario entre Lengua gallega y literatura*, Educación física y Libre configuración constituye una asociación de tres áreas del currículo de Educación Primaria con la intención de conjugar los saberes con una metodología integradora.

En la justificación teórica destaco la relevancia de la inclusión lírica en el ámbito escolar, valoro su potencial como medio transversal en la esfera infantil y contextualizo el panorama literario contemporáneo en Galicia. En el Corpus de trabajo recojo siete poetas vinculados con la localidad de A Estrada y compilo las obras y las composiciones con las que trabaja el alumnado de 6º curso de Primaria del CEIP de Figueiroa. La parte esencial del TFG es el diseño y la aplicación de una unidad didáctica integrada (UDI) denominada *Setestrelo poético* con la que pretendo contagiar el gusto poético y abarcar competencias que contribuyen al desarrollo de la riqueza léxica, comunicativa y motora. La reflexión sobre la implementación del proyecto, junto con las vivencias del transcurso de la propuesta se concretan en las conclusiones a modo de cavilaciones personales.

Palabras clave

Poesía, interdisciplinariedad, competencia motriz, creatividad, cooperación.

Summary

Poetry is a literary genre with multiple didactic possibilities beyond strictly linguistic work. This didactic tool allows us to broaden the imagination of students in motor, literary, creative or expressive matters, among others. Therefore, this TFG entitled *Poetry as an interdisciplinary teaching resource between Galician Language and Literature, Physical Education and Free Choice* constitutes an association of three areas of the Primary Education curriculum with the intention of combining knowledge with an integrative methodology.

In the theoretical justification I highlight the relevance of lyrical inclusion in the school environment, I value its potential as a transversal medium in the children's sphere and I specify the contemporary literary context in Galicia. In the Corpus I gather seven poets linked to the town of A Estrada and I compile the books and poems that the 6º EP pupils of CEIP Figueiroa work with. The essential part of the TFG is the design and implementation of an integrated didactic unit (UDI) called *Setestrelo poético*, with which I intend to spread the poetic taste and cover competences that contribute to the development of lexical, communicative and motor richness. The reflection on the implementation of the project, in addition to the experiences during the proposal are compiled as personal thoughts.

Keywords

Poetry, interdisciplinarity, motor skills, creativity, cooperation.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1 A inclusión literaria no eido escolar	6
2.2 O carácter transversal da poesía na esfera infantil	9
2.3 A poesía infantil e xuvenil no actual contexto literario galego.....	14
3. CORPUS DE TRABALLO	16
4. UNIDADE DIDÁCTICA INTEGRADA: O SETESTRELO POÉTICO	21
4.1 Contexto de aplicación	21
4.2 Características evolutivas do alumnado	21
4.3 Concreción curricular.....	22
4.3.1 Contidos e bloques curriculares.....	23
4.3.2 Obxectivos.....	25
4.3.3 Competencias.....	26
4.4 Metodoloxía	27
4.5 Atención á diversidade	29
4.6 Actividades	30
4.7 Avaliación	43
5. CONCLUSIÓN.....	49
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXO 1: AUTORES, OBRAS E POEMAS DO SETESTRELO POÉTICO.....	58
ANEXO 2: ALGUNHAS ACHEGAS DO ALUMNADO	67
ANEXO 3: SECUENCIACIÓN DAS COMPETENCIAS.....	70

1. INTRODUCCIÓN

O interese persoal polo xénero poético xunto coa miña formación como alumno da mención en Educación Física conducíronme a estender as posibilidades pedagóxicas da poesía alén do traballo propiamente literario e lingüístico. Considero que unha das aprendizaxes máis valiosas que pode adquirir un mestre en formación é a capacidade para conxugar saberes e isto xustifica o enfoque deste Traballo Fin de Grao no que pretendo establecer unha asociación entre tres áreas do currículo de Educación Primaria.

Acotío eludimos o que Vélez (2013, p. 646) denomina a integración do coñecemento ao encaixarmos os contidos en compartimentos estancos, carentes de relación. En consonancia co exposto, o Traballo Fin de Grao (TFG) que leva por título *A poesía como recurso didáctico interdisciplinario entre Lingua galega e literatura, Educación física e Libre configuración* constitúe unha proposta interdisciplinaria para discentes de 6º curso. As pescudas e a intervención abranguen as áreas de Lingua galega e literatura, Educación física e Libre configuración (taller de oralidade), co propósito de que os escolares amplíen o uso dos conceptos lingüísticos, motrices e musicais.

Tendo en conta que García Teijeiro (2017, p. 5) considera a escola o contexto idóneo para fornecer de múltiples experiencias de recepción e produción poética ás crianzas, abarco esta liña temática. A maiores, trato o inxente potencial da lírica musicada e das ilustracións para abarcar contidos rítmicos, expresivos, emocionais, creativos e cooperativos, o que xustifica a escolla das tres áreas asociadas para traballar estes aspectos.

Puiden comprobar na miña experiencia docente como alumno de prácticas que a poesía é un xénero literario con múltiples posibilidades didácticas na aula, non só para a área de Lingua e Literatura, senón tamén como ferramenta interdisciplinaria coas outras áreas do currículo. Os poemas, ao tempo que nos achegan á literatura e ao hábito lector, permiten traballar outras competencias e potencian a creatividade no alumnado. A miña intención é reflectir como na escola existe unha relación estreita entre as diversas áreas, que fai posible utilizar unha metodoloxía integradora de coñecementos (Libâneo, 2013, p. 37).

Ao estruturar o traballo, despois deste breve apartado de Introducción, parto dun Marco teórico que, ademais de facer referencia ás dimensións da poesía e destacar a importancia do rol do docente, salienta o carácter transversal e/ou interdisciplinario deste xénero literario na esfera infantil-xuvenil, as referencias curriculares das áreas asociadas e a situación da poesía no contexto contemporáneo da literatura galega.

No punto 3 presento o corpus de traballo, unha constelación lírica de sete autores ligados á miña localidade de A Estrada, xunto cunha escolma das súas composicións. Estes escritores e os seus textos constitúen o recurso base para relacionar contidos, obxectivos e actividades das diversas áreas curriculares de 6º curso de Primaria e para destacar a relevancia da interdisciplinariade, xa que unhas materias reforzan as outras e favorecen que os alumnos obteñan mellores resultados en todas elas. As autoras e os autores que traballo inclúense por diversos criterios, alén dos formais / textuais. Compílanse composicións vizosas, con múltiples recursos literarios que enchen os poemas de musicalidade e ritmo, aténdese á transcendencia da linguaxe visual e, en xeral, ao poder da poesía como ferramenta para vincular varias materias.

O apartado 4 céntrase na presentación do *Setestrelo poético*, unha Unidade Didáctica Integrada (UDI) proposta para escolares de 6º curso, que constitúe a cerna deste TFG. Como este ano académico cursei o Prácticum II, durante a estadía no CEIP de Figueiroa (A Estrada), os discentes do nivel citado desenvolveron as actividades deseñadas. Persoalmente, presenciei unha experiencia sumamente enriquecedora na que puiden comprobar a amplitude da poesía como recurso de ensinanza. Para profundar no tema, presento as actividades correspondentes a cada área, un proxecto lírico que require da participación de diferentes cursos e un itinerario didáctico a modo de saída extraescolar, todo isto coa colaboración doutros docentes. As achegas colectivas tinxen de estrofas os espazos da escola e o mar de versificacións ondea saberes corporais, afectivos e sociais.

Para concluír este TFG, no apartado de Conclusións, recompilo as reflexións persoais que xurdiron durante o proceso de elaboración da proposta didáctica e da súa aplicación. A continuación figuran as correspondentes referencias bibliográficas e tres anexos, onde se recolle información complementaria.

Anteriormente destacaba o meu vínculo coa poesía, de feito, o meu interese agromou xa na nenez. Corría o outono de 2007 cando eu, un rapaz estradense de sete anos, me enfeitei polo encanto do xénero lírico. O poemario de Antonio García Teijeiro, *Chove nos versos*, artellado derredor da choiva, supuxo unha lapiñada de sentires para min. O meu imaxinario infantil, o dun rapaz que percorría os primeiros pasos no universo poético, enxergaba “as choivas no calendario” e discernía cando caía auga a cachóns. Ademais, a intervención e a axuda de meus pais aproximoume a esta obra por medio dun instrutivo achado didáctico. Coñecedores da miña estrutura cognitiva e do meu interese pola literatura, tentaron potenciar o meu gusto por este xénero literario e polos seus autores (entre eles clásicos como Celso Emilio Ferreiro ou Manuel Antonio e contemporáneos como o propio Antonio García Teijeiro ou Concha Blanco). Degoiraba espallar as súas estrofas, enchoupadas de aliteracións e sonoridade, cos meus compañeiros. A mestra de segundo curso, após do recitado na aula, propúxome participar na *Festa da Poesía* da miña vila natal. Lembro aquel luscofusco outonizo na Praza de Abastos, o nerviosismo exteriorizábase na miña axitación. Ía compartir cos espectadores as paisaxes alagadas polas rimas máis pimpantes namentres o día degaxaba: “Chove nos campos, nas vilas, nas cidades...”.

Durante un decenio seguí participando na conmemoración literaria xunto con centenaes de veciños, persoeiros, autoridades e escritores. O “Galicia somos nós, a xente mais a fala...” de Manuel María, os versos de *Estrelas de Azucre* soñados por Rosalía Morlán, as silandeiras lembranzas de Xoán Xosé Fernández Abella ou os saloucos dun mar ronco, versificados por María Canosa, acrecentaron o meu gusto pola poesía.

Xaora que descoñecía o inxente potencial didáctico e pedagóxico da poesía no universo escolar, polo menos até hai ben pouco, e ignoraba a repercusión do xénero no meu treito como estudante. Por iso, este TFG é unha transposición persoal de significados ás aulas de Educación Primaria. Parafraseando a Ferreira (2012) a poesía infantil nin se cinxe exclusivamente á rima das voces, nin se dirixe exclusivamente aos escolares; a lírica como recurso é un instrumento de traballo que chega ás familias, aos mediadores formais e ao profesorado.

Creo que a inclusión da poesía non é posible sen conxugar verbos como *contaxiar*. De feito, a lírica infantil non se ensina cun algoritmo. Ao filtrarmos versos con ledicia e paixón estamos mesturando os ingredientes precisos para preparar unha apócema con recendo a aprendizaxe por observación. O rol que desenvolve o profesorado debe atinxir modos e actitudes apropiadas sobre o xénero. Como futuro docente sería un logro conseguir transmitirle este interese propio e subxectivo ao alumnado traballando a poesía na aula de Educación Primaria.

2. MARCO TEÓRICO

Colomer (2009, p. 72) manifesta que a literatura ofrece modelos de lingua e discurso, xera un sistema de referentes compartidos que constitúe unha comunidade cultural a través do imaxinario colectivo e resulta un instrumento de inserción cultural para as persoas. A poesía infantil, como porción da lectura, constitúe unha experiencia produtora de emocións estéticas. Os versos son un medio para incluír a educación emocional nas aulas, sempre que o tratamento se efectúe dende o marco curricular, como unha cuestión na que conflúan diferentes áreas académicas.

A análise da dimensión emocional da literatura posúe unha dualidade de intereses: como a lectura afecta ao lector nas facetas vitais, afectivas, estéticas e éticas e de que maneira as características emocionais e socioculturais do lector interactúan co texto para dotalo de sentido. Sanjuán Álvarez (2014, p. 172) destaca as seguintes dimensións da literatura:

A dimensión ética: a literatura supón unha vía de acceso ao coñecemento do mundo e dun mesmo.

A dimensión estética: a literatura a través dunha construción cultural que conmove, como espello da realidade.

A dimensión liberadora: alternativa á realidade a través dunha representación nova e creativa que serve como vía de percepción e coñecemento do propio mundo.

Esta clasificación lévame a considerar que o binomio poesía-emoción non comporta versificar exclusivamente asuntos emotivos, como veremos no apartado 2.2, senón que pode establecer relacións múltiples entre as diversas disciplinas do currículo.

Para Moreda Rodríguez (2011, p. 346) cómpre insistir no valor da poesía como formadora do espírito crítico e como ferramenta para educar na sensibilidade. Conforme Nobile (1992), a poesía fomentada e cultivada en formas dende a infancia é iniciación en valores, reclamo para a afectividade, ruptura de esquemas e convencións, exaltación da espontaneidade, impulsora da orixinalidade creativa e superación da uniformidade estereotipada; é dicir, pode orixinar unha visión máis crítica que descritiva da realidade.

Ademais das dimensións da poesía, cómpre ter en conta os axentes emocionais na programación da educación literaria. García Pedreira (2018, p. 218) recoñece a existencia de catro suxeitos emocionais receptores ou produtores de emocións, implicados na lectura: *mediador, lector, obra e grupo de iguais*. Entre eles quero destacar a acción do profesor-mediador e as funcións que desempeña ou pode desempeñar nas actividades lectoras.

O Decreto 105/2014 polo que se estable o currículo de Educación Primaria na comunidade autónoma de Galicia resalta a relevancia do rol docente no deseño de situacións didácticas que impulsen a resolución de problemas e a aplicación dos coñecementos alcanzados. No decorrer da proposta poética, o profesorado debe actuar de guía e motivador, roles que Bazarra e Casanova (2019) denominan *influencer educativo* e *adulto inspiracional*. O primeiro termo refírese a alguén que repercute no comportamento dos discentes, fomentando a reflexión. O vocábulo relativo á inspiración entróncase coa mobilización de ideas e capacidades que, comunmente actúan como motor de mudanza.

As mestras e os mestres de primaria raíamos con coñecementos de distintas áreas do saber e non deberíamos estancar as aprendizaxes en compartimentos desconexos. No ámbito literario, o coñecemento didáctico do contido aproximará o profesorado á conformación dun corpus aquecido de LIX que integre unha escolma que atenda á calidade entre o texto e as imaxes ou aos elementos materiais, sen eludir a adecuación aos intereses e á capacidade lectora, nin ao principio de diversidade das experiencias (Colomer, 2010). Nesta fase preparatoria, o profesorado valora as posibilidades pedagóxicas da escolma e a súa función é relevante especialmente pola repercusión que poida ter nos intereses e aproveitamento por parte dos discentes.

Polo xeral, á hora de deseñar unha proposta literaria, a aplicación dunha xustaposición de estratexias illadas vólvese infrutuosa. De Amo (2003, p. 179) considera unha quimera calquera receita máxica que asegure unha competencia literaria idónea; con todo, o certo é que as proposicións que formulan obxectivos a longo prazo poden espertar o devezado lector sen coercións, co exclusivo ánimo de avivar a curiosidade.

Creo que o anteriormente exposto confirma a inmensidade da literatura, o potencial da poesía como ferramenta para o traballo na aula de Primaria e, ao tempo, a emoción como fío condutor de aprendizaxe nas distintas áreas curriculares. A isto engádolle a relevancia no rol docente co seu labor de planificación e aplicación de estratexias necesarias para conseguir os obxectivos desexados. Son estas dúas premisas previas ('dimensión da literatura' e 'rol docente') que considero necesario ter en conta e explicitar neste marco teórico antes dos puntos que trato a continuación nos que seguirei profundando nestes aspectos.

2.1 A inclusión literaria no eido escolar

Xustificar dun xeito sintético a importancia da literatura no eido escolar non é doado debido ao seu incalculable potencial como transmisora de coñecementos. A transcendencia deste manancial de saberes é concretada por Colomer (2009, p. 71): coa linguaxe atribuímoslle sentido á realidade e coa lectura encontramos as posibilidades da linguaxe en diferentes actos do saber e da experiencia.

A literatura, arte que utiliza a palabra escrita e oral como medio de expresión, é unha ferramenta para o profesorado, un medio vizoso e elaborado para transmitirmos a cultura e a lingua. Adoito descoñecemos as canles para achegarnos aos gustos literarios dos estudantes e recorremos á selección dun corpus repleto de arquetipos; polo tanto, resulta preciso reparar no noso rol como mestres. Consonte Palou Vicens (2018), a contorna escolar e especificamente os elaboradores das programacións de aula, podemos divulgar un tesouro sepultado e así enriquecer o imaxinario colectivo dos cativos.

De acordo a Mendoza Fillola (2004), cando falamos de educación literaria referímonos á “educación en e para a literatura literaria”, é dicir, á preparación para participar dun xeito óptimo nun proceso de recepción e actualización interpretativa do discurso literario” tendo en conta que:

- O universo literario é un conxunto de creacións culturais definidas por convencionalismos culturais e estéticos que reflicten o porvir dunha comunidade.
- As composicións caracterízanse pola presenza de usos propios da linguaxe e pola súa organización conforme estruturas de xéneros.
- Percibir as significacións dunha obra non é un proceso espontáneo, nin a consecuencia indeliberada dunha lectura de tipo denotativo.

Os pretensiosos designios da promoción literaria infantil son inconcibibles sen a apertura da escola á contorna social inmediata. O profesorado e as familias son os mediadores máis próximos aos discentes, “a ponte entre os libros e os primeiros lectores que propician e facilitan o diálogo entre ambos” (Cerrillo, 2010, p. 248). Os intermediarios poden apoiarse en menciñas como os dereitos do lector, enumerados por Pennac (1993) para somerxerse nas follas dunha obra sen pretextos. Destes dereitos enunciados polo docente e escritor francés valoro de maneira especial, cara á información e os contidos deste TFG, os catro seguintes: dereito a *saltar páxinas*, dereito a *ler en calquera parte*, dereito a *ler en voz alta* e dereito a *ler calquera tipoloxía textual*. A citación destes responde ás necesidades dun traballo onde se escollen versos en función das capacidades lectoras dos estudantes, tendo en conta a variedade temática e formal das creacións (Galván, 2004, p. 541).

En calquera proposta literaria convén distinguir dous conceptos que nalgúns ocasións se empregan indistintamente: a *animación* e a *promoción lectora*. Estes conceptos non manteñen unha relación de sinonimia, malia a súa indiscutible proximidade lexical. Mentres que a *animación* procura crear un vínculo entre un material específico e un suxeito ou grupo, o termo *promoción* require da converxencia de plans, obxectivos e recursos; refírese a unha idea máis xenérica: a valoración da lectura como unha práctica física, afectiva e intelectual (Pernas Lázaro, 2009, p. 274).

Un dos requisitos que incumben ao profesorado é comprender a materia e transformala didacticamente en algo intelixible. Esta significación correspóndese coa definición que Bolívar (2005, p. 6) enuncia sobre o coñecemento didáctico do contido, “unha amálgama de contido e didáctica”. Por conseguinte, calquera docente debe coñecer as características evolutivas dos discentes, os materiais curriculares, os medios de ensinanza, as tipoloxías de procesos instrutivos e a finalidade da proposta

para conformar un corpus aquecido de Literatura Infantil e Xuvenil (LIX). A integración dunha escolma de clásicos, títulos recentes e algunhas novidades (Colomer, 2010) non pode esquecerse dos vínculos entre o texto e as imaxes ou dos elementos materiais. Tampouco debe eludir a adecuación aos intereses e á capacidade lectora, ou á diversidade das experiencias.

No contexto galego, García Teijeiro (2017, p. 5) define á poesía infantil como un xénero “tan necesario como abandonado á súa sorte demasiadas veces”, que require duns mediadores formados para que os máis pequenos gocen con el. En efecto, versificar poemas dirixidos á nenez implica moverse no molde dun léxico flexible, con xiros naturais e escasamente rebuscados. As estrofas compostas para os cativos non só cantan unha historia, tamén fan idioma e instrúen.

Os poemarios creados para o deleite dos máis novos non son doados nin superficiais. Segundo Cerrillo (2013, p. 12), estas composicións non fan uso de ningunha linguaxeedulcorada con temáticas intranscendentes. Este postulado é reforzado asemade por Arca Caldas (2012, p. 11) ao describir a lírica infantil como un tesouro para que a familia goce de xogos rítmicos e musicais, aprendendo dunha comunicación destinada a uns receptores esixentes.

Por outra banda, o crítico literario Requeixo (2018) estima que o achegamento da poesía infantil tería que basearse en todo aquilo que vemos (*‘as ilustracións’*), todo o que escoitamos (*‘os versos musicados’*) e todo o que aprendemos (*‘os saberes cotiás’*). Alén do carácter aglutinador exposto, Reimóndez (2016) esclarece que ao emitir ditame no certame de poesía *Arume* (organizado pola Fundación Xosé Neira Vilas) valoran aspectos formais como a versificación áxil ou a musicalidade, tentando que os poemarios galardoados faciliten o contacto inicial das crianzas coa poesía.

En canto á amálgama de dificultades vencelladas coa inmersión poética, esta dirímese cunha práctica delongada. Alonso (2006, p. 8) ilustra á perfección a idea a través dunha comparativa entre o adestramento deportivo e a lectura. Calquera lector asiduo fica en forma e avantaxa aos que inusitadamente toman un libro. Por iso, no eido formal, as achegas didácticas non deben obviar aspectos como o ritmo, a sonoridade, os xogos de palabras ou as imaxes máis aló da comprensión.

A pesar da presenza dos aspectos lingüísticos, musicais e visuais citados, é doado toparnos con alumnado remiso á inmersión poética. Segundo Agrelo Costas e Piñeiro Casal (2021, p. 188), a miúdo, a etiloxía deste fenómeno débese ao exíguo tratamento didáctico, acompañado de tarefas anódinas. Outras veces, as causas son debidas ás crenzas poéticas escoitadas nos fogares. Evidentemente, o xénero poético está intimamente ligado aos sentimentos e as composicións son unha mostra de enxeñería lexical.

O perigo das ideas carentes de significación persoal é a súa mudanza en clixés fortemente asumidos. Como a desafección se orixina *extramuros* da rodeada escolar (Pennac, 2008, p. 69), a valentía e a sensibilidade son a apócema para asumir unha identidade asertiva (Torres Jack, 2016, p. 57). Nesta liña, o profesorado debe matinar nos detalles da lírica infantil para contaxiar a afección poética. Evidentemente, o rol que desenvolvemos debe apoiarse nun discurso aquecido sobre o xénero, salientando así o que Toro (2005, p. 18) denomina *eropedagogía*: a aproximación ao recurso con amor e enerxía.

Certamente, non nos detemos suficientemente na relación entre o lector e o poeta. Deste modo, o alumnado moldea unha imaxe sobre os autores arredada do contexto contemporáneo. Os cultivadores líricos non só son personalidades dedicadas a alicerzar historias. Xa Neira Vilas (2012) poñía en valor a todos os versificadores que compaxinaban a súa vocación literaria coa práctica profesional da súa rama, especificamente a aqueles cun afán pedagogo vocacional.

2.2 O carácter transversal da poesía na esfera infantil

A poesía, con frecuencia oculta tras o xénero narrativo nas aulas pola falsa e espaxada crenza da súa complexidade e incluso inutilidade (Agrelo Costas e Piñeiro Casal, 2021, p. 191), abarca composicións apropiadas para atanguer aprendizaxes máis aló de aspectos lingüísticos como a métrica ou a rima. Ademais, as versificacións propician o enlace de disciplinas, áreas e temáticas diversas, como as que relaciono na Unidade Didáctica Integrada do apartado 4. O carácter transversal das producións converte o contexto escolar no marco idóneo para enlazar os coñecementos musicais, corporais, rítmicos, expresivos, emocionais, visuais e cooperativos propios da poesía infantil. Consonte asevera Díaz Díaz (2012, p. 108), as composicións son

pontes para achar significados, entender as imaxes e gozar da musicalidade e o ritmo, coa pretensión de que os discentes constrúan a súa interpretación do poema e o acepten como un medio para satisfacer a necesidade de comunicar na área da linguaxe e da expresión corporal, entre outras.

Tal e como indiquei na introdución, o *Setestrelo Poético* é unha unidade didáctica integrada dirixida ao alumnado de 6º curso do CEIP de Figueiroa. A proposta interdisciplinaria conxuga aprendizaxes relacionadas coas áreas de Lingua galega e literatura, Educación física e Libre Configuración do centro (obradoiro de oralidade). No seu transcurso a poesía emprégase como medio para adquirir coñecementos incluídos no marco curricular vixente.

O *Decreto 105/2014*, marco lexislativo actual na Comunidade Autónoma de Galicia, aclara que as actividades interdisciplinarias integran coñecementos encadrados en diferentes bloques curriculares e áreas co obxecto de mellorar os resultados do proceso de ensino-aprendizaxe. A confluencia de diversas materias nunha tarefa integrada promove a relación de contidos e a valoración da interpretación, a comprensión, a explicación e a expresión da realidade como habilidades transversais. De aí, que ao programar unha intervención didáctica sobre a poesía na contorna próxima dos estudantes, se agregue o termo “integrada” a unidade didáctica.

Ao propiciar esta visión, o docente implicado deseña e avalía unha tarefa na que o alumnado atinxe un produto social relevante. Para conseguilo, cómpre organizar exercicios con procesos cognitivos de diferente nivel e aproximar os discentes e as familias co territorio adxacente. O decreto vixente incide na coordinación dos mestres para acadar a concepción integral da proposta curricular. A organización en bloques de contidos e a súa secuencia non presupoñen unha xerarquía da aprendizaxe, é máis, na medida do posible o profesorado ten que cavilar sobre o dinamismo dos deseños baseados en competencias.

Cando me refiro á cuestión da interdiscipliniedade no marco escolar, fundaméntome na definición de Lenoir e Sauve (1998, p. 121): a instalación de conexións entre varias materias a nivel curricular, didáctico e pedagóxico que conducen ao establecemento de nexos con cooperación e complementariedade. A natureza primordial do concepto

é a procura de converxencias entre as disciplinas co obxecto de propiciar unha integración nos procesos de aprendizaxe e nos saberes das crianzas.

Ao cotexar o vocábulo transversalidade con interdisciplinariedade topo acepcións desiguais. Cando preciso “o carácter transversal da poesía” apóiome con exactitude lexical no sentido co que Henríquez e Reyes (2008, p. 14) delimitan o concepto no eido da Educación Primaria: a transversalidade alude os temas necesarios para a vida que non conforman unha área concreta no marco curricular, senón que se integran en todas as situacións didácticas propostas. Con isto non quero dicir que o xénero poético se deba incorporar a calquera proxecto formulado, mais si destacar o valor intrínseco dos poemarios para atinxir nocións relativas á igualdade de xénero e á educación emocional, tal e como recolle o Artigo 11 do *Decreto 105/2014*.

Nas materias Lingua galega e literatura, Educación física e Libre configuración, o marco curricular só alude á poesía en contidos, criterios de avaliación e estándares de aprendizaxe pertencentes á área de Lingua galega e literatura . Concretamente, o xénero poético inclúese como elemento curricular no *Bloque 3. Comunicación escrita: escribir* e no *Bloque 5. Educación literaria*. No concerninte ao currículo de Educación Física, non se introduce ningunha referencia concreta.

Dado que a rima, o carácter melódico das producións e os versos musicados son poesía, o abano de posibilidades do currículo de Educación Física incrementa notoriamente. A recitación de poemas relaciónase estritamente co *Bloque 2. O corpo: imaxe e percepción*; a disposición regular e harmónica de acentos e pausas nun poema, tamén coñecida como ritmo, vencélase co *Bloque 3. Habilidades motrices*. Ademais, a comunicación non verbal, a entoación ou mesmo a expresión e comunicación de sentimentos intégranse no *Bloque 4. Actividades físicas artístico e expresivas*.

Por outra parte, o *Bloque 1. Contidos comúns en educación física* menciona outro dos eixes da intervención didáctica: *a colaboración*. Igualmente, o *Bloque 1. Comunicación oral: falar e escoitar* da materia de lingua repara na oralidade, na participación e na escoita activa, piares primordiais para desenvolver calquera traballo cooperativo.

No que concirne á área de Libre configuración do centro non existen bloques definidos, xa que é o espazo no que as escolas posúen un maior nivel de autonomía respecto

ás formulacións lexislativas. Na materia desenvolvida en 4º e 6º de primaria, o centro configura reforzos en diferentes áreas curriculares e, en casos extraordinarios, desenvolve talleres e proxectos educativos recollidos no Proxecto Educativo de Centro (PEC). Tal e como se establece no artigo 8 do *Decreto 105/2014*, a Consellería de Educación debe autorizar a programación efectuada.

A poesía é recitado e o declamo de estrofas é comunicación, por iso na materia de Libre configuración do centro se desenvolve un obradoiro de oralidade para mellorar a lectura en voz alta. Dávila Fernández (2015, pp. 24-25) suxire algúns puntos de cara á formulación de proposicións que conciban a recitación: arredarse da lectura de poesía con cadencias repetitivas na que se efectúa unha pausa tan innecesaria como esaxerada e artificial ao rematar cada verso e confiar na intuición persoal sobre as partes que emocionan en maior medida pola súa beleza formal. Grazas á versatilidade da lírica, tamén se poden recrear escenas e así reunir as versificacións co xénero teatral nunha proposta de dramatización, sempre beneficiosa para educar a expresión verbal e corporal.

Igualmente, o carácter transversal da poesía enlaza con outros campos como o musical. Os autores, ao escribiren poesía para as nenas e os nenos, subministran nutrientes primordiais para a formación cultural. Como as crianzas conforman un público difícil de contentar, no decurso deste labor complicado, o campo musical adquire transcendencia. Sinala Casalderrey (2012, p. 11) como diferentes artistas pregoan versos transformándoos en cancións. Esta poesía musicada perdura co paso do tempo e acorre ao imperioso proceso normalizador da aínda minorizada lingua galega.

Cando se introduce o concepto de poesía musicada destácase a figura dos cantautores que lle poñen música ás estrofas dos poetas. Tamén se salienta a creatividade dos artistas capaces de acompañaren con arpexos líricos a súa propia obra. Este afanoso traballo non consiste en tocar as notas dun acorde sucesivamente; tampouco se basea en combinar de maneira harmónica un conxunto de sons musicais, senón que se fundamenta en conxugar a personalidade do artista coas vivencias do eu poético.

O cantautor De Felisa (2018, p. 9) precisa o traballo de musicar as creacións doutros. O compositor concibe a poesía galega como chiscadelas en forma de *funky*, *rap*, *jazz* ou *hip hop*. Após esta fase preliminar tenta conectar as historias poéticas con ritmos, lugares e culturas para, finalmente, acompañar as vivencias poéticas persoais e do autor. Xunto coas ilustracións, complemento inseparable no sendeiro literario dos cativos, a poesía musicada é para Lobato (2018, p. 7) “un pentagrama poético” que aflora de composicións suxestivas para seren interpretadas. Esa “fontenla de acordes excelsos e universais”, ese “pórtico musicado”, debe servirse dunha voz sofisticada e camaleónica que repenique a identidade íntima e a da autoría da composición.

Dende unha perspectiva sociolingüística, a poesía infantil galega tamén é un canto nunha lingua historicamente deturpada, cun estilo de equilibrio que, nin se encolle, nin se excede (Neira Vilas, 2012). Por outra parte, Luna Sanmartín (2017, pp. 97-98) achega outro tópico recorrente, asociado co carácter, ás veces inintelixible ou ambiguo, dunha poesía infantil que en ocasións é infactible catalogar como tal. Para o poeta, a lírica infantil tamén recende a olladas, miradas e sentimentos e, ao igual que a néboa, sérvelle a algúns para ver mellor.

Ademais, a poesía infantil galega supón unha oportunidade para reflexionar sobre a figura da muller na lírica das crianzas. O achegamento de referentes femininas e a explicación histórica que determina a figura das mulleres na poesía, debe facerse dende un prisma feminista. Xa que a lírica se caracterizou historicamente por unha exaltación do subxectivo, a unión entre poesía e emoción aínda remanece na actualidade. A poesía infantil pode abarcar as mesmas temáticas que o xénero dramático ou o narrativo, sempre que se respecte o carácter versificador das composicións. Isto non significa que ao achegar estrofas diminúan as oportunidades educadoras, senón que o abano de posibilidades das versificacións excede á idea inicial.

Creo que todo o anteriormente exposto confirma a transversalidade da literatura e, particularmente o potencial da poesía como ferramenta interdisciplinar na aula de Primaria. A proposta conxuga as formas de acceso á literatura (oralidade, lectura e escritura) e tamén valora o acceso a tipoloxías textuais a través das TIC para construír un todo, un proceso de inmersión en saberes e competencias literarias.

2.3 A poesía infantil e xuvenil no actual contexto literario galego

Neste apartado achegarei unhas breves pinceladas da situación da poesía na LIX galega nos primeiros anos deste século XXI, cunha breve clasificación cronolóxica das autoras e autores máis destacados, sen intención de ser exhaustivo. Por limitacións de espazo, non podo incluír os títulos da súa produción, limitarei a información a presentar as figuras máis senlleiras e o contexto actual no que se moven.

Sigo fundamentalmente a clasificación que para a produción poética destes anos establecen Roig (2015, pp. 388-400) e Franco, Ferreira e Neira (2018, p. 81).

Anteriormente comentei que a LIX non se limita unicamente a producións destinadas ás crianzas. Algúns autores escriben intencionadamente obras destinadas aos máis pequenos, mentres que outros impresionan ao público infantil sen buscalo. Para Roig (2004, p. 150) a orixe da poesía infantil-xuvenil no contexto galego, parte da lírica transmitida oralmente coa que os máis pequenos se sentiron sempre identificados e coa que a nenez se iniciou na lectura e no achado das súas raíces e do seu contorno.

Actualmente, achar referentes no marco poético galego non é complicado. Entre 1980 e 2012 déronse os primeiros pasos cara á consolidación da LIX galega. Neste período irromperon diversos grupos de autores enunciados e clasificados en unidades xeracionais por Roig (2015) e Franco, Ferreira Boo e Neira (2018, p. 81):

- *Da literatura institucionalizada á LIX*: escritores nados antes de 1945 que, malia dedicarse inicialmente á literatura para adultos, asentaron parte da súa produción no campo da LIX, consoante os modelos estéticos-literarios da transmisión oral. Desta época destaca a historiadora autores e autoras como Bernardino Graña, María Victoria Moreno e Helena Villar Janeiro.
- *Xeración do 68*: co auxe das editoriais e dos certames literarios, un grupo de autores nados nos 50 apostou por incorporar innovacións sen esqueceren o diálogo coa tradición oral galega e a literatura universal. No eido poético sobresaen: Xoán Babarro González, Ana María Fernández, Antonio García Teijeiro, Antón Cortizas, Gloria Sánchez, Marica Campo, Concha Blanco e X. M. Álvarez Cáccamo.
- *Xeración dos 90*: unha amálgama de creadores posuidores dunha inconmensurable capacidade creativa, nados entre 1960 e 1975. Maxinaron nas problemáticas sociais

da mocidade, racharon co politicamente correcto, incidiron nos conflitos da sociedade urbana e esbozaron un retrato da sociedade globalizada. Roig (2015 p. 395-96) sitúa nesta xeración, na produción poética infantil a Fran Alonso, Elvira Riveiro, Daniel Ameixeiro, Paula Carballería, Miro Villar, Rafa Vilar e Carlos Negro Romero.

- *Xeración Google*: os cultivadores literarios nados despois de 1975 integran un grupo heteroxéneo que concorre na preocupación polos debates sociais contemporáneos e na aparición de temáticas disruptivas. É de valorar a obra María Canosa.

Deste contexto contemporáneo forman parte tamén outros referentes menos citados polas historiadoras da LIX que se deron a coñecer nos distintos certames literarios e con algunha publicación persoal. Franco, Ferreira Boo e Neira (2018, p. 66) falan de “novas voces poéticas”, ámbito no que se pode incorporar a Mónica Varela e María Xosé Lamas, ambas Premio Arume de poesía; ou a Rosalía Morlán, *accessit* no mesmo certame. Por outra parte, o autor Xosé Luna Sanmartín, con publicacións líricas dende a década dos 90, acrecentou notoriamente a produción no eido da poesía infantil-xuvenil durante o último decenio. Maila non seren recoñecidos primordialmente pola lírica da nenez, Xosé Neira Vilas e Xoán Xosé Fernández Abella son algúns dos precursores deste xénero no panorama da nosa comunidade.

A produción poética destes anos vese apoiada e difundida por diversas asociacións comprometidas coa LIX (A Asociación de Escritoras e Escritores en Lingua Galega, a Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil, etc.) e, especialmente, polo labor das editoriais galegas que mantiveron as súas coleccións e crearon outras novas potenciando a publicación da poesía infantil e xuvenil. As publicacións das autoras e autores anteriormente citados (que por limitacións de espazo non podo presentar) forma parte dos catálogos de editoriais como a Ed. Galaxia, Edicións Xerais de Galicia, Sotelo Blanco Edicións, A Nosa Terra, Edicións O Castro, Editorial Kalandraka, Edicións do Cumio, Ir Indo Edicións, Edicións Embora, Edicións Fervenza, entre outras. É un referente pola innovación no panorama actual galego a Editorial Kalandraka que desde os seus inicios apostou polo poema-álbum, formato no que un único texto, arrequecido polas imaxes dun ilustrador, se estende ao longo do poemario. Tamén as novas tecnoloxías son un recurso importante para achegar a poesía ao público infantil.

A maiores, xogan un papel importante favorecedor da creación e divulgación da poesía infantil e xuvenil a convocatoria de premios literarios, ben por parte das propias editoriais, ben por parte de asociacións culturais ou fundacións e institucións galegas. Cito como exemplo a Fundación Xosé Neira Vilas e a Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil (GÁLIX) que convocan anualmente o Premio Arume de Poesía para a infancia coa intención de recoñecer a calidade literaria de estrofas creadas para as nenas e os nenos. Iniciativas deste tipo convértense no medio principal dos versificadores para darse a coñecer no panorama editorial e no contexto escolar. Este proceso de impulso poético non é posible sen o papel das bibliotecas escolares como ambientes semellantes a un laboratorio creativo onde se facilitan oportunidades de ampliación lectora. Na actualidade existe tamén o Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA) con afán de dar a coñecer os materiais educativos máis salientables, favorecendo o uso da literatura infantil e xuvenil desde o punto de vista pedagógico.

Todos os datos reflicten un importante aumento cualitativo e cuantitativo na poesía infantil e xuvenil galega no período actual cunha constante actualización tanto co tratamento dunha temática próxima ao lectorado actual (o coidado da natureza, a defensa da paz, a interculturalidade, o mundo emocional ‘os sentimentos’, a realidade urbana, Galicia e a súa cultura, etc.) como nas propostas formais (*haikús*, caligramas, prosas poéticas, *collage* lírico, etc.).

3. CORPUS DE TRABALLO

Neste punto dispóñome a delimitar os poetas, as obras e os versos elixidos para a Unidade Didáctica Integrada. Previamente indiquei a denominación da proposta de intervención, o *Setestrelo poético*. Nesta constelación lírica composta por sete autoras e autores con estrofas destinadas a un lectorado infantil e xuvenil escolmo versos para ler, escoitar e cantar, sempre atendendo ao vínculo persoal dos poetas coa miña contorna próxima e coa dos escolares do CEIP de Figueiroa. Algúns deles iniciaron o seu labor literario noutros xéneros e en etapas cronolóxicas anteriores ao século XXI (é o caso de Fernández Abella e Neira Vilas) mais seguiron a publicar poemarios neste século e son un referente no panorama da literatura galega pola valía da súa produción. Todos eles presentan poemas sinxelos no ritmo, na rima e no léxico e unha temática que considero apropiada para traballar co alumnado de Educación Primaria.

A súa relación coa vila da Estrada é diversa, ben por razóns de residencia, de traballo profesional, de proximidade xeográfica ou de actividades culturais e literarias compartidas; de aí que sexan os elixidos por min para deseñar este *Setestrelo poético*.

Figura 1 *Presentación dos autores, da(s) obra(s) e do(s) poema(s) seleccionado(s)*

AUTORES	OBRA(S)	POEMA(S)
Manoele de Felisa	<i>Cancioneiro do camiño</i>	“Galicia ten un tesouro”
Mónica Varela Gestoso	<i>Versos e bolboretas</i>	“Fixen un ramo” (p. 36)
Xosé Luna Sanmartín	<i>A Estrada da vida</i>	“Os meus beizos nos teus beizos” (p. 15)
		“Chuvia” (p. 19)
		“Dáme unha aperta” (p. 41)
	<i>Camiñando, camiñando</i>	“Os haikús do camiño”
Charo Golmar	<i>Nobelo de luz</i>	“No acubillo do lar” (p. 6)
Rosalía Morlán Vieites	<i>Nas rúas de Compostela</i>	“Soños e bágoas” (p. 87)
Xoán Xosé Fernández Abella	<i>Poemas de amor, loanza, condena e outros</i>	“Falade galego” (p. 21)
Xosé Neira Vilas	<i>Cantos de lembranza</i>	“As tres bolboretas”

A continuación achego unha breve caracterización da súa obra poética:

Manoele de Felisa (Cuntis, 1976)

Con *Orballo* (1999) dedicado a Roberto Blanco Torres creceu paseniño polos pentagramas poéticos. *Chove* (2005) e *De Felisa a María Mariño* (2007) consolidaron o cantautor na poesía musicada. O melodioso artista musicou *Canta a lúa coas estrelas* (2015), de Rosalía Morlán, colaborou con Xosé Neira Vilas en *Cantos de sol a sol* (2014) e na recompilación poética *Cantos de Lembranza* (2014) poñendo música aos seus versos. Con Xosé Luna comparte a produción de *A Estrada da vida* (2018) compoñendo a música e achegando outras creacións como o rap de “Dáme unha aperta” e os versos de “As pequenas cousas de vida”.

No ano 2020 acompasa poemas de autores como Charo Golmar, Xosé Manuel Lobato, Xosé Luna ou Rosalía Morlán no *Cancioneiro do Camiño*, librodisco que coordina exteriorizando unha guía poética de versos do cancionero oral e doutros textos tradicionais. De Felisa, autor de parte das composicións, demostra que “Galicia

ten un tesouro”, un acervo paisaxístico e inmaterial único e singular (o camiño de Santiago).

Mónica Varela Gestoso (Vilanova de Arousa, 1967)

Esta filóloga de vocación poética (outrora docente no estradense IES Manuel García Barros e actualmente residente en Teo) deuse a coñecer no panorama poético coa obra *Soños de nenos* (2015), Premio Arume de poesía outorgado pola Fundación Neira Vilas. Nunha trintena de cantares convídanos a apreixar un sono aveláño por medio de versos salgados e estrofas abaladas por sinestesias. Coa obra *Versos e Bolboretas* (2017) dilucidou con fulgor o seu estilo. A musicalidade dese cantar da vida asemella un xogo serio e fermoso escrito cun sentir inmenso que agarima. As enxeñosas rimas e as valorosas exclamacións retóricas disólvense nunha plenitude de versos curtos con abondosos asíndetos. Ademais, a poeta foi quen de reflectir o achado de todo aquilo que está ao noso carón en *Un mundo quentiño* (2018). Mediante a exploración espreita o ceo, deléitanos ao coruscar o sol matinal, refulxe estrofas con estrelas recortadas e colorea o Nadal de luces.

Xosé Luna Sanmartín (A Estrada, 1965)

O poeta, amais de ensaísta, dramaturgo e narrador harmoniza as arelas literarias coa profesión de mestre. A súa actividade no eido da poesía infantil xermolou con *Sol Rebulideiro* (2012). Neste poemario o autor de nacemento estradense albiscou no ceo a Lourenzo e troulou ao son dunha solleira pandeirada. Pouco despois, en *O libro dos bicos* (2014), desvela o miolo dun feixe de beixos que choutan nas paisaxes dunha cidade inventada. Nestes versos xoga coas palabras (‘hai flores como bicos’, ‘bicos con sabor a mel’), complementa unha cantiga lorquiana e rende unha posmoderna homenaxe a Rosalía de Castro con cadencia rapeira. Varios textos destes dous poemarios conforman a esencia de *A Estrada da vida* (2018) e foron musicados polo cantautor Manoele de Felisa.

Os cantos á súa Estrada natal grávanse no álbum ilustrado *Camiñando, Camiñando* (2021), unha colleita de *haikús*, romances e cantares que relembra os camiños de Nicolás Guillén. En *A mar amar* (2022) xoga con figuras retóricas como o *calambur* co fin de ligar o significado do mar e de amar. O poeta une as sílabas de dúas palabras

e varía o lugar habitual de separación entre elas para ondear nun mar de ardora que bica.

Charo Golmar (Lalín, 1960)

A escritora acredita á perfección o binomio mestra-poeta. Ela, “ditosa de ser mestra”, puido ollar o sol nas crianzas e percibir a trémula calor dos abrazos. Por iso, o poemario *Nobelo de Luz* (2020), presidido polo “facho de luz”, guieiro e faro paternal, arriba nos corazóns provocando un relustro emocional. Ademais dunha ostensible lembranza cara ao seu pai (o mestre represaliado Xesús Golmar) na obra domina a empatía do eu poético ante os feitos versificados.

A poeta manifesta unha luzada de emocións, os sentires dunha mestra que tenta visibilizar o padecemento silente. Porque si, os sentires e as vivencias expresadas no poemario xorden das súas experiencias ao tratar a un discente con trastorno do espectro autista. Charo Golmar é quen de destapar o padecemento, a impotencia e a incompreensión, á vez que homenaxea a unha profesión que require de educación emocional.

Rosalía Morlán Vieites (Trazo, 1959)

A supervisora de enfermeiras no Hospital Provincial de Conxo xogaba dende ben pequena coas palabras con moito meliflúo. Dicía Arca Caldas (2012) que o eido literario da autora bebía da comunicación cos meniños hospitalizados, tan necesitados de aloumiños. A profesora asociada da USC, escribiu poemarios como *A coitada lúa* (2010), *Canta a lúa coas estrelas* (2015), *O dragón Antón e o sapo Rosendo* (2018) e *Camelias de Amor* (2021). As súas composicións acostuman a personificar astros e a humanizar animais.

A súa obra entraña unha serie de características distintivas, un estilo persoal altamente recoñecible. Ela, adoita versificar a percepción sensorial e lembrar acordanzas da súa natal Vilariño. En *Estrelas de Azucre* (2012) describe os elementos da paisaxe que converten en única a súa aldea. No libro *Nas rúas de Compostela* (2016) debuxa verso a verso os soños agochados “na cidade das mil apertas”.

Xoán Xosé Fernández Abella (Monforte de Lemos, 1933)

O mestre, actualmente xubilado, reside no concello de Teo. O seu vencello co concello da Estrada evidénciase nas estrofas dedicadas a diferentes versificadores na obra *Poemas estradenses e catorce poemas máis* (2005). Alonso Montero (2011, p. 12) reconece o labor deste escritor que homenaxea a poetas vítimas da mediocridade social ou do “ferro irado do 36”, sen esquecerse dos que nos deixaron en pleno apoxeo creativo.

A publicación de *Poemas de amor, loanza, condena e outros* (2011) recompila poesías escritas dende o ecuador do século XX. O autor fálanos a todos (‘rapaces e rapazas’, ‘maduros ou vellos’) para normalizarmos o “idioma aldraxado”, compón o himno do seu Colexio de Roxos e con tonalidade crítica rexeita o odio (‘cego e inhumano’) nunha dedicatoria a Isaac Díaz Pardo. No ano 2018 publica *Loanzas sentidas e outros poemas*, poemario que supón un canto entusiasta á vida dos seus benqueridos e unha crítica ás inxustizas propias dunha sociedade deturpada.

Xosé Neira Vilas (Gres, 1928-2015)

A valorada narrativa de Neira Vilas non mingua a riqueza dos poemas recollidos en *Dende lonxe* (1960), *Poesía Recadada* (1994) e *Dende Gres* (2014) que superan o realismo descritivo. Con *Cantos de lembranza* (2014), unha antoloxía de composicións musicadas por Manoele de Felisa, presenta unha “tenza de vizosos labradíos” na que os meniños escribían con “tinteiros de chumbo” durante a guerra, un conflito que levou ao autor a converterse nun “nenito labrego que percorreu tres mundos” (Neira Vilas, 2014). O librodisco asemella unha antoloxía co propósito de desterrar as severidades da Galicia campesiña. A obra inclúe clarificadoras testemuñas da escola franquista (‘letra que entra con sangue’), pormenorizadas descrições orográficas (*croio dos agros, laxe do valado*), a imaxe da contorna como acubillo da súa amada (*dúas patrias que o mesmo mar abraza*) e aloumiños á diversidade (*revoan tres bolboretas / unha branca unha azul e unha amarela / viven sen diferenzas / esas cores deullas a natureza*).

4. UNIDADE DIDÁCTICA INTEGRADA: O SETESTRELO POÉTICO

4.1 Contexto de aplicación

A Unidade Didáctica Integrada (UDI) denominada *Setestrela poética* implementouse no 6º curso de Educación Primaria do CEIP de Figueiroa, un centro educativo de titularidade pública con dúas aulas por nivel de 24 e 25 alumnos. O colexio localízase nas aforas da localidade de A Estrada, concretamente na Avenida de Santiago, unha rúa situada a dez minutos camiñando dos enclaves céntricos da vila.

O contexto actual da escola é maiormente urbano, xa que dende finais do século XX se comezaron a construír edificios por esta zona de expansión inmobiliaria; así e todo dáse unha conxunción entre o urbano e o rural. Este feito clarifica a confluencia de discentes da vila estradense con outros de parroquias adxacentes como Toedo, Matalobos, Santeles, Aguíóns, Moreira ou Vinseiro.

En termos idiomáticos, a lingua castelá é a fala empregada en maior medida no marco da escola, tanto polo profesorado como polo alumnado. Nalgúns casos, os estudantes que teñen o galego como lingua de berce cambian o seu idioma natal incluso nas conversas informais coas súas amizades e, os que apenas falan galego, no relatorio oral, fan uso dun modelo de lingua bastante influenciado pola lingua castelá. Este contexto sociolingüístico motivou a miña escola de traballar a lingua galega e en lingua galega co obxectivo de facer nas diversas actividades unha discriminación positiva cara á lingua menos usada a fin de mellorar a competencia lingüística do alumnado e, asemade, contribuír á normalización do idioma.

As actividades deseñadas para o *Setestrela poética* percorreron en catro espazos: a aula ordinaria de 6º A, a biblioteca do centro, o pavillón deportivo e a contorna natural do patio. Malia a planificación efectuada tiveron que adaptar os lugares por mor da evolución das obras que se estaban a efectuar na escola. Neste sentido, os cambios case diarios servíronme para desenvolver a capacidade de adaptación que Perarnau (2016, p. 336) denomina “camaleónica”.

4.2 Características evolutivas do alumnado

A aula de 6º curso onde levei a cabo a proposta consta de 24 discentes, 13 alumnas e 11 alumnos próximos á ducia de anos. Consonte Inhelder e Piaget (1972, p. 213) a estas idades prodúcese a transición entre os períodos de *operacións concretas* e

operacións abstractas, polo que á hora de dirimir un problema os escolares empezan a formular un conxunto de hipóteses antes de escolleren a adecuada.

García Madruga e Pardo de León (1997, p. 293) enumeran dúas condicións sobre a ponte que une as etapas precisadas por Piaget:

- *Cognición*: acadan un nivel de pensamento abstracto inferior á adolescencia, tenden a xeneralizar e a teorizar sen fundamentos.
- *Distinción entre o real e o posible*: Empezan a disociar factores dun xeito pouco espontáneo, parten do posible e conciben o real como unha parte do posible.

No concerninte ás amizades, aos once e aos doce anos os discentes conciben as relacións como unha forma de efectuar actividades conxuntamente, sen entrañar sentires de intensidade. Neste sentido, o alumnado de 6º de Primaria tópase no paso das etapas denominadas por Levin-Landheer (1989, p. 129) *o poder da habilidade e o poder da rexeneración*. Por causa disto, durante as prácticas cooperativas obsérvanse trocos na personalidade das relacións sociais e algúns discentes pasan do rexeitamento ao consentimento dos comentarios efectuados polo sexo contrario. Na mesma liña emocional, Rivas Torres e Taboada Ares (2004, p. 177) confirman que na etapa mencionada a empatía evoluciona cara a situacións máis abstractas e xorde o intercambio de sentimentos ou secretos xunto coa lealdade entre iguais, condicionantes moi valorados durante a adolescencia.

Na clase obsérvase que as características evolutivas dos discentes a estas idades non seguen unha liña divisoria exacta. De acordo á clasificación de Vallejo Nagera (1997, pp. 27-28) unha parte do grupo tópase na *preadolescencia* mentres que outra presenta características da *adolescencia puberal*, principalmente a irritabilidade coas normas de convivencia e o cambio físico notable. Independentemente da diversidade relativa ao desenvolvemento, o clima da clase é o axeitado e a predisposición dos escolares máxima. O nivel participativo, a motivación e a predisposición do grupo en calquera actividade son algúns dos aspectos que convén destacar.

4.3 Concreción curricular

Neste punto dispóñome a delimitar os elementos curriculares das áreas de Lingua galega e literatura, Educación física e Libre configuración de centro, sabendo que nesta última se reforzan as aprendizaxes da Unidade Didáctica Integrada cun

obradoiro de oralidade. En base ao Proxecto Lingüístico de Centro na materia de Libre configuración de centro úsase a lingua galega para respectar o tratamento análogo das linguas cooficiais e o equilibrio establecido no *Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo na ensinanza non universitaria*.

Máis aló dos elementos curriculares que presentarei a continuación, durante o *Setestrello Poético* os discentes abranguen algúns elementos transversais recollidos no artigo 11 do *Decreto 105/2014*, como a comprensión lectora, a expresión escrita ou a comunicación oral, amais do desenvolvemento de valores que fomentan a igualdade de xénero e de trato.

4.3.1 Contidos e bloques curriculares

Seguindo rigorosamente o establecido no *Decreto 105/2014*, mediante as táboas que presento a continuación estruturo os correspondentes bloques e contidos curriculares.

Figura 2. *Contidos curriculares da área de Lingua galega e literatura*

BLOQUES	CONTIDOS CURRICULARES
B1. COMUNICACIÓN ORAL: FALAR E ESCOITAR	B1.8. Uso de estratexias elementais para comprender e facer comprender as mensaxes orais: fluidez, claridade, orde, léxico apropiado, pronuncia correcta, ton de voz, entoación, xestualidade. Incorporación das intervencións das demais persoas, formulación de preguntas coherentes e percepción das reaccións.
	B1.10. Utilización de estratexias para potenciar a expresividade das mensaxes orais (acenos, miradas, posturas corporais).
	B1.11. Actitude de cooperación e de respecto en situacións de aprendizaxe compartida.
B2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LER	B2.6. Uso das estratexias de control do proceso lector (anticipación, formulación de hipóteses, relectura).
	B2.9. Lectura expresiva de textos literarios e non literarios, de diferente tipoloxía textual.
	B2.10. Dramatización e lectura dramatizada de textos literarios e non literarios.
	B2.13. Mantemento adecuado e ampliación da biblioteca persoal.
B3. COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR	B3.1. Uso das estratexias de planificación, de textualización (formato, estrutura, ortografía e normas

	lingüísticas, puntuación, coherencia e cohesión) e revisión como partes do proceso escritor.
	B3.5. Redacción de textos breves creativos (poemas).
	B3.8. Interese polo coidado e a presentación dos textos escritos e respecto pola norma ortográfica
B4. COÑECEMENTO DA LINGUA	B4.11. Uso eficaz do dicionario, en papel ou dixital, na busca da ampliación do vocabulario e como consulta ortográfica e gramatical.
B5. EDUCACIÓN LITERARIA	B5.1. escoita, memorización e reprodución de textos procedentes da literatura galega (adiviñas, poemas, cancións, etc.).
	B5.5 Lectura comentada de poemas tendo en conta as convencións literarias (xéneros, figuras) e a presenza de certos temas e motivos repetitivos e tópicos.
	B5.6. Recreación e composición de poemas e relatos para comunicar sentimentos, emocións, estados de ánimo, lembranzas, recoñecendo as características dalgúns modelos.
	B5.9. Interese por coñecer os modelos poéticos que se utilizan noutras culturas.

Figura 3. *Contidos curriculares da área de Educación física*

B1. CONTIDOS COMÚNS EN EDUCACIÓN FÍSICA	B1.2. Adopción de actitudes de colaboración, tolerancia, respecto e resolución pacífica dos conflitos na práctica de xogos e outras actividades físicas.
B2. O CORPO: IMAXE E PERCEPCIÓN	B2.1. Valoración e aceptación da propia realidade corporal e a das demais persoas mostrando unha actitude crítica cara ao modelo estético-corporal socialmente vixente.
	B2.3. Autonomía persoal: autoestima, expectativas realistas de éxito.
	B2.11. Actitude de cooperación e de respecto en situacións de aprendizaxe compartida.
B3. HABILIDADES MOTRICES	B3.4. Control e dominio motor e corporal desde unha formulación previa á acción.
B4. ACTIVIDADES FÍSICAS ARTÍSTICO-EXPRESIVAS	B4.3. Expresión e comunicación de sentimentos e emocións individuais e compartidas a través do corpo, o xesto e o movemento.
	B4.5. Participación na composición e execución de producións grupais a partir de estímulos rítmicos, musicais e poéticos.

4.3.2 Obxectivos

O artigo 3 do *Decreto 105/2014* recolle que os obxectivos xerais de etapa representan os referentes relativos aos logros que os estudantes deben conseguir logo de concluíren o proceso educativo. Neste senso, o *Setestrello poético* deseñado contribúe ao desenvolvemento dos seguintes:

- a) Coñecer e apreciar os valores e as normas de convivencia, aprender a obrar de acordo con elas, prepararse para o exercicio activo da cidadanía e respectar os dereitos humanos, así como o pluralismo propio dunha sociedade democrática.
- c) Adquirir habilidades para a prevención e para a resolución pacífica de conflitos que lles permitan desenvolverse con autonomía no ámbito familiar e doméstico, así como nos grupos sociais cos que se relacionan.
- d) Coñecer, comprender e respectar as diferentes culturas e as diferenzas entre as persoas, a igualdade de dereitos e as oportunidades de homes e mulleres e a non discriminación de persoas con discapacidade nin por outros motivos.
- k) Valorar a hixiene e a saúde, aceptar o propio corpo e o das demais persoas, respectar as diferenzas e utilizar a educación física e o deporte como medios para favorecer o desenvolvemento persoal e social.
- m) Desenvolver as súas capacidades afectivas en todos os ámbitos da personalidade e nas súas relacións coas demais persoas, así como unha actitude contraria á violencia, aos prexuízos de calquera tipo e aos estereotipos sexistas e de discriminación por cuestións de diversidade afectivo-sexual.
- o) Coñecer, apreciar e valorar as singularidades culturais, lingüísticas, físicas e sociais de Galicia, poñendo de relevancia as mulleres e homes que realizaron achegas importantes á cultura e á sociedade galega.

Figura 4. *Formulación dos obxectivos específicos da UDI*

OBXECTIVOS ESPECÍFICOS DA UDI
Declamar poesías reparando nas particularidades orais da linguaxe e na importancia da comunicación non verbal.
Compoñer poemas dun xeito cooperativo, valorando os modelos líricos de diferentes culturas e reparando no proceso de escritura.

Enriquecer o imaxinario persoal coas referencias líricas do *Setestrela poética* e a través de obras e composicións.

Reescribir producións a partir doutras composicións e de voces escolmadas.

Realizar lecturas comprensivas e expresivas de poemas en contextos diferentes.

Valorar os diferentes soportes da lírica, concretamente as posibilidades da poesía musicada e a figura dos cantautores.

Establecer vencellos co xénero poético alén dos saberes lingüísticos.

4.3.3 Competencias

Seguindo as directrices do *Decreto 105/2014*, a inclusión das competencias clave está ligada a un desempeño eficaz en contextos diferentes. Por este motivo os discentes precisan delas “para a realización e o desenvolvemento persoal, así como para a cidadanía activa, a inclusión social e o emprego”. Durante o transcurso do *Setestrela poética*, ademais da Competencia Motriz, desenvólvense tres competencias clave: ‘Competencia en Comunicación Lingüística (CLC)’, ‘Conciencia e Expresións Culturais (CCEC)’ e ‘Aprender a Aprender (CAA)’. Estas tres competencias desenvólvense en todas as materias do proxecto sen establecer binomios área-competencia.

■ Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)

Ser competentes en comunicación lingüística supón posuír estratexias e recursos comunicativos que favorezan o desenvolvemento da “capacidade que nos permite organizar o noso pensamento, aprender e establecer relacións” (Pérez, Esteve, 2009, p. 16). De acordo con Martínez Díaz e Soto Torres (2019, p. 104) o logro desta capacidade vincúlase co fomento do hábito lector dende diversas áreas, dado que a lectura, a reflexión sobre as composicións e a produción de poemas favorecen as habilidades comprensivas e expresivas.

■ Conciencia e Expresións Culturais (CCEC)

O *Decreto 105/2014* asocia a ‘Conciencia e Expresións Culturais’ coa capacidade de coñecer, comprender, apreciar e valorar criticamente as manifestacións e os vestixios como parte do acervo cultural. Igualmente, destaca os códigos artísticos, xa que constitúen unha porción da expresión. Con estas habilidades as crianzas deben aceptar a diversidade cultural e somerxerse en proxectos que impliquen compartir emocións a partir de producións literarias.

■ Aprender a aprender (CAA)

A introdución de 'Aprender a Aprender' pretende desenvolver a autorregulación das aprendizaxes, considerada por Gutiérrez e Salmerón (2012, p. 6) como un proceso fundamental para que os estudantes se convertan nos actores principais das experiencias educativas. O alumnado pode tomar conciencia do grao de consecución das aprendizaxes con esta idea próxima aos procedementos de autoavaliación e coavaliación.

■ A competencia motriz

Malia non considerala unha competencia clave, o currículo destaca a adquisición da competencia motriz como finalidade principal da área de Educación física. Segundo López Téllez, Méndez e Sierra (2009, p. 52) os coñecementos, procedementos e actitudes motoras contribúen á adquisición de niveis sensoriais básicos, aptitudes sensoperceptivas, estruturacións espazo-temporais e rutinas favorables. Por conseguinte, competencia motriz e alfabetización física son acepcións con significados próximos e complementarios. Esta idea vese reforzada por López D'Amico, Murillo e Ramos (2017, p. 96) ao sinalaren que unha finalidade da profesión docente é a promoción da actividade física como hábito saudable que convén realizar ao longo da vida.

A secuenciación das competencias que acabo de referir pode verse nas táboas que inclúo no anexo 3 e para as que sigo o traballo de Álvarez et al (2017) no *Grupo Actitudes*.

4.4 Metodoloxía

O significado persoal co que asocio o concepto de metodoloxía concorda coa visión de Alarcón et al (2010, p. 92) sobre o termo: o conxunto de procedementos racionais empregados para a consecución dos obxectivos didácticos e as estratexias manexadas cando se leva a cabo unha dinámica de aula. A acepción refírese á fase interactiva, estritamente asociada a como ensinar e ás accións planificadas polo equipo docente con antelación. Así mesmo, os principios didácticos mencionados no *Decreto 105/2014* potencian a comunicación, a inclusión e a participación dos escolares para alcanzar os obxectivos xerais e as competencias clave.

Considerando as achegas anteriores presento un dos eixes metodolóxicos do *Setestrelo poético*: a aprendizaxe cooperativa. Logo de cotexar o vocábulo cooperativo co termo grupal topei varios elementos que diferencian dúas palabras utilizadas normalmente sen distinción. As singularidades que comporta a cooperación son presentadas por Pujolás (2008) coa intención de aprender a cooperar e cooperar para aprender: participación equitativa, interacción máxima, calquera tipoloxía de actividade, constitución de grupos heteroxéneos, mellora da propia actividade, interdependencia positiva, responsabilidade persoal, reflexión e contraste das achegas e habilidades interpersoais.

Para levar a cabo a proposta poética axústome ao modelo didáctico de educación literaria, proceso que segundo Ballester e Ibarra (p. 32) relaciona o saber facer coas opinións e sentires a partir dun contacto directo co corpus de traballo. Este enfoque comunicativo adecúase de maneira perfecta ao carácter interdisciplinar da proposta por tratar contidos alén dos conceptuais e valorar o vínculo afectivo coas obras. Ademais, parafraseando a Cassany (1999, p. 17) o método fai posible vencellar lingua e literatura, reflexionar sobre aspectos lingüísticos e dedicarlle á literatura o peso que merece nun curso avanzado sen causar tedio.

O cumio da UDI é un percorrido polos lugares de *Nas rúas de Compostela* (2016) a modo de roteiro poético. O artigo 70 do *Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o Regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria* indica que as saídas de carácter extraescolar e voluntario deben figurar na Programación Xeral Anual (PXA), ademais de requirir dunha autorización por parte dos titores legais dos estudantes. O treito lírico é unha posibilidade para mergullarse na paisaxe íntima do poemario a carón da autora Rosalía Morlán, sempre desenvolvendo habilidades sociais, interpretando a cidade dende un enfoque vivencial e reparando na dimensión emocional das rúas (García de la Vega, 2019, pp. 64-65).

A saída *extramuros* da escola impulsa a interacción entre os estudantes nun medio de incerteza que consonte as achegas de Guillén, Lapetra e Peñarrubia (2016, p. 19) favorece o achado de capacidades e limitacións persoais. Sobre a planificación que comentaba inicialmente convén axear a ruta ás aptitudes motrices do grupo,

recomendar o uso de roupa cómoda xunto con calzado deportivo e adiar a actividade en caso de condicións meteorolóxicas adversas (Navarro, Basanta e Álvarez, 2014).

En canto á expresión corporal, Canales Lacruz (2006, p. 28) recoñece a súa pluralidade conceptual e sintetiza o concepto como unha calidade inherente ao ser humano que representa a proxección da individualidade en calquera persoa. Cando o alumnado declama poesía emite unha mensaxe corporal, a parte física e a cognitiva permanecen arraigadas. Polo tanto, durante a proposta, a comunicación non verbal adquire importancia paulatinamente. De acordo coa secuencia de Arteaga, Conde e Viciano (1999) parto de representacións en solitario cun público silandeiro (bonecos e peluches), recitacións en grupos de confianza, declamacións perante o grupo e finalmente unha interpretación *Nas rúas de Compostela*, contorna arredada da cotiá.

Por último, a poesía musical é neste *Setestrela poética* o estímulo sonoro capaz de repercutir nas accións organizativas e suscitar un clima afectivo conveniente. Serve de maneira puntual para topar unha maior implicación no traballo motor e tamén para traballar a temporalidade e o ritmo como soporte de movemento. Abofé que a música é un recurso indutor de estados de ánimo que esperta a sensibilidade con atributos como a melodía, o timbre ou o ritmo.

En síntese, creo que esta metodoloxía permite (inter)relacionar os aspectos lingüísticos e literarios, as aptitudes motrices do alumnado, a expresión corporal (comunicación non verbal) e os estímulos rítmicos, musicais, poéticos, elementos clave da UDI.

4.5 Atención á diversidade

O Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia valora a aplicación de medidas que regulen a resposta educativa en función dos ritmos, características, necesidades e situacións socioculturais do alumnado.

Tomando a concreción anual do Plan de Atención á Diversidade elaborado polo CEIP de Figueiroa requírense medidas de carácter ordinario para dous escolares da aula:

a) Un discente con hipoacusia leve de etioloxía prenatal non percibe a voz débil ou moi distanciada, factor que incide á hora de centrar a atención. Aínda así, o rapaz non

necesita sistemas aumentativos e complementarios de comunicación, mais si algunhas pautas de intervención suxeridas por Pérez Tejero e Soto Rey (2014, pp. 96-97) para facilitar a inclusión:

- *Adaptacións comunicativas e técnicas*: anticipar a información na fase inicial, empregar a demostración e o taboleiro como apoio visual, facilitar a lectura labial, vocalizar, rematar as oracións, integrar o discurso coa xestualidade e evitar o ruído ambiente durante as explicacións.
- *Adaptacións físicas*: procurar a proximidade co emisor da mensaxe.

b) Durante a sesión de Educación Física e no transcurso do roteiro poético cómpre reparar nun neno con diversidade funcional orgánica que padece crises asmáticas ligadas ao esforzo. Co propósito de actuar en caso de ser necesario fago uso das directrices expostas por Malas Tolsá e Malas Tolsá (2018, pp. 10-11):

- *Pautas*: Evitar xogos de alta intensidade en ambientes con pole, propor dinámicas con sobreesforzos inferiores aos seis minutos, non empregar material con polvo, procurar espazos húmidos, recordar a regulación da intensidade e volver á calma paseniño.
- *Protocolo ante crise*: Calmalo, deixarlle espazo para que fique cómodo e respire amodo.

4.6 Actividades

A UDI levouse a cabo entre o 19 de abril e o 3 de maio con dúas sesións semanais.

Figura 5. *Secuencia da proposta e distribución das actividades*

SESIÓN	ÁREA	ACTIVIDADES			
Sesión 1	LC	<i>O mel nos beizos</i>	<i>Entropía emocional</i>	<i>O público silente</i>	
Sesión 2	LGL	<i>Haikús estradenses</i>	<i>Collage poético</i>	<i>Tinximos as paredes de poesía</i>	
Sesión 3	LGL	<i>Poemas ao alimón</i>	<i>Arpexos líricos</i>	<i>O menú do día</i>	
Sesión 4	LGL	<i>Bos tempos para a lírica</i>			
Sesión 5	EF	<i>Agochos musicais</i>	<i>A música detense</i>	<i>A raiola de Manoele</i>	<i>Algoritmo lírico</i>
Sesión 6	LGL	<i>A obra de Rosalía</i>		<i>Soños e bágoas</i>	
Roteiro lírico		Itinerario con Rosalía Morlán Nas rúas de Compostela			

SESIÓN 1

- *O mel nos beizos* (15 min.)

Trátase dunha proposta para vincular as poesías coas ilustracións e lévase a cabo en equipos heteroxéneos constituídos por seis integrantes no contexto da biblioteca escolar. Cada formación tenta relacionar cinco imaxes coas correspondentes producións (“Fixen un ramo”, “No acubillo do lar”, “Os meus beizos nos teus beizos”, “Chuvia”, “Dáme unha aperta” e “Soños e bágoas”). Con este propósito entrégaselle a cada discente unha cartolina cos poemas e proxéctase na pantalla dixital unha presentación interactiva coas ilustracións. Nesta actividade realízase unha adaptación da metodoloxía cooperativa 1-2-4, polo que os grupos deben nomear internamente unha parella de coordinadores, responsables de temperaren o debate e moderaren as intervencións durante a reflexión. Nos primeiros catro minutos os escolares teñen que ler detidamente as composicións e procurar algún vínculo inicial. Logo, durante cinco minutos, confórmanse tres parellas en cada formación que deben chegar a un acordo sobre as asociacións texto-imaxe. Finalmente, cos coordinadores exercendo o seu rol, as parellas comentan as conexións que efectuaron e o equipo tenta establecer unha relación final para xustificala oralmente.

- *Entropía emocional* (25 min.)

O significado figurado de entropía lígase co mar de emocións que o alumnado ten que experimentar durante unha proposta na que se conservan os grupos da actividade preliminar, repartidos en cinco recantos da biblioteca. Inicialmente solicítolle a cada grupo que repartan os números do un ao seis entre os membros. Unha vez efectuada a numeración indícaselles o poema da actividade anterior asociado a cada cifra. A posteriori, érguense os “un” de cada formación e fago entrega dun trisco de papel cun sentir (*ledicia, medo, nerviosismo, tristura, soberbia e inseguridade*); logo, repito o procedemento cos demais números.

Nese intre os discentes deben facer uso de auriculares ou de tapóns para practicar o recitado sen receptores da mensaxe durante un par de minutos. O declamo débese efectuar coa emoción indicada no anaco de folio, condicionante que pode desconcertar a algún alumno. Para facilitar o traballo débese incidir na finalidade do recitado: os integrantes do equipo teñen que adiviñar o sentir unha vez concluído o

proceso lector. Despois de finalizar a primeira volta, cada alumno elixe un sentir diferente e os demais tentan intuilo novamente.

- **Presentación da actividade *O público silente*** (10 min.)

Presento unha proposta de metacoñecemento lingüístico coa que pretendo que as rapazas e os rapaces deslinden a antítese de fins entre a lectura silandeira (*comprensiva*) e o recitado en voz alta (declamo). Os discentes portan un sobre que non poden abrir até realizaren a proposta nos seus lares. O primeiro paso que teñen que seguir é colocar monecos, peluches, cartas ou outras figuras nun escenario improvisado (como o cuarto ou en calquera lugar do fogar). Logo declaman o poema de Xoán Xosé Fernández Abella “Falade galego” reparando na prosodia, no ritmo, no ton e na entoación. Despois de ler por primeira vez redactan as nocións da poesía que captaron. No estadio posterior repiten o procedemento recitándollos a algún familiar e apuntan os novos elementos comprendidos. Finalmente, len a composición para eles mesmos un máximo de tres veces, reiteran o proceso e escoitan a transposición musical deseñada por Manoele de Felisa. No documento deben indicar en que modalidade comprenderon mellor o contido do poema.

SESIÓN 2

- ***Haikús estradenses*** (35 min.)

Para esta actividade consérvase a estrutura cooperativa de *O mel nos beizos* e da *Entropía emocional*. En primeiro lugar pregunto se alguén coñece a palabra *haikú* e a continuación achego unha definición do termo:

- Haikú s. m. Tipo de poesía de orixe xaponesa escrita en tres versos de cinco, sete e cinco sílabas respectivamente, con rima libre.

Entón presento algúns haikús do poemario de Xosé Luna *Camiñando, camiñando* (2021) e solicítolles aos grupos que conten as sílabas. Antes de comezar recórdolles aos discentes a maneira de contar as sílabas:

- Se a última palabra do verso é *esdrúxula* subtráese unha sílaba.
- Se a última palabra do verso é *grave* o reconto segue igual.
- Se a última palabra do verso é *aguda* engádese unha sílaba.

Figura 6. *Haikús de Camiñando, Camiñando*

Os peregrinos camiñan entre as nubes (re)cheas de cor.	Iluminados entre os raios do sol haikús en flor.	Arelarían como vento danzar sucar o mar.
Debuxan soños ao longo do camiño sendas de amor.	E na Pinguela cansos de camiñar auga a saciar.	Arelarían cinco sílabas puras felicidade.

Asemade, achego unha definición de sinalefa para que recorden o concepto:

- Sinalefa s. m. Unión da última vogal dunha palabra coa inicial da palabra seguinte de xeito que, para os efectos métricos, se conta coma se fose unha soa sílaba.

Logo, a modo de conclusión, cada grupo debe escribir un *haikú* que inclúa algún elemento distintivo da vila estradense.

Figura 7. *Os haikús da aula*

A alameda recende a primavera: versos e amor.	Na carballeira unha néboa mesta cobre o albor.	Á luz da lúa na praza do concello bailamos <i>funky</i> .
Xa é o San Paio orquestra e diversión Vente á feira!	Cámbiate xa! A vila está de festa Porta do Sol!	O faroliño con claridade e <i>dance</i> alumeaba.

- Collage poético (25 min.)

A linguaxe poética ten unha función lúdico-creativa que se pode desenvolver por medio de técnicas vangardistas como o *collage*. Nesta actividade as crianzas extraen fragmentos de obras e xustapóñenos nun conxunto disímil, neste caso, procurando congruencia semántica. A finalidade da proposta é que os equipos constrúan un poema con sentido lexical, morfolóxico e sintático a partir da unión de diferentes versos. Para a escolma recompílanse algunhas producións traballadas na sesión de oralidade (“Fixen un ramo”, “No acubillo do lar”, “Os meus beizos nos teus beizos”, “Chuvia”, “Dáme unha aperta” e “Soños e bágoas”) e os *haikús* da obra *Camiñando, Camiñando*.

Figura 8. *Collage poético de dous grupos*

Un día de moita chuvia fixen un ramo no acubillo do lar. As gotas coriscaban nas rúas de Compostela e os meus devezos corrían por todos os recunchos.	Nun tempo de palabras de fume a chuvia vólvese máxica polo medio dos versos. Na refulxencia das olladas pasean con ledicia os soños na Estrada da vida.
---	--

- *Tinximos as paredes de poesía* (10 min.)

Logo de revisarmos as composicións, o alumnado cobre un modelo de póster realizado con *canva* que se subiu á aula virtual da materia para redactar o *haikú* e o *collage* dende os seus ordenadores *E-dixgal*. Unha vez completados todos imprimimos os documentos e decoramos o corredor coas composicións líricas.

SESIÓN 3

- *Poemas ao alimón* (25 min.)

Para esta actividade de creación lírica restitúense os grupos de traballo da sesión preliminar. Federico García Lorca e Pablo Neruda empregaban a denominación *Poemas ao alimón* para referirse aos *Cadáveres exquisitos*. Esta estratexia de produción poética é unha concatenación de versos escrita dun modo cooperativo, unha aliaxe de diferentes intencións. Partindo dun fragmento de “Fixen un ramo”, composición de Mónica Varela, cada discente escribe tres ou catro versos nun folio e entrégalle a composición a outro escolar do grupo, coa peculiaridade de que tan só poden ollar os dous últimos versos escritos. Resulta transcendental que a proposta se desenvolva nun clima silandeiro para que as nenas e os nenos prosigan a versificación con congruencia en termos formais e temáticos.

Figura 9. *Poema ao alimón a partir de ‘Palabras fermosas dicindo o que sinto’*

Estrofas infindas de cores e bicos. Estrelas que locen apertas douradas.	Ocasos fugaces xeados e fríos. Invernos de neve bonecos e libros.	De orballo e graínzo os tellados se cobren. Con lanceiras de sol derrétense as cores.
---	--	--

- Arpexos líricos (25 min.)

Os arpexos son unha forma de tocar un acorde, na que as notas que o compoñen soan sucesivamente e non simultaneamente. No caso da poesía musicada constitúen un recurso usado polos cantautores para provocar unha sensación acústica.

Nesta proposta reproducense dous poemas musicados por Manoele de Felisa (“As tres bolboretas” e “Galicia ten un tesouro”) para topar os temas principais. Para iso selecciono un par de estratexias didácticas á mantenta, co propósito de encarreirar a escoita durante a práctica:

- *Trebón de ideas*: o profesorado anota no taboleiro as ideas que cada estudante achega individualmente.
- *Pensa, comparte e actúa*: restáurase a estrutura grupal para que os grupos sumen as achegas individuais, escolmen as máis axeitadas e as compartan coa clase.

- O menú do día (10 min.)

Cada estudante escolle as combinacións de pratos líricos e de poesía musicada que máis lle apeteza para saborear as composicións. A degustación poética conta cun entremés, un prato principal e unha sobremesa gratuíta. As crianzas só deben topar unha figura literaria en cada composición, valorar unha produción que lles susciten interese e xustificar a contestación.

Figura 10. *Pratos do menú lector*

ENTREMESES	PRATOS PRINCIPAIS	SOBREMESAS
“Galicia ten un tesouro”	“Falade galego”	“Chuvia”
“As tres bolboretas”	“Fixen un ramo”	“Dáme unha aperta”

SESIÓN 4

- Bos tempos para a lírica (2 horas)

Durante esta sesión os equipos de traballo teñen o reto de contaxiar o gusto poético polas aulas de Educación Primaria do centro. Para iso gravan nuns corazóns de madeira algunhas voces significativas da obra de Xosé Luna *A Estrada da vida*: *beizos, chiscadela, albores, nós, mel, chuva, ar*, etc. En total recompilan vinte e catro vocábulos para que catro clases de primaria realicen as súas composicións cos

vocábulos achegados. Os discentes de cada grupo entréganlle unha cartolina á aula que se lles asignou e expoñen detalladamente o proceso a seguir:

- ❖ Usaredes folios de cores para pegar sobre a cartolina.
- ❖ Incorporaredes os corazóns de madeira á composición no intre axeitado.
- ❖ Seguiredes a estratexia creativa que o profesorado titor considere acaída en función das particularidades da aula.

Xa que a finalidade principal da proposta é enchoupar o centro de lírica, a aula de 6ºA tamén realiza a súa composición. Para iso, inicialmente o alumnado clasifica morfoloxicamente as palabras escolmadas (*albor*, *nós*, *chiscadela*, *vida*, *terra*, *7 mares*). Despois desta clasificación na que se distingue o pronome persoal tónico “*nós*” ou o substantivo común “*terra*”, os discentes fan uso dunha estratexia de *poesía compartida*: cada equipo versifica unha composición coas palabras seleccionadas e unha vez concluído o proceso conéganse os elementos máis distintivos de cada unha para producir unha versificación orixinal e de toda a aula.

Após observar o éxito do proceso e a motivación dos discentes por toparen congruencia sintáctica e semántica, amais de riqueza lexical, a aula dispónse a conxugar as versificacións co docente de guía.

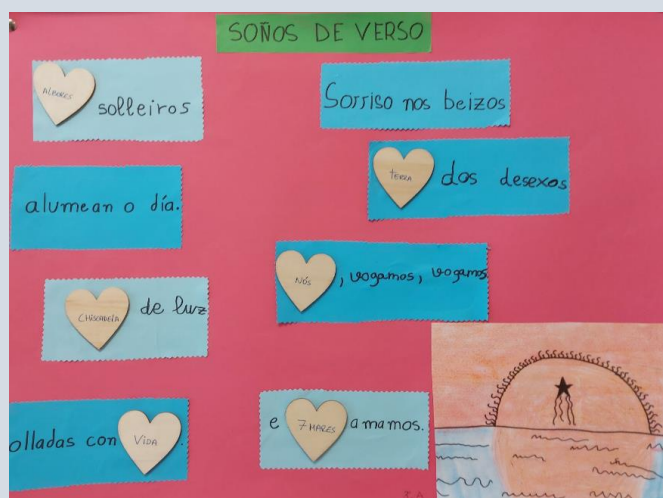
Figura 11. *Composicións iniciais dos grupos*

Espertar nun albor de sol, (sempre nós). Almorzar chiscadelas (de luz, galletas e cacao). Ultr a terra mollada (salgada como 7 mares). Pensar na inmensidade (latexa a vida na mañá).	Nós ollamos albores repletos de cores. Chiscadelas deitadas que acenden as noites. Fachos de lume, vida dos mariñeiros. Gamela ondeas 7 mares xa avistas a terra.	Sorrisos que saben a vida nun albor azulado. Nós rimos chiscadelas navegando os 7 mares. Nós pensamos na terra, na casiña, nos lares.
Chiscadela de ledicia. Nós sorrindo ao albor. Nadamos por 7 mares sen terra que percorrer nin vida que soñar.	Ollamos un escuro albor. 7 mares baleiros de vida. Xa non hai terra libre... Nin chiscadelas húmidas. Contaminación, Cambio climático. Abril 2095. Nós, responsables.	Nós vogamos 7 mares na procura da terra, desexando un solpor, de versos, voces e amor. Albores de cada día alumean os seus ollos con chiscadelas de luz que recenden a vida.

Figura 12. Achega final

Ao igual que na actividade anterior o *Pequeno Dicionario Xerais da lingua* serviu para suxerir a inclusión de termos que descoñecía parte do grupo como “vogar” e “solleiro”.

Igualmente, serviu para corroborar a clase de palabras das voces e evitar confusións na concordancia.

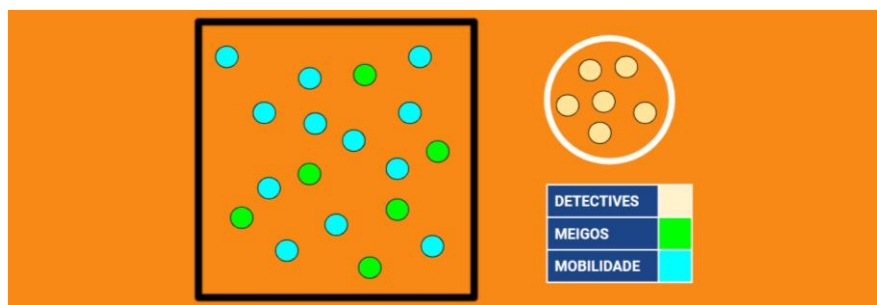


SESIÓN 5

- **Agochos musicais** (15 min.)

Mantéñense as catro formacións cooperativas constituídas nas sesións anteriores e desenvólvese este xogo de activación. Un grupo actúa como equipo de detectives durante tres quendas consecutivas, outro equipo fai de meigas e meigos e os dous restantes realizan exercicios de activación movéndose por un espazo cuadrangular de 20 metros o lado. O profesorado pon a canción “Galicia ten un tesouro” mentres os detectives permanecen cos ollos cubertos por un anteface no interior dunha circunferencia contigua ao terreo de xogo. Os feiticeiros collen unha saba grande e deciden a que integrante dos equipos que se desprazan polo espazo escollen. Após seleccionar o escolar indícanlle que se tombe no chan co xesto de durmir e colocan unha tea sobre el. Tanto os feiticeiros como os demais discentes déitanse tamén no chan e o profesorado, cando toda a clase estea na súa posición detén a música, sinal que lles permite aos detectives quitar o anteface e descubrir ao agochado. O grupo dispón de vinte e cinco segundos para anotar nunha cartolina o nome do estudante agochado e entregarllo ao profesorado.

Figura 13. *Deseño de agochos musicais*



- A música detense (15 min.)

Nesta pilla desenvolvida na pista de fútbol sala mantéñense os catro grupos formados con anterioridade, posuíndo un deles peto (a unidade policial). Os tres grupos restantes (os fuxitivos) deben escapar polo espazo cando a música de “Dáme unha aperta” soe. Cando a poesía musicada deixe de reproducirse todos eles deben permanecer quietos e agardar a que a música resoe novamente para poder escapar outra vez. A unidade policial debe aproveitar os intreiros de silencio musical para tocar os estudantes que escapan.

Na primeira rolda o profesorado detén a música para favorecer a fluidez do xogo, mais na segunda os fuxitivos teñen dez segundos para escaparen e a unidade policial seis para capturalos. Cando un discente é pillado ten que permanecer coas pernas abertas e agardar a que outro prófugo pase entre elas.

- A mariola de Manoele (12 min.)

Fórmanse en dúas zonas diferentes catro ringleiras de catro aros: as dúas filas laterais de cor azul e as dúas centrais de cor amarela. Reprodúcese a poesía musicada “Os meus beizos nos teus beizos” e os discentes de cada formación deben completar o percorrido da mariola. Seguindo o pulso da canción teñen que repetir sempre a mesma secuencia:

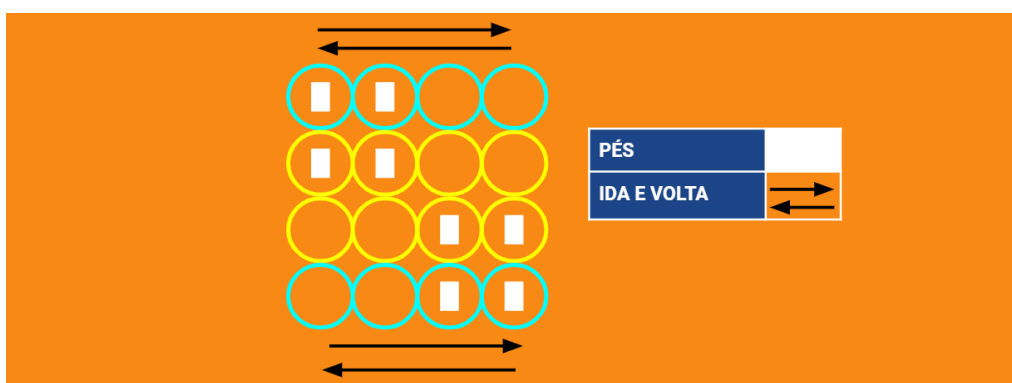
- ♦ O primeiro discente de cada equipo comeza na parte dereita do seu lado e introduce o pé dereito no aro lateral da dereita e o pé esquerdo no contiguo.
- ♦ Sempre ten que haber un pé en cada aro e para iso débense realizar saltos laterais cara á esquerda.
- ♦ Cando o pé esquerdo toca o interior do último aro da esquerda o procedemento repítese cara á dereita.

- ♦ Ao regresar aos aros iniciais sáltase cara aos aros situados diante e repítese o procedemento de saltos laterais, en primeiro lugar cara á esquerda e posteriormente cara á dereita.
- ♦ O discente do grupo sae cando o escolar que ía antes del chegou aos primeiros aros amarelos (segunda ringleira, posición inicial).
- ♦ O alumnado de ambas as formacións sae dos aros polo lado dereito oposto, unha vez efectuado o percorrido completo nas catro filas de aros.

Despois de coller a dinámica propóñense dúas variantes para dificultar lixeiramente a coordinación:

- ✓ Variación 1: Ao coincidir nos aros frontais cun discente da outra formación, situado na fila vindeira, débense chocar as mans.
- ✓ Variación 2: Nos aros frontais débese cambiar a orientación corporal e efectuar o salto xirando 180°.

Figura 14. *Deseño da mariola*



A estrutura do xogo está pensada para que os discentes non se interrompan durante o treito, sempre que a totalidade dos participantes leven o pulso de maneira axeitada.

- Algoritmo lírico (5 min.)

A modo de volta á calma confórmanse tres rodas de oito estudantes e a cada membro da circunferencia entrégaselle unha voz vencellada coa poesía musicada de Manoele traballada na sesión: *Galicia, sol, tesouro, beizos, mundo, aberta, compartir e estrela*. Os membros da roda deben contar até oito e, cando sexa a quenda de cada integrante, substituír unha das cifras polo vocábulo asignado. A seguinte persoa ten

que contar nomeando os termos citados previamente en lugar dos números e trocar unha das cifras restantes pola súa palabra. Velaquí un exemplo:

Figura 15 *Secuencia do algoritmo lírico*

Primeiro: 1, 2, 3, 4, sol, 6, 7, 8.	Segundo: Mundo, 2, 3, 4, sol, 6, 7, 8.
Terceiro: Mundo, 2, 3, 4, sol, 6, 7, aperta	Cuarto: Mundo, 2, 3, 4, sol, beizos, 7, aperta.
Quinto: Mundo, tesouro, 3, 4, sol, beizos, 7, aperta.	Sexto: Mundo, tesouro, 3, compartir, sol, beizos, 7, aperta.
Sétimo: Mundo, tesouro, 3, compartir, sol, beizos, Galicia, aperta.	Oitavo: Mundo, tesouro, estrela, compartir, sol, beizos, Galicia, aperta.

SESIÓN 6

- *Constelación lírica* (25 min.)

A través desta actividade adecúase un modelo lingüístico tradicional (de carácter reprodutivo e descontextualizado) a un enfoque comunicativo. Antano aprendíanse os títulos das obras por medio dalgunhas estratexias de memorización carentes de significado.

Figura 16. *Constelación lírica*



Así e todo, coñecer algunhas obras dos autores serve para ampliar o imaxinario íntimo e descubrir novos títulos para ler. Por iso, a modo introdutorio, presento algúns datos biográficos de Rosalía Morlán e achego unha constelación literaria coas súas obras principais.

Tras finalizar esta fase do traballo propóñolles a tres dos grupos conformados o deseño dunha composición poética que incorpore polo menos dous poemarios da *Constelación lírica*. Os tres grupos restantes elaboran un acróstico de sete versos no que as letras iniciais ou finais dos versos formen, lidas verticalmente, o nome Rosalía.

- **Soños e bágoas** (25 min.)

De xeito individual, os discentes traballan o poema “Soños e Bágoas” para introducir a obra *Nas rúas de Compostela*, eixe principal do *Roteiro lírico*.

Figura 17. Localización da poesía de *Soños e bágoas*



Para comezar o alumnado debe contextualizar a poesía nunha cidade e observar a ortoimaxe (fotografía aérea) tomada dende *Visor Sigpac* que se lles entregou. Cando recoñezan a cidade compostelá poden procurar en *Google Earth* os enclaves citados pola autora e arredondalos na toma impresa.

Ao rematar esta parte introdutoria deben topar unha estrutura semántica que se repita no poema ‘nas rúas de Compostela’ e outra sintáctica ‘dende o Obradoiro a Cervantes’, ‘dende o Toural á Alameda’. Neste punto introdúcense tres figuras retóricas que traballaron *grosso modo* noutras unidades didácticas:

- Anáfora: ‘**Dende** o Obradoiro a Cervantes’ / ‘**dende** o Toural á Alameda’.
- Paralelismo semántico: ‘nas rúas de Compostela’.

- Paralelismo sintáctico: ‘*dende o Obradoiro a Cervantes*’ / ‘*dende o Toural á Alameda*’.

Logo deben achegar un sinónimo da palabra *aperta* (‘abrazo’, ‘apreixo’) e, en caso de dúbida nalgún termo, procuralo no *Dicionario Xerais de Sinónimos e Antónimos* ou na versión en rede do *Dicionario da Real Academia Galega*. Finalmente teñen que contar as sílabas dos versos, indicar a rima e continuar a poesía con coherencia temática e formal outra estrofa.

ROTEIRO LÍRICO (6 horas)

Como sinaléi no punto 4.4 Metodoloxía, este roteiro lírico de carácter facultativo debe figurar na PXA e ser aprobado polo consello escolar e o equipo de actividades complementarias e extraescolares do colexio, de aí que a asistencia non sexa preceptiva. A parte esencial da saída a Santiago de Compostela é o recitado dunha poesía con cinco minutos de preparación previa. Para o declamo contan coa axuda da autora, Rosalía Morlán, que acompaña ao alumnado durante todo o percorrido. Cada composición, lida *in situ*, nos lugares da paisaxe compostelá, vincúlase cunha parte do treito lírico.

Os discentes vagan pola paisaxe de *Nas Rúas de Compostela*, percorren a xeografía poética, o sentir dos recunchos próximos dunha escritora que se arreda da xeografía descritiva para reparar na cantidade de bágoas e bicos que acubillan a eterna paisaxe compostelá. O quilómetro cero do roteiro é a casa da autora, situada na parroquia de Conxo, enclave onde ollan as cores matinais dende a Igrexa da Mercé, escoitan as badaladas das campás e visitan o hospital onde ela supervisa o labor das enfermeiras. Antes de pór rumbo a Santiago de Compostela pasean pola carballeira da Susana namentres o primeiro grupo prepara a recitación da poesía “Petan os zocos na rúa”.

Acto seguido desprázanse no autobús até a Alameda de Santiago de Compostela, a de “Coralía e Maruxa”, lugar no que Morlán declama o poema “As dúas Marías” diante da popular escultura. Logo, o alumnado entra na zona vella e detense no Cantón do Toural, momento do treito onde sentan nun soportal para que a poeta recite o “Nadal en Compostela” e así poidan dexergar as palabras que refulxen nas “noites máis frías”.

Após a lectura mergúllanse na taciturna rúa Nova, xiran por Xelmírez e, mentres o segundo grupo se organiza para entoar “O silencio en Compostela”, o resto descobre os misterios do Vilar e o seu tradicional comercio.

Diante da Porta de Praterías a escritora expón as particularidades de “Cinco días de xaneiro” e a continuación, guía os discentes para circundaren a catedral. A poetisa recita “A sombra do Peregrino” entre “a porta Real e a entrada da Porta Santa” presentando así a máxica Praza da Quintana. Despois duns intres de descanso o terceiro grupo dispónse a declamar “Namorouse o vento” co fin de eloxiar a unha Quintana que enfeitizou o “ar mainiño”. Tras pasar pola Inmaculada fican un bo rato no Obradoiro, praza na que o cuarto equipo declama “Camiños de amor” e “Meigallo”. Despois soben por Acibechería até chegaren á praza de Cervantes para presentaren a poesía traballada na aula: “Soños e Bágoas”.

Os discentes rematan a volta zona vella percorrendo o Preguntoiro e a Caldedería, rúa na que o quinto grupo declama as estrofas de “Sensacións durmidas”, versificación dedicada a unha rúa que adormece cando a noite buliga. Para finalizar o tramo avanzan pola rúa das Orfas, cruzan dende a rúa Nova até o Vilar pola angosta Entrerrúas e chegan ao Franco mentres o sexto grupo recita “Segredo” e “Esperando polo día”.

Con este **Roteiro lírico**, o alumnado é coñecedor, ademais do poema “Soños e bágoas” que establecín no corpus de traballo, doutros poemas do libro *Nas rúas de Compostela* e, unha vez máis, coa poesía como fío condutor, vencellamos lingua, literatura, expresión corporal e actividade física e coñecemento da paisaxe urbana compostelá, próxima e ben diferente da paisaxe estradense que coñecen.

4.7 Avaliación

En base ao establecido no artigo 12 do *Decreto 105/2014* a avaliación do *Setestrela poético* é un proceso continuo, global e formativo que valora a adquisición dos saberes en relación co punto de partida dos escolares. Amais, téntase que os escolares sexan capaces de autorregular as súas accións por medio de reflexións sobre o propio traballo desempeñado. Á vez, co propósito de obter *feedback* sobre a implementación da UDI, reparo nas sensacións do alumnado e nos seus pareceres ao discorrer a proposta, xunto coa observación e análise persoal da miña función como docente.

Figura 18. *Criterios de avaliación e estándares de aprendizaxe en LLG*

B1. COMUNICACIÓN ORAL: FALAR E ESCOITAR	
CRITERIOS DE AVALIACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAXE
B1.7. Amosar interese por expresarse en público coherentemente, sen contradicións, sen repeticións innecesarias e usando nexos adecuados	LGB1.7.3. Emprega o rexistro lingüístico (formal ou informal) adecuado a cada contexto
B1.11. Interesarse por amosar unha pronuncia e entoación adecuadas.	LGB1.11.1. Interésase por expresarse oralmente coa pronuncia e entoación adecuada a cada acto comunicativo.
B2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LER	
B2.6. Realizar diferentes tipos de lectura.	LGB2.6.1. Realiza diferentes tipos de lectura en función de cada texto: de investigación, de aprendizaxe, de gozo persoal ou de resolución de problemas.
B2.7. Ler expresivamente con fluidez e precisión, atendendo á dicción, entoación, intensidade de voz, ritmo e velocidade, adecuados ás diversas situacións funcionais da lectura en voz alta facendo participar a audiencia da súa interpretación	LGB2.7.2. Le textos en voz alta con fluidez e precisión
	LGB2.7.3. Le textos en voz alta con ritmo, velocidade e ton da voz adecuados.
	LGB2.7.4. Le en voz alta adaptándose ao interese do auditorio: gozar escoitando, obter nova información..
B3. COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR	
B3.1. Usar estratexias de planificación, textualización e revisión do texto.	LGB3.1.5. Revisa e reescribe o texto cando é preciso
	LGB3.1.4. Aplica a norma lingüística: ortografía, acentuación, léxico, morfosintaxe e usa unha linguaxe non sexista
B3.4. Elaborar textos breves con creatividade.	LGB3.4.1. Expresa nos seus textos de maneira imaxinativa ideas, sentimentos e/ou emocións; e presenta lugares: poemas
B4. COÑECEMENTO DA LINGUA	
B4.7. Ampliar o vocabulario a partir do uso do dicionario e do traballo e reflexión sobre as palabras que conforman a lingua.	LGB4.7.1. Usa axeitadamente o dicionario para buscar calquera palabra, seleccionando a acepción precisa segundo cada contexto.

B5. EDUCACIÓN LITERARIA	
B5.1. escoitar, reproducir e valorar textos procedentes da galega.	LGB5.1.1. escoita e reproduce poemas procedentes da literatura galega.
B5.3. Analizar as características da poesía, as figuras literarias, así como temas e tópicos recorrentes.	LGB5.3.2. Distingue recursos retóricos e métricos propios dos poemas.
	LGB5.3.3. Identifica e emprega algunhas figuras literarias.
B5.4. Recrear e compoñer poemas e relatos a partir de modelos dados.	LGB5.4.1. Recrea e compón poemas a partir de modelos dados, para comunicar sentimentos, emocións, estados de ánimo, lembranzas.

Figura 19. *Criterios de avaliación e estándares de aprendizaxe en Educación Física*

B1. CONTIDOS COMÚNS EN EDUCACIÓN FÍSICA	
CRITERIOS DE AVALIACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAXE
B1.1. Opinar coherentemente con actitude crítica tanto desde a perspectiva de participante como de espectador ou espectadora, ante as posibles situacións conflitivas xurdidas, participando en debates, e aceptando as opinións das demais persoas.	EFB1.1.3. Recoñece e cualifica negativamente as condutas inapropiadas que se producen na práctica ou nos espectáculos deportivos.
	EFB1.1.4. Demostra un nivel de autoconfianza axeitada ás súas capacidades.
B2. O CORPO: IMAXE E PERCEPCIÓN	
B2.1. Valorar, aceptar e respectar a propia realidade corporal e a das demais persoas, mostrando unha actitude reflexiva e crítica.	EFB2.1.1. Respecta a diversidade de realidades corporais e de niveis de competencia motriz entre os nenos e nenas da clase.
B3.1. Resolver situacións motrices con diversidade de estímulos e condicionantes espazo-temporais, seleccionando e combinando as habilidades motrices básicas e adaptándoas ás condicións establecidas de forma eficaz.	EFB3.1.1. Adapta os desprazamentos a diferentes tipos de contornos e de actividades físico-deportivas e artístico-expresivas axustando a súa realización aos parámetros espazo-temporais e mantendo o equilibrio postural.
B4. ACTIVIDADES FÍSICAS ARTÍSTICO-EXPRESIVAS	
B4.1. Utilizar os recursos expresivos do corpo e o movemento, de forma estética e creativa, comunicando	EFB4.1.2. Representa ou expresa de forma creativa movementos a partir de

sensacións, emocións e ideas.	estímulos rítmicos ou musicais, individualmente, en parellas ou grupos.
-------------------------------	---

Figura 20. Porcentaxes da avaliación

PORCENTAXES DA AVALIACIÓN				%
Reflexión poética	Arpexos líricos	O público silente	Soños e bágoas	15%
Produción lírica	Haikús estradenses		Collage poético	20%
	Poemas ao alimón		Constelación lírica	
Declamo e lectura	Entropía emocional		O público silente	15%
Produto social relevante	Bos tempos para a lírica			20%
A poesía alén do traballo lingüístico	Agochos musicais		A música detense	15%
	A raiola de Manoele		Algoritmo lírico	
Roteiro lírico (voluntario)	Itinerario didáctico Nas rúas de Compostela (ou lectura do poemario na escola)			15%

Figura 21. Avaliación da Reflexión poética co modelo do semáforo

Distinguen as principais figuras retóricas das composicións.	
Determinan as sílabas dos versos tendo en conta as sinalefas e o acento da derradeira palabra .	
Recoñecen as temáticas principais.	
Efectúan unha lectura persoal, vinculando as composicións coas súas experiencias lectoras previas.	

Figura 22. Avaliación da Produción lírica

ÍTEMS SOBRE PRODUCCIÓN POÉTICA	SI	+-	NON
Elaboran composicións con coherencia sintáctica.			
Usan voces axeitadas e comprobán as dúbidas no dicionario.			
Valoran as referencias temáticas, lexicais e métricas á hora de produciren as poesías.			
Adecúan a escritura conforme as estratexias de creación.			
Conversan e cavilan sobre as producións para melloralas.			
Axudan aos compañeiros nos momentos de indecisión.			

Figura 23. Avaliación do Declamo e lectura con Escala Likert

ÍTEMS SOBRE DECLAMO E LECTURA					
Vocaliza correctamente e realiza as pausas nos momentos indicados para favorecer a comprensión do público.					
Varía a entoación en función das necesidades da composición poética.					
Reflexiona sobre as finalidades da lectura silandeira (comprensiva) e do recitado.					
Transmite diversos sentires conforme a temática das poesías e o contexto.					
Declama nos diferentes espazos cunha comunicación non verbal apropiada.					

Figura 24. Avaliación, autoavaliación e coavaliación do Produto social relevante

FASE 1	AUTOAVALIACIÓN DO PRODUTO SOCIAL RELEVANTE		
UN PUNTO POR CADA “SI” (até 5 pts)		SI	NON
Expoñemos satisfactoriamente a actividade á aula asignada.			
Escribimos un poema con coherencia morfolóxica, sintáctica e semántica que incorpora as voces da obra de Xosé Luna.			
Non usamos castelanismos e non recorremos en erros ortográficos.			
Participamos na conxunción das composicións da aula.			
Observamos algún elemento da nosa achega na produción final.			
FASE 2	AVALIACIÓN DO DOCENTE COS MESMOS ÍTEMS (até 5 pts)		
FASE 3	COAVALIACIÓN: Os grupos suman a puntuación final das dúas fases, multiplícanla polo número de integrantes (seis) e reparten a puntuación entre eles en función do realizado na proposta.		

Figura 25. Avaliación da Poesía alén do carácter lingüístico mediante o modelo diana

OBSERVACIÓN ACTITUDINAL CO MODELO DIANA	Colorear o nivel de logro acadado
Cúbrea o docente tras finalizar a sesión (individualmente)	
1) Non ten intención de involucrarse nas dinámicas propostas, dificulta as prácticas cooperativas e participa nos xogos sen atender á música cunha actitude inadecuada.	
2) Tenta participar nas propostas, procura desprazarse polas zonas designadas con predisposición, esfórzase por	

coordinar os movementos segundo o pulso das cancións e busca moverse en base ao ritmo da poesía musicada.

3) Intégrase nos xogos cunha actitude favorable, móvese polo espazo reparando no ritmo das composicións e coordina os saltos e o movemento conforme o ritmo das cancións.

4) Participa activamente nos xogos respectando as diversas realidades corporais, adapta os desprazamentos e a intensidade en función do tempo da música e demostra actitudes rítmicas ao seguir o pulso dunha poesía musicada.

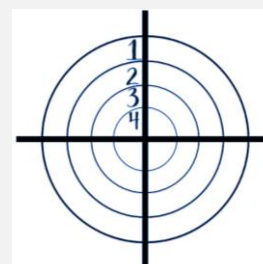


Figura 26. *Avaliación do roteiro lírico en función dos niveis de logro acadados*

Non apto	Suficiente	Ben	Óptimo
Non segue as recomendacións sobre o material.	Usa un calzado pouco apropiado para camiñar.	Leva auga, comida e roupa cómoda.	Leva o material axeitado para unha saída .
Manifesta condutas disruptivas.	Non interrompe durante o decurso do itinerario.	Presta atención durante a meirande parte do percorrido.	Escoita con atención as achegas da autora e do alumnado.
Non demostra unha actitude favorable para declamar <i>Nas rúas de Compostela</i>	Non se organiza cos demais discentes ao prepararen o recitado.	Participa activamente ao ensaiaren os declamos poéticos.	Organízase cos demais membros do grupo para dividir o recitado e participa nos ensaios previos.
Recita evidenciando falta de preparación.	Declama os versos cunha entoación correcta.	Le cun volume vocal acaído e cunha prosodia axeitada.	Proxecta a voz, olla aos receptores e demostra seguridade na lectura.

Figura 27. *Enquisa dirixida aos discentes para valorar o Setestrela Poético*

Valora as seguintes cuestións do 1 ao 5 sendo o 1 “totalmente en desacordo” e o 5 “totalmente de acordo”	1	2	3	4	5
Gustoume participar en propostas de escritura compartida.					
Prefiro elaborar as composicións de xeito individual.					
Aprendín o significado dalgunhas palabras que descoñecía.					

A poesía pode abarcar as mesmas temáticas que outros xéneros.					
Coñecín algúns referentes poéticos novos para min.					
A parte que me resultou máis complicada foi o recitado poético.					
Penso que coñecer as figuras retóricas non é útil para compoñer.					
Un poema sempre debe ter algún tipo de rima.					

Figura 28. Valoración da implementación do *Setestrela Poético*

ASPECTOS A VALORAR SOBRE A IMPLEMENTACIÓN	1	2	3	4	5
A secuencia da UDI (3 semanas) resultou adecuada.					X
O tempo estipulado na planificación axustouse correctamente.				X	
Os escolares adquiriron estratexias para recitaren e escribiren.					X
Os alumnos con dificultades integráronse na cooperación.					X
O alumnado coñecía a algúns escritores do <i>Setestrela Poético</i> .		X			
Os estudantes desbotaron estereotipos sobre o xénero lírico.				X	
O produto social relevante xerou motivación na escola.					X

5. CONCLUSIÓN

Mónica Varela define perfectamente en *Versos e bolboretas* (2017, p. 7) o carácter da lírica que pretendín conseguir na UDI implementada: “a poesía é un xogo serio e fermoso”. Reparo inicialmente no carácter lúdico das versificacións, nas súas posibilidades para entreter e divertir, de feito, outrora nos xogos populares xa se escoitaban abondosas pezas musicais do cancionero oral. As estrofas empregábanse para decidir mediante procedementos azarosos a quen lle tocaba apandar. Xunto coas rifas, a poesía musicada máis tradicional sempre constituíu o eixe principal de xogos como a goma.

A segunda parte da acepción refírese a dúas voces (‘serio’ e ‘fermoso’) que coinciden en termos poéticos. Considero que os xogos alcanzaron valor durante o proxecto interdisciplinario que presento neste TFG por medio de actividades como *Entropía emocional*, *Agochos musicais* ou *Algoritmo lúdico*. Evidentemente o obxectivo básico destas propostas ‘fermosas’ foi promover a interdependencia das formacións cooperativas e reforzar aprendizaxes ‘serias’ de carácter lingüístico, conceptual ou creativo como as de *Soños e bágoas*, *Constelación lírica* ou *Poemas ao alimón*. Estes

xogos, pola súa flexibilidade e amplitude, serven tamén para atinxir aprendizaxes que afianzan o declamo, o ritmo, a toma de decisións, a memoria e a corporeidade. Os escolares, ao esaxeraren o recitado emocional alcanzan un maior repertorio no momento de interpretar unha composición, ao perfeccionaren a comunicación non verbal desinhíbense e compórtanse espontaneamente e ao cooperaren púen algunhas individualidades que refrean a personalidade dalgúns na reescritura compartida.

Con esta reflexión pretendo esclarecer que malia o carácter participativo e lúdico de propostas como *O mel nos beizos*, *A música detense* ou *A mariola de Manoele*, o deseño non perde rigorosidade. Logo de levar a cabo a UDI podo ratificar o inmenso poder dos enfoques comunicativos para causar motivacións intrínsecas

A modo de conclusión gustárame salientar o compromiso e a implicación do alumnado e das formacións cooperativas durante o discorrer da UDI. Nun primeiro momento algúns estudantes con resultados académicos excelentes sentiron incerteza e mesmo inseguridade cando lles expuxen unha avaliación distinta ao exame e unha práctica cooperativa, pero no decorrer da proposta valoraron moi positivamente o seu rol no proceso de avaliación. Dende a miña visión depende de nós, o profesorado en formación e os docentes, valorar con formalidade estas estratexias e contribuír para que todos proporcionen o seu verso de area e así poder conformar unha duna de poesía que o vento espaxe polos recunchos da escola.

Neste TFG tentei vincular a miña afección pola poesía coa formación de mestre en Educación Primaria, na mención de Educación Física. Puiden comprobar na experiencia docente do Prácticum II, con resultados que estimo satisfactorios, a eficacia e o valor da poesía como recurso didáctico interdisciplinario para levar a cabo na aula. Con esta premisa, elaborei as actividades que inclúo na UDI tratando de que fosen formativas, amenas e motivadoras de xeito que poidan despertar o interese do alumnado pola literatura e polas posibilidades educativas que ofrece.

A elaboración do traballo presentado supuxo esforzo e moita dedicación, pero tamén aprendizaxe (en contidos, busca e escolma de información, deseño de actividades, aspectos formais de presentación dun traballo académico, etc.) e esperanza de poder aplicar os coñecementos adquiridos e actividades similares nun futuro profesional.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrelo Costas, E. e Piñeiro Casal, A. (2021). La poesía: educadora de emociones. *Tejuelo*, (33), 185-216. <https://tejuelo.unex.es/article/view/3815>
- Alarcón. F., Cárdenas, D., Miranda, M. T., Ureña, N. e Piñar, M. I. (2010). La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de Investigación en Educación*, (7), 91-103.
<http://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/75>
- Alonso, F. (ed.). (2006). *Poetízate. Antoloxía da poesía galega*. Edicións Xerais.
- Arca Caldas, O. (2012). (prólogo). En Morlán, R. *Estrelas de azucre*. Edicións Fervenza.
- Álvarez Cañas, L., Casado Berrocal, O., C., Garrote García, J., Heras Bernardino, Herrán Álvarez, I., Hortigüela Alcalá, D., Largo Burgos, J., Medina Melcón, H., Pérez Pueyo, A., Sobejano Carrocera, M. e Vega Cobo, D. (2017). Propuesta de secuenciación de la competencia corporal, para la salud y la calidad de vida. *Grupo Actitudes*, Proyecto Incobas.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Revista OCNOS*, (5), 25-36.
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/1326>
- Arteaga, M., Conde, J. e Viciano, V. (1999). *Desarrollo de la expresividad corporal*. Editorial Inde.
- Bazarra, L. e Casanova, O. (2019). *Influencers educativos*. Ediciones SM.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19753>
- Canales Lacruz, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* [Tesis doctoral]. Universitat de Lleida.
<https://www.tdx.cat/handle/10803/8205>

- Casalderrey, F. (2012). O mago de Gres. En Neira Vilas, X. *Cantos de sol a sol*, 11-12. Galinova.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36-37, 11-33. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21223>
- Cerrillo, P. (2010). Promoción y animación a la lectura: la importancia del mediador. En López, A. e Encabo, E. *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*, 247-259. Octaedro.
- Cerrillo, P. (2013) (prólogo). En García Teijeiro, A. *Desde mi voz. Antología poética infantil en castellano*. Amigos de papel.
- Colomer, T. (2009). La educación literaria. En Armendano, C. e Miret, I. (coord.). *Lectura y bibliotecas escolares. Metas educativas 2021*, 71-82. Fundación Santillana, OEI.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Dávila Fernández, B. (2014). Coplas, Antonio García Teijeiro. En Roig, B. A. (coord.). *Guía de poesía. De 3 a 8 anos*, 36-46. Elos Galicia / Secretaría Xeral de Cultura.
- De Amo, J. M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Aljibe.
- Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o Regulamento Orgánico das escolas de Educación Infantil e dos Colexios de Educación Primaria. DOG No. 206.
https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1996/19961021/AnuncioAE7E_es.html
- Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia e nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. DOG No. 242.
https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20111221/AnuncioC3F1-151211-9847_es.html

- De Felisa, M. (2018). (prólogo). En De Felisa, M. e Luna Sanmartín, X. *A Estrada da vida*. Arteson Producións.
- Díaz Díaz, O. M. (2012). ¿Vivir la poesía en el aula? Una experiencia educativa. *Zona Próxima*, (16), 105-117 Universidad del Norte Barranquilla.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6398350>
- Ferreira, R. (2012). (prólogo). En Luna Sanmartín, X. *Sol rebulideiro*. Secretaría Xeral de Política Lingüística.
- Franco, C., Ferreira Boo, M. C. e Neira, M. (2018). As mulleres na LIX galega do século XXI. En. Neira, M., Roig, B. A. e Soto López, I. *As mulleres como axentes literarias na LIX do século XXI*, 65-102. Edicións Xerais.
- Galván, L. (2004). Elementos para un plan de Educación Literaria. *Revista de literatura*, 66(132), 537-554.
<https://revistadeliteratura.revistas.csic.es/index.php/revistadeliteratura/article/view/133>
- García de la Vega, A. (2019). Perspectivas de futuro en el aprendizaje del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 20, 55-77.
- García Madruga, J. A. e Pardo de León, P. (1997). *Psicología evolutiva. Tomo II*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Padrino, J. (2018). La mujer en la creación de la literatura infantil y juvenil española del siglo XXI (2001-2015) (escrita en castellano). En Neira, M., Roig, B. A. e Soto López, I. *As mulleres como axentes literarias na LIX do século XXI*, 15- 41. Edicións Xerais.
- García Pedreira, R. (2018). Propuesta de un modelo de la inteligencia emocional aplicado a la experiencia de la lectura en contexto escolar. *Innovación Educativa*, (28), 217-232. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/5290>
- García Teijeiro, A. (2017). *IV Festa das Palabras, Concurso de Micropoemas e microrrelatos*. Equipos de normalización lingüística dos centros educativos da Estrada.

- Gutiérrez, C. e Salmerón, H. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 16(1), 6-13.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/23016>
- Guillén, R., Lapetra, S. e Peñarrubia, C. (2016). Las actividades en el medio natural en Educación Física. ¿Teoría o práctica?. *Cultura. CCD*, 11, 27-26.
https://zaguan.unizar.es/record/48361/files/texto_completo.pdf
- Henríquez, C. e Reyes, A. (2008). La transversalidad: Un reto para la Educación Primaria y Secundaria. *Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana*, 7, 27-117.
<https://docplayer.es/4029803-La-transversalidad-un-reto-para-la-educacion-primaria-y-secundaria.html>
- Inhelder, B. e Piaget, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Paidós.
- Lei Orgánica 8/2013 do 9 de decembro para a mellora da calidade educativa. *Boletín Oficial do Estado*. 10 de decembro de 2013. D.O No. 295, 97858-97921.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Lenoir, Y. e Sauvé, L. (1998). Note de synthèse. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. *Revue française de pédagogie*, 125(1), 109-146.
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_125_1_1111
- Levin-Landheer, P. (1984). AT y la teoría del desarrollo. El ciclo del desarrollo. *TAJ*, 12(2), 129-139.
<https://www.imat.com.mx/pdf/Premios-Eric-Berne%20Espanol/1984%20El%20Ciclo%20del%20Desarrollo.pdf>
- Libâneo, J. C. (2013). La integración entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico: una perspectiva para el trabajo profesional de los profesores. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (12), 21-38.
<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/3075>

- Lobato, X. M. (2018). (prólogo). En De Felisa, M. e Luna Sanmartín, X. *A Estrada da vida*. Arteson Producións.
- López Téllez, G., Méndez, A. e Sierra, B. (2009). Competencias Básicas: Sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *RETOS, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (16), 51-57. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732281010.pdf>
- López D'Amico, R., Murillo, J. e Ramos, A. (2017). Alfabetización física: una percepción reflexiva. *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, 14(1), 87-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6216222>
- Luna Sanmartín, X. (2017). Poetízate. En *Da Lectura e outras cousiñas*, 97-98. Edicións Embora.
- Malas Tolsá, K. e Malas Tolsá, O. (2018). La educación física en niños con riesgo de sufrir asma debida al esfuerzo. *Revista de educación física*, 7(1), 1-18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/331536>
- Martínez Díaz, M. M. e Soto Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. <https://www.proquest.com/docview/2555636076?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Moreda Rodríguez, A. B. (2011). En Neira, M., Roig, A. e Soto, I. *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)*, 345-349. Edicións Xerais/ Fundación Caixa Galicia.
- Navarro, R., Basanta, S. e Álvarez, M. (2014). *Actividades Motrices e Recreativas no Medio Natural. Manual para a Educación Primaria*.
- Neira Vilas, X. (2012). Poesía solar. En Luna Sanmartín, X. *Sol rebulideiro*. Secretaría Xeral de Política Lingüística.

- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Ediciones Morata.
- Palou Vicens, S. (2018). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Editorial Graó.
- Perarnau, M. (2016). *Pep Guardiola la metamorfosis*. Editorial Córner.
- Pérez Esteve, P. (2009). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 13-32.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/71081>
- Pérez Tejero, J. e Soto Rey, J. (2014). Estrategias para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en educación física. *Revista española de educación física y deporte. REEFD*, (406), 93-101. <http://reefd.es/index.php/reefd/article/view/30>
- Pernas Lázaro, E. (2009). *Animación a la lectura y promoción lectora*, 262-290. Bibliotecas Municipais de A Coruña.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Anagrama.
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
https://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf
- Reimóndez, L. (2016). (prólogo). En Varela, M. *Soños de nenos*. Embora edicións.
- Requeixo, A. (2018). (prólogo). En Morlán, R. *O dragón Antón e o sapo Rosendo*. Edicións Fervenza.
- Rivas Torres, R. e Taboada Ares, E. M. (2004). El desarrollo cognitivo en la etapa infantil. En Bermúdez Sánchez, A. M. e Bermúdez Sánchez, M. P. *Manual de psicología infantil: Aspectos evolutivos e intervención psicopedagógica*, 65-120. Biblioteca Nueva. Universidad de Santiago de Compostela.
- Roig, B. A. (coord.) (2015). *Historia da literatura infantil e xuvenil galega*. Edicións Xerais

Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *España Impossibilia*, (8), 155-178.

<https://digibug.ugr.es/handle/10481/45256>

Toro, J. M. (2005). *Educación con co-razón*. Desclée editorial.

Torres Jack, A. (2016). *Máis aló do azul e do rosa. Como previr a desigualdade de xénero e a violencia dende a familia*. Editorial Galaxia.

Vallejo Nagera, A. (1997). *La edad del pavo*. Círculo de lectores.

Vélez, W. (2013). La integración del conocimiento como fundamento de los estudios generales. *Ciencia y sociedad*, 38(4), 643-658.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415305>

OBRAS DO SETESTRELO POÉTICO

De Felisa, M. e Luna Sanmartín, X. (2018) *A Estrada da vida*. Arteson Producións.

De Felisa, M. (2020). *Cancioneiro do Camiño*.

Fernández Abella, X. X. (2011). *Poemas de amor, loanza, condena e outros*. Editorial Follas Novas.

Golmar, C. (2020). *Nobelo de Luz*. Edicións Fervenza.

Luna Sanmartín, X. (2021). Camiñando, camiñando. *Bolanda Edicións*.

Morlán, R. (2016). *Nas rúas de Compostela*. Edicións Fervenza.

Neira Vilas, X. (2014). *Cantos de lembranza*. Edicións Fervenza.

Varela, M. (2017). *Versos e bolboretas*. Edicións Fervenza.

ANEXO 1: AUTORES, OBRAS E POEMAS DO SETESTRELO POÉTICO

As imaxes e as fotografías que se achegan a continuación son de elaboración propia.

XOSÉ NEIRA VILAS



AS TRES BOLBORETAS

Xosé Neira Vilas

Na volta do regueiro
sobre unhas fentas
revoan que dá xenio
tres bolboretas.

Unha branca, outra azul
e outra amarela
compañeiras e amigas
son todas elas.

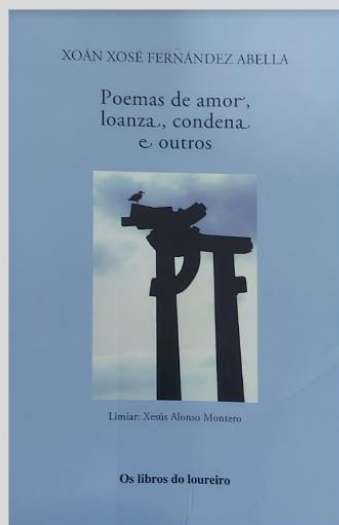
Pois que esas cores deullas
a natureza,
e natural que vivan
sen diferenzas.

Sen xenreiras nin penchas
e sen fachenda
comparten os peniscos
das verdes fentas.

Tal viven e conviven
as bolboretas,
xuntas brancas e azuis
e as amarelas.



XOÁN XOSÉ FERNÁNDEZ ABELLA



FALADE GALEGO

A todos vos falo,
maduros ou vellos,
rapazas, rapaces,
e nenas e nos:
quixese alentase
o sol nos meus bersos,
e neles a lúa,
paxaros e ventos
súas verbas dixensen....
porque é que vos quero
-con voz como espada-
falar do galego.

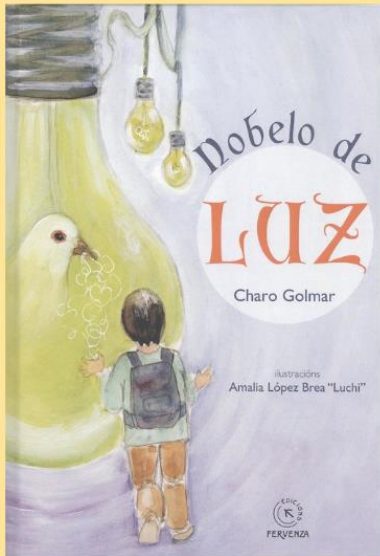
Idioma aldraxado
por propios e alleos,
flor como ningunha,
pra levar no peito,
herdo sacrosanto
dos nosos antergos,
da nosa Galicia
carne, sangue, alento...
por iso ¡faládeo!,
¡falade galego!

Xoán Xosé Fernández Abella



Sabela Arias

CHARO GOLMAR



PREFACIO

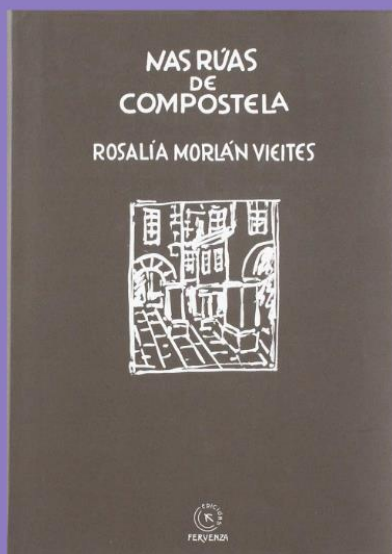
No acubillo do lar,
na conca alba do amencer,
no berce mol do devalar dos días,
nos saloucos da nostalxia,
na refulxencia das olladas,
nos segredos íntimos
das paisaxes humanas,
estivo sempre papá
termando das nosas almas.

A súa imaxe esvaecida
polos anos de ausencias
sempre viva nas lembranzas
é facho de luz.

Charo golmar



ROSALÍA MORLÁN VIEITES



SOÑOS E BÁGOAS

Pasean con ledicia os soños
nas rúas de Compostela.
Dende o Obradoiro a Cervantes
dende o Toural a Alameda.

Cidade chea de vida,
apertas de lúa chea,
acordes dunha guitarra
nas rúas de Compostela.

Segredos, soños e bágoas
agochan as túas pedras,
a chuvia vólvese máxica
cando rebole por elas.

Rosalía Morlán Vieites



XOSÉ LUNA SANMARTÍN



DÁME UNHA APERTA

Dáme unha aperta
que eu che darei,
un xeadro de amorodo
e un iceberg.

Dáme unha aperta
que eu che darei,
unha estrela do Ceo
e o meu querer.

Dáme unha aperta
que eu che darei,
un bico de amencida
e un chuchumel.

Dáme unha aperta
que eu che darei,
un Sol Rebulideiro
no noso alborecer.

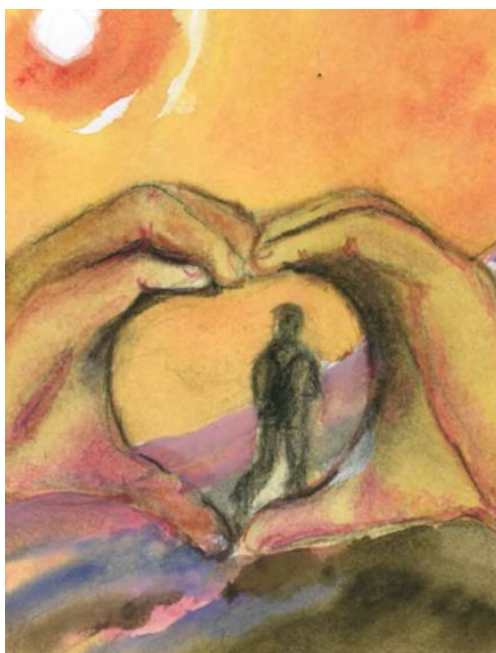
Xosé Luna Sanmartín



OS MEUS BEIZOS NOS TEUS BEIZOS

Xosé Luna Sanmartín

O vaso sempre cheo.
Un día de moita chuvia.
Os meus beizos nos teus beizos.
O ar da Congostra batendo con forza
no *malecón* da miña alma.
Unha luzada de sol
entre as follas dun limoeiro que dá laranxas.
Sementar con agarimo palabras no xardín.
Recolle de *vagariño* unha *cestada* de versos
nas *pólas* máis altas das árbores.



E mirar (sempre mirar) aos ollos da xente.
E camiñar. E pasear. E (per)correr.
Correr por todos os recunchos
da Estrada da Vida.

E calar. Ficar mudos.
Escoitar o eco do silencio.
E bicar.
2018 bicos, *alomenos*.

E (re)tomar o mar, sempre.
O mar *noso* de todos os días.

E voltar ao principio. Lembras?
O vaso sempre cheo.
Un día de moita chuvia.
Os meus beizos nos teus beizos.

CHUVIA

Houbo un tempo de chuvia
un tempo de palabras de lume
que sobreviviron no esquecemento...

Nubes cantareiras no ceo gris
gotas a coriscar na xanela
roupa enchoupada a secar na lareira
pingueiras na palleira
lameira na eira
regueiros na herbeira
fochancas de auga preto da carballeira
e a Pinguela desbordada a anegar a aldea.

Xosé Luna Sanmartín

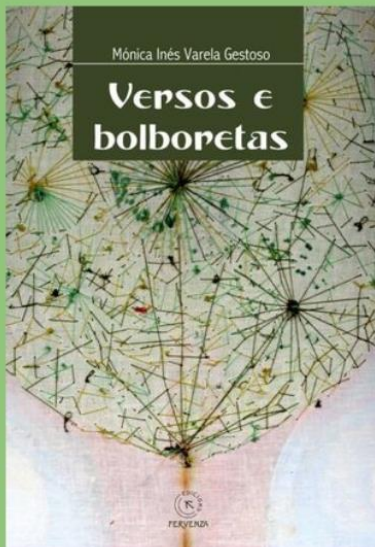


Houbo un tempo de chuvia
un tempo de palabras de lume
que sobreviviron no esquecemento...

Abroían daquela escarabanas no corazón
regatos, sentimentos e tamén trebóns
prados afogados e laídos
fontes, fontenlas e amoríos.

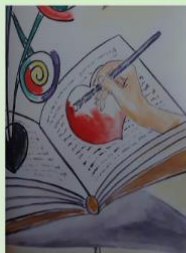
E cando, inevitablemente, saía o sol implacable
sentiamos nostalxia dese tempo foxidío,
e abriamos os brazos e mirabamos ao ceo
agardando que as nubes cantareiras retornasen,
coa súa música,
un tempo de chuvia
un tempo de palabras de fume
que sobreviviron ao esquecemento.

MÓNICA VARELA GESTOSO



FIXEN UN RAMO

Fixen un ramo
de pronomes e verbos,
púxenlle un ti,
púxenlle un quero.
Fixen un ramo co teu contento,
cos teus sorrisos
e os meus devezos.

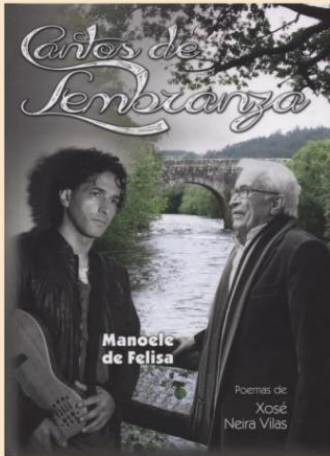


Púxenlle axóuxeres,
no medio dos versos,
púxenlle un bico,
púxenlle un beixo,
unha cantiga,
un asubío,
palabras fermosas
dicindo o que sinto.

Mónica Varela Gestoso



MANOELE DE FELISA



GALICIA TEN UN TESOURO (HIMNO XACOBEO)

Xa meu avó ao carón da lareira
contábame historias dunha Terra meiga.
Máxicos montes e brétema escura,
sagrados deuses e mares de fondura.

Xente agarimosa de corazón terno,
Terra hospitalaria onde non hai forasteiro.
Ríos e montes, pedras con historia.
Cultura de séculos dos tempos memorias.

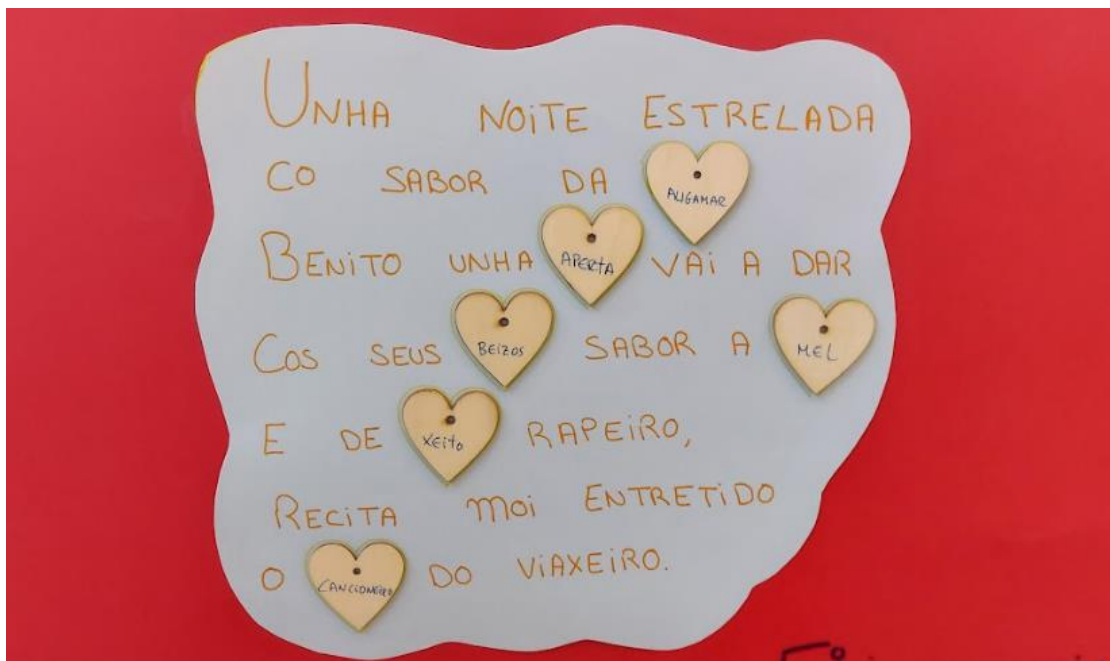
Vouche falar da nosa Galicia...

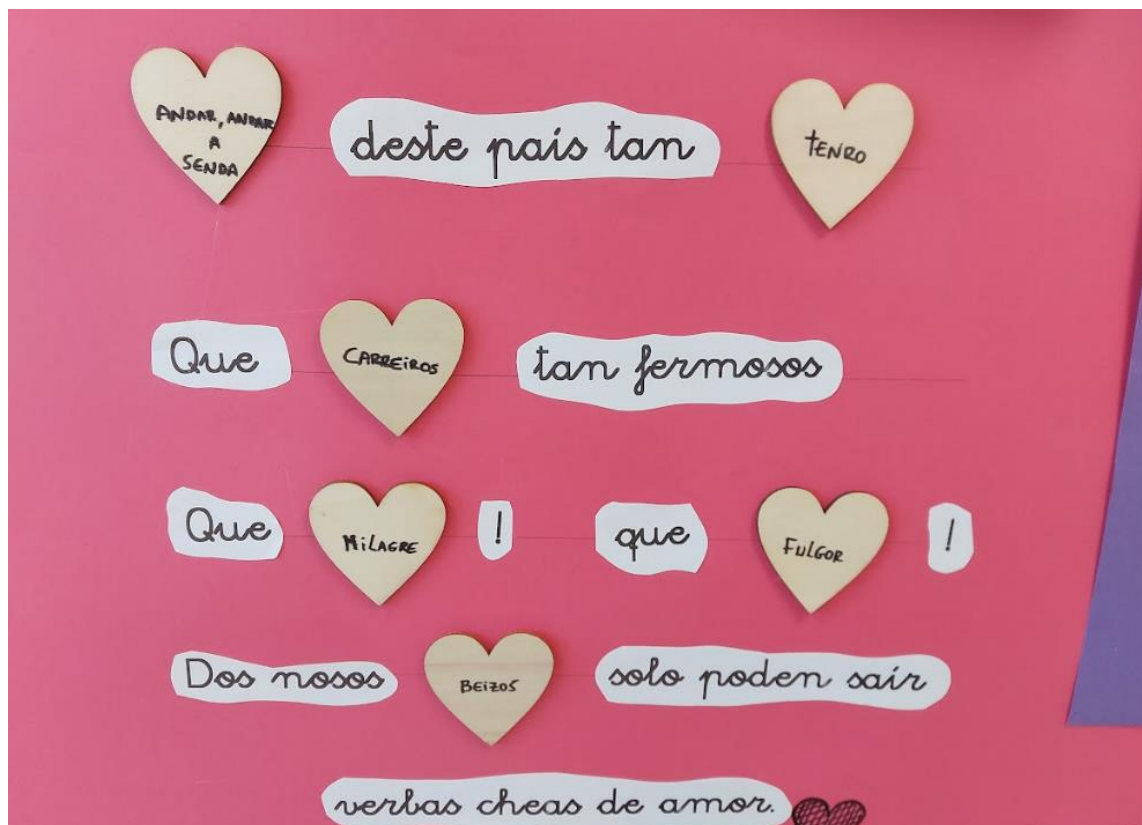
Galicia ten un tesouro
que compartir co mundo enteiro
por mil camiños se achegan peregrinos
no Ano Santo Xacobeo.

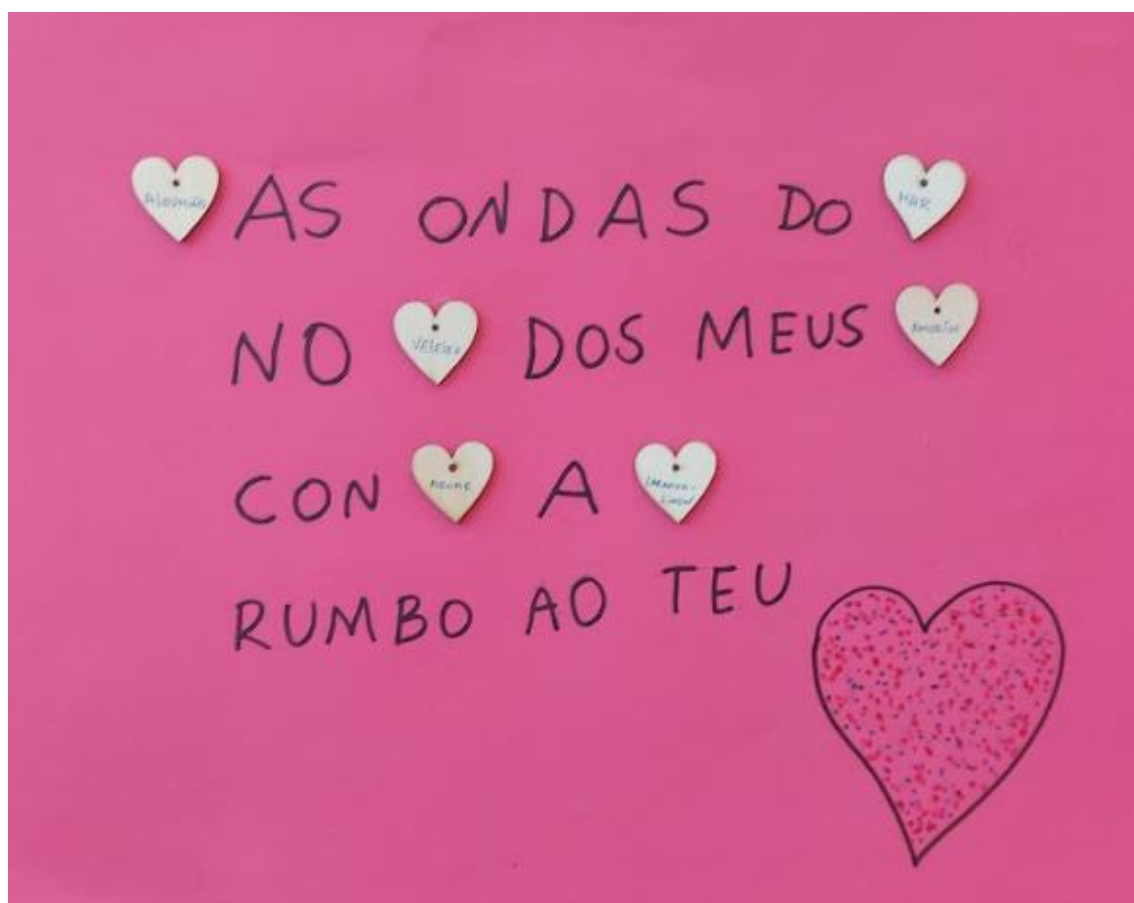
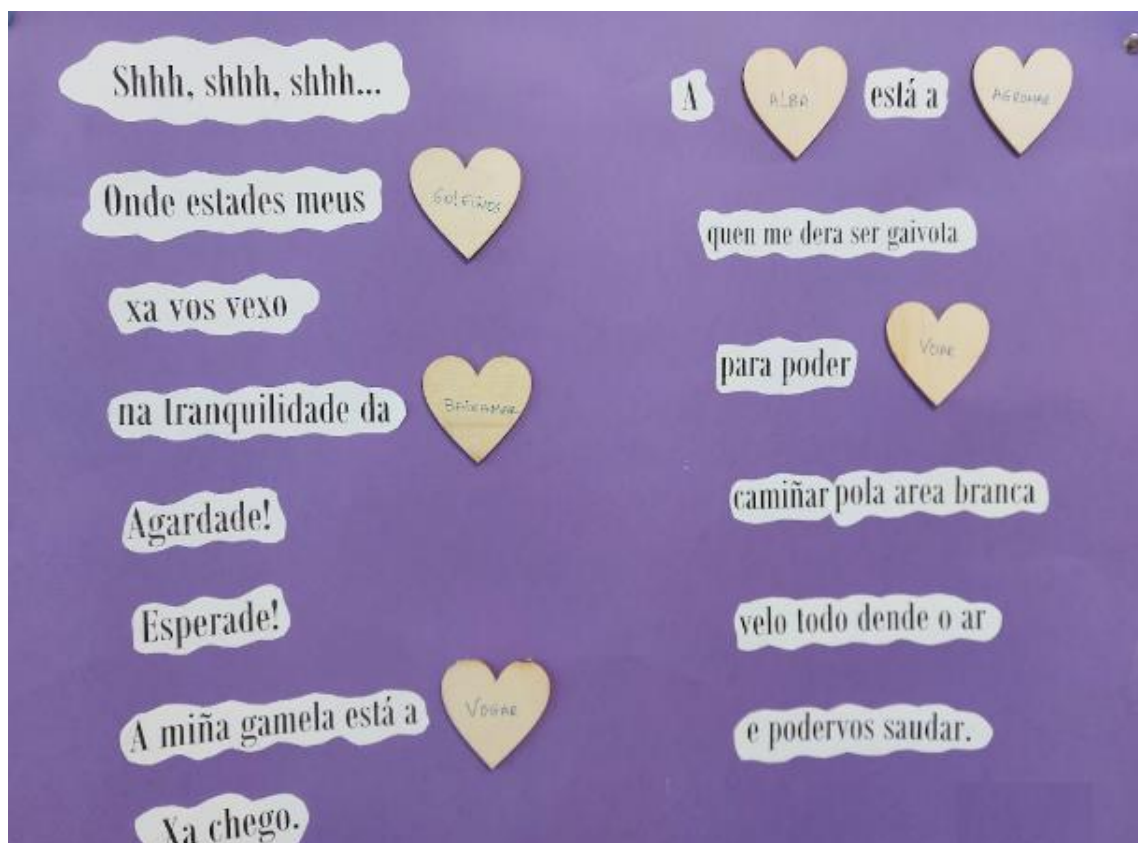


ANEXO 2: ALGUNHAS ACHEGAS DO ALUMNADO

As imaxes que se amosan neste anexo son algunhas das producións realizadas polas aulas do CEIP de Figueiroa na tarefa *Tinximos as aulas de poesía*, produto social relevante da Unidade Didáctica Integrada (UDI).







ANEXO 3: SECUENCIACIÓN DAS COMPETENCIAS

Figura 1. *Secuencia da Competencia en Comunicación Lingüística (CLC)*

DIMENSIÓNS	SUBDIMENSIÓNS	INCLUSIÓN NA UDI
Expresión oral	Relatorio oral con apoio visual	Actividades de declamo e toma de decisións nas propostas cooperativas
	Exposición oral sen axudas durante un tempo breve	
Expresión escrita	Composición de poemas a partir de referencias	Reescritura poética e producións colectivas
Amplitude de vocábulos	Uso de voces vizosas e termos técnicos poéticos	Procura das voces descoñecidas no dicionario e descubrimento de novos termos a partir das composicións
Fluidez lectora	Lectura en voz alta sen apoios de sinalización	Recitado de poesías en contextos de complexidade crecente
Lectura silandeira (comprensiva)	Distinción dos temas	Lectura persoal vencellando os poemas coas vivencias persoais

Fonte: Elaboración a partir da concreción de Álvarez et al (2017)

Figura 2. *Secuencia da Conciencia e Expresións Culturais (CCEC)*

DIMENSIÓNS	SUBDIMENSIÓNS	INCLUSIÓN NA UDI
Manifestacións culturais: creación, coñecemento e valoración	Incorporación de referentes próximos no eido poético ao imaxinario íntimo	Coñecer aos poetas da contorna próxima estradense: os autores do <i>Setestrelo poético</i>
Diversidade Cultural	Achegamento de estruturas poéticas	Recoñecer estruturas poéticas de culturas diferentes á galega

Fonte: Elaboración a partir da concreción de Álvarez et al (2017)

Figura 3. *Secuencia de Aprender a Aprender (CAA)*

DIMENSIÓNS	SUBDIMENSIÓNS	INCLUSIÓN NA UDI
Organización e tratamento da información	Presentación curiosa das producións	Presentación de achegas en formato dixital e en formato físico cun nivel acaído de organización e claridade

Autoavaliación das producións	Uso autónomo de instrumentos de autoavaliación individual e grupal	Crítica construtiva sobre a propia actitude no decurso da UDI
Coavaliación das composicións	Participación en procesos de avaliación intragrupo	Reflexión crítica sobre o traballo dos integrantes do grupo para mellorar as próximas propostas cooperativas

Fonte: Elaboración a partir da concreción de Álvarez et al (2017)

Figura 4. *Secuencia da competencia motriz*

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INCLUSIÓN NA UDI
Comunicación non verbal	Linguaxe corporal: contacto visual	Mantemento dunha postura adecuada durante o declamo poético e no transcurso das prácticas motrices
	Linguaxe corporal: postura corporal	
Coordinación nas accións propias	Escritura	Adaptación das capacidades de maneira autónoma para efectuar unha escritura en fase espontánea e creativa.
Ritmo corporal	Seguir un ritmo corporal namentres se mantén un ritmo de guía	Adecúa o movemento corporal a ritmos múltiples, con duración e velocidade distinta.

Fonte: Elaboración a partir da recompilación de Álvarez et al (2017)