



ChatGPT... ¿Escribes un poema? Oportunidades para la didáctica de la lírica en el primer curso de Educación Secundaria

Recepción: 15/03/2023 | Revisión: 12/08/2023 | Aceptación: 30/09/2023 | Publicación: 01/03/2024



Cristina BARTOLOMÉ PORCAR

Universidad de Zaragoza

cbartolome@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0002-7469-9075>

Resumen: La irrupción de ChatGPT ha sido un revulsivo para muchos campos de estudio. Esta nueva tecnología ha venido para quedarse, por lo que podemos aprovechar sus posibilidades, a la par que educamos en su uso responsable. El presente trabajo presenta una propuesta didáctica en torno al género literario lírico para primer curso de educación secundaria. Se parte de un poema colectivo creado con dicha herramienta, un recurso que permite abordar las principales características de la poesía, y reflexionar sobre la autoría y la propiedad intelectual. Además, se propone al alumnado la reelaboración y mejora del texto creado por el algoritmo. Esta secuencia de actividades potencia el uso crítico de las inteligencias artificiales a partir de la experiencia de la creación literaria.

Palabras clave: didáctica de la literatura; poesía; inteligencia artificial; competencia literaria; ChatGPT.

CHATGPT... ESCRIUS UN POEMA? OPORTUNITATS PER A LA DIDÀCTICA DE LA LÍRICA AL PRIMER CURS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Resum: La irrupció de ChatGPT ha estat un revulsiu per a molts camps d'estudi. Aquesta nova tecnologia ha vingut per quedar-se, per la qual cosa podem aprofitar les seves possibilitats mentre eduquem en el seu ús responsable. El present treball presenta una proposta didàctica al voltant del gènere literari líric per al primer curs d'educació secundària. Es parteix d'un poema col·lectiu creat amb aquesta eina, un recurs que permet abordar les principals característiques de la poesia i reflexionar sobre l'autoria i la propietat intel·lectual. A més, es proposa a l'alumnat la reelaboració i millora del text creat per l'algoritme. Aquesta seqüència d'activitats potencia l'ús crític de les intel·ligències artificials a partir de l'experiència de la creació literària.

Paraules clau: didáctica de la literatura; poesia; intel·ligència artificial; competència literaria; ChatGPT.



CHATGPT... CAN YOU WRITE A POEM? OPPORTUNITIES FOR THE TEACHING OF LYRIC POETRY IN THE FIRST YEAR OF SECONDARY EDUCATION

Abstract: *The emergence of the Artificial Intelligence platform known as ChatGPT has been a turning point for many fields of study. This new technology is here to stay, so we should take advantage of its possibilities while educating in its responsible use. This paper presents a didactic proposal around the lyrical literary genre for the first year of secondary school. It is based on a collective poem created with this tool, a resource that allows us to deal with the main characteristics of poetry, and to reflect on authorship and intellectual property. In addition, students are asked to rework and improve the text created by the algorithm. This sequence of activities encourages the critical use of artificial intelligence-based tools on the experience of literary creation.*

Keywords: *didactics of literature; poetry; artificial intelligence; literary competence; ChatGPT.*

Introducción: contextualización y justificación

Cuando el 30 de noviembre de 2022 apareció la ChatGPT 3.5, se despertó un gran interés en diferentes áreas por sus respuestas sorprendentes, creativas y cercanas al lenguaje humano. Mientras los especialistas se deleitaban con una aplicación fascinante desde el punto de vista de la tecnología, también comenzó la preocupación entre el profesorado y el mundo académico por la llegada de ensayos, redacciones y deberes fraudulentos (García-Peñalvo, 2023). Está claro que la irrupción de esta nueva herramienta va a ser significativa en educación (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023). A causa de los peligros citados, se verán modificados los instrumentos de detección, se prescribirán medidas disuasorias, se cambiarán las dinámicas de preparación de tareas escolares... Si bien es cierto que el profesorado debe conocer estas amenazas, también puede aprovechar las oportunidades que proporciona. Por un lado, permite llevar al aula una aplicación que está de plena actualidad y que resulta llamativa para el alumnado (Martín Mazón, 2021). Por otro lado, puede servir para la reflexión crítica tanto sobre diferentes aspectos del currículo de las materias como sobre la propiedad intelectual, la moral y la ética de la utilización de la inteligencia artificial... Desde los centros educativos tenemos el reto de contribuir, en la medida de lo posible, a la formación de usuarios responsables dando respuesta al siguiente objetivo planteado por la UNESCO: "todos los países deben trabajar juntos para garantizar que la IA permanezca bajo el control humano y esté diseñada y aplicada para el bien común" (2021, p 5).

En este contexto, se presenta una secuencia didáctica que surge con el propósito de familiarizar al alumnado con la aplicación ChatGPT, a través del estudio de la poesía en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de primero de Secundaria Obligatoria. La propuesta permite presentar algunos de los dilemas en torno a la definición del género lírico partiendo de una experiencia novedosa y personal con el mensaje poético, aprovechando la conexión entre los adolescentes y su uso de la tecnología (Aguirre, 2019; Romero Oliva et al, 2020). Se abordan algunos problemas de calado teórico como la reflexión sobre el lenguaje y la comunicación literaria, la identificación del sujeto lírico, las estructuras básicas de la poesía y la relación entre lectura y experiencia estética. A continuación, una parte esencial del artículo se centra en una detallada descripción de la experiencia realizada. Esto se debe a que uno de los principales incentivos para compartir estas actividades radica en la destacada respuesta pro-



porcionada por nuestros estudiantes. A través del diálogo con el docente, llegaron a algunas consideraciones sumamente interesantes que queremos compartir dando un papel protagonista a sus intervenciones.

1. Marco teórico

1.1 Algunas cuestiones en torno a la teoría de la poesía

Los estudios en torno a la comprensión lectora llevan destacando durante décadas la relevancia de la adquisición de la "competencia literaria" que, según Mendoza (2010), tiene diferentes dimensiones: la que se corresponde a la lectura y su proceso, la historicidad del texto y, por último "la referida al (re)conocimiento de las convenciones que aparecen en el discurso y de las peculiaridades de la comunicación literaria". Munita y Margallo también ponen en relación la formación lectora con aprender a: "utilizar las convenciones literarias para dar sentido a lo leído" (2019, p. 158). Por todo ello, en el marco legal vigente se insiste en la necesidad de seguir transmitiendo: "el papel de las convenciones literarias" (R.D. 217/2022, de 29 de marzo, p. 41697). Entre estas nociones cruciales para la construcción de significado y la interpretación se encuentran los conceptos genéricos literarios y sus concreciones, no solo en términos formales, sino también pragmáticos (Mendoza, 2004). Estos tienen diferentes funciones: por un lado, sirven para relacionar las obras en "grupos" o "modos", son sistemas de clasificación, pero también proporcionan modelos para la creación y permiten que el lector se construya un horizonte de expectativas acorde (Garrido, 1989). Pero, como ya destacó el formalismo ruso, el problema es que los géneros: "Son siempre configuraciones epidérmicas, coaliciones inestables de algunos rasgos cuya constitución y desagregación posterior son radicalmente históricas" (Cámara, 2020, p. 354). El profesorado tiene el complicado reto transmitir una definición clara pero flexible, que se adapte a la realidad cambiante de esas categorías en evolución, así como a la complejidad de las obras de arte creadas frecuentemente para romper con las reglas vigentes (Viñas, 2007), y que tenga en cuenta los usos no literarios, los medios de masas, la hibridación genérica... (Mateos, 2019). El caso de la lírica presenta algunos puntos de fricción que normalmente resulta difícil transmitir, sin embargo, gracias a la dinámica planteada con ChatGPT, pueden ser tratados de una manera innovadora y llamativa tal y como se va a mostrar a continuación.

- ¿Poema en verso o en prosa? Tradicionalmente una de las características que permite reconocer fácilmente un poema consiste en su singular distribución en la página en versos, estrofas... Sin embargo, hoy en día es cada vez más frecuente encontrar poemas escritos en prosa, así como textos de contenido narrativo con disposición versal (Aullón, 2005), o microrelatos de gran lirismo (Mateos, 2020). La presente propuesta ofrece una alternativa para que el alumnado sea consciente de esta problemática realidad y se cuestione la condición poética de cada obra a partir de la experiencia con ChatGPT. ¿Cómo? Este algoritmo, en su versión 3.5., es la aplicación más popular y gratuita de lo que se conoce como LLM (*Large language model*) (Meyer, 2023). Estos modelos funcionan calculando la palabra más probable que sigue a las anteriores y obtienen información para sus respuestas de internet; se nutren de artículos, reflexiones, redacciones... de todo el conocimiento humano transcrito digitalmente hasta la fecha. También aprenden de la interacción humana, ya que están constantemente adquiriendo nuevas pautas gracias a las intervenciones que aportamos sus usuarios. ChatGPT, concretamente, como su propio nombre indica, es un robot "conversador" que permite mantener un

diálogo real. No es el primero ya que se lleva trabajando en esta tecnología desde hace décadas (Martín Mazón, 2021), pero los resultados son extraordinarios e inquietantes. Si se le pide la instrucción "Escribe un poema", esta IA va a producir un texto aplicando toda su "sabiduría" sobre el género. Así se puede comprobar con el alumnado el esquema formal que escoge para componer su respuesta.

- ¿Desautomatización del lenguaje? Frecuentemente se ha considerado que la poesía se caracteriza por una utilización singular del código, por destacar la "función poética" (Jakobson, 1981, p. 360). La ventaja de esta idea es que el receptor puede aprender a identificar los recursos literarios, cuantificar su aparición y adjudicarles un valor. Sin embargo, como es sabido, el problema que destacó la "crisis de la literariedad" es que las figuras del lenguaje pueden aparecer en otros tipos de mensajes (Maldonado, 2011). A pesar de todo, el género poético ofrece al emisor la oportunidad de usar diferentes registros, jugar con los dobles sentidos, con la selección de cada palabra y su posición pensando en la futura recepción del lector. Esta idea, apuntada por Jakobson y vinculada al pensamiento de Sklovski, es la denominada "desautomatización" del lenguaje (Pozuelo, 1978-1979, p. 107). De esta forma, para que el alumnado sea consciente de la diferencia entre el lenguaje cotidiano y el literario, no hay mejor demostración que retarle con la creación de sus propios mensajes. Por este motivo, se solicita a los discentes la redacción espontánea de una breve oración expresando cómo se sienten en ese momento (sin marcar ninguna pretensión poética). Con el conjunto de sus producciones se puede elaborar un pequeño corpus que se suma a la petición al programa: "Escribe un poema usando las siguientes oraciones". En pocos segundos se obtiene un producto construido a partir de esos retazos, pero combinados y modificados siguiendo el criterio "poético" del algoritmo. Esta experiencia mostrará a los estudiantes las modificaciones que la máquina cree necesarias para transformar sus producciones iniciales en un poema, pero también les hará enfrentarse a la recepción de un producto verdaderamente concebido de manera automática.

Por otro lado, desde que comenzaron a desarrollarse este tipo de robots, se ha cuestionado si sus creaciones pueden considerarse literatura (Gainza, 2023). Un curioso experimento llevado a cabo por María del Mar Rodríguez Zárata (2020) contrastó dos poemas sobre Nueva York: uno creado por Federico García Lorca, y otro, por un programa (IP Poetry). En sus conclusiones, la autora valoraba que, si bien hay estructuras, figuras retóricas, rimas e incluso imitaciones estilísticas que pueden hacer que un *bot* componga un lenguaje lírico consistente, es inevitable sentir una distancia abismal con respecto a la experiencia vital y humana de García Lorca (Rodríguez Zárata, 2020). Cabe preguntarse, entonces, por la forma en la que nuestro alumnado aceptará los textos parcialmente originados por la máquina.

- ¿Quién escribe un poema? Es muy común la idea de que la poesía tiene un origen muy personal pues el poeta parece expresar al receptor su intimidad, sus emociones, sentimientos, ideas, inquietudes, miedos, sueños, pasiones... Sin embargo, tal y como han destacado las teorías de la lírica desde el formalismo ruso, el estructuralismo y el *New criticism*, la poesía a veces puede tener un componente ficcional (Luján, 2005, p. 23). El "sujeto lírico" puede ser una máscara expresiva y comunicativa: "vive en la nueva ficción y cobrará mayor autonomía en la medida en que el autor no sea usado como interferencia" (Cervantes et al., 2019, p. 91). Si tenemos en cuenta que la didáctica de los géneros literarios ha de estar encaminada a ayudar a la interpretación del poema, no debemos obviar la importancia de este nivel pragmático puesto que en el caso de la lírica es una instancia particularmente problemática, sobre todo en la literatura contemporánea (Salazar, 2020). Tal y como subraya Ángel Luis Luján (2018):



[...] no podemos hacer asignaciones a priori sobre la identidad de los hablantes, como sí ocurre en la generalidad de los tipos discursivos: que para cada poema debemos tomar una decisión distinta en cuanto a la asignación del hablante, guiados por el principio de relevancia, sin presuponer nada. (p. 223).

La experiencia propuesta enfatizará, precisamente, las múltiples identidades autoriales detrás de una voz. Incidir en el posible componente ficcional del pacto lírico puede contribuir, además, a solventar el problema apuntado por María Rosal Nadales (2010):

Es bastante habitual entre los lectores, y muy particular entre la adolescencia, considerar que los poetas y las poetisas son los seres más sinceros del universo. Ello hace que muchas veces entiendan la poesía como un género confesional que les puede causar cierto sentido del ridículo, y les lleve a alejarse de la poesía, o a considerar que es un género marcado por una especial sensibilidad de la que estiman carecen. (p. 79)

Esta actividad busca evitar esta reacción de rechazo en su planteamiento. Por ejemplo, en la actividad inicial se le hace partícipe al estudiante de un poema colectivo sin que sea conocedor de ello. Más adelante, tras descubrir cómo ha sido generado, se le ofrece la oportunidad de poner en duda la identificación obligatoria entre el "sujeto lírico" y el emisor-autor de un texto. Así, finalmente, en la última fase del ejercicio, y después de comprender todas las opciones que tiene a su disposición, el alumnado puede tomar sus propias decisiones y escoger una voz desde la cual trasladar su creatividad.

1.2 Algunas cuestiones sobre la didáctica de la poesía

Actualmente, la innovación educativa se centra en la preparación de las futuras generaciones para afrontar los desafíos emergentes en la sociedad contemporánea. Con este objetivo se busca establecer conexiones con las necesidades del entorno y se involucra activamente a los estudiantes en la búsqueda de soluciones. Entre las metodologías que han abrazado tal propósito se encuentran: el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Servicio (Navarro et al., 2017), el Aprendizaje Basado en Retos (Mora, 2019) y la metodología ECO (Lucas-Oliva et al., 2021; Melero-Aguilar et al., 2020). La siguiente secuencia de actividades comparte con estas propuestas la preocupación por una necesidad concreta de la sociedad: la creciente presencia de la inteligencia artificial. Para abordar este problema, se eligió el género poético como un medio a través del cual los estudiantes pueden entrar en contacto con el concepto de autoría y la propiedad intelectual. De acuerdo con esto, y siguiendo la línea marcada por otras experiencias similares (Aguirre, 2019; Romero Oliva et al., 2020), se ha diseñado una propuesta en la que la tecnología y la poesía se complementan y benefician mutuamente, tal y como se va a defender a continuación.

En primer lugar, como ya se ha anticipado, varios estudios han documentado que los adolescentes suelen tener prejuicios en torno al género poético (Andricaín y Rodríguez 2016; Cerrillo y Luján, 2010; Pardo y Munita, 2021; Rosal Nadales, 2010). Los beneficios de la poesía, sobre todo en relación con la educación emocional, son notables (Agreló-Costas y Piñeiro, 2020; Pardo y Munita, 2021), por ello el profesorado, aunque a veces se siente poco formado para aventurarse en algunas experiencias (Sanjuán, 2011), en general se ha esforzado en



contrarrestar esta percepción negativa con múltiples estrategias, tal y como han constatado Pardo y Munita (2021). Un enfoque posible consiste en romper con la enseñanza tradicional filológica y conectar con las prácticas sociales del género poético (Lamas, 2018). Entre estas iniciativas se ha relacionado la poesía con el arte gráfico, a través de intervenciones en el espacio (Dans, 2019), o con la música (Zaldívar Sansuán, 2017) y, de manera más específica, con el rap (Aliagas y Fernández, 2017; Duarte, 2022; Lleida, 2019), así como con las canciones pop-rock (Gómez, 2009) y, por último, con los soportes multimodales (Curwood y Cowell, 2011). Actualmente, para sintonizar con los nuevos hábitos de los jóvenes, es crucial considerar que su experiencia con la literatura a menudo se ve mediada por las nuevas tecnologías y plataformas, tanto en su papel de creadores como de consumidores (Campos, 2021). Resulta representativo, por ejemplo, el auge innovador de los *fanfiction* y la *twitliteratura* (Ayala y Soto, 2019), o el éxito inesperado de algunos poetas noveles que han optado por difundir sus obras a través de las redes sociales (Campos, 2021; Sánchez, 2018; Sánchez y Aparicio, 2019). En consecuencia, resulta imperativo familiarizarse con este nuevo entorno en evolución (Llamas, 2022; Rosal Nadales, 2022), en el cual la inteligencia artificial, representada por ChatGPT, emerge como una herramienta muy cercana a los intereses de los estudiantes y con un gran potencial educativo, como ha demostrado Martín Mazón en su trabajo sobre la didáctica de la sintaxis (2021).

Aprovechando la incertidumbre y la sorpresa del alumnado ante el poema creado por la máquina, el profesorado puede ir hilvanando las preguntas apuntadas en el apartado anterior. Dada la importancia fundamental que desempeña la construcción de significados a través del diálogo entre pares (según Mata, 2016) o con el profesor (según Cavalli, 2011, 2016) en la comprensión de la lírica, resulta esencial llevar a cabo una actividad de puesta en común en el entorno del aula. Como muchos de estos interrogantes no tienen respuestas únicas y definitivas, es esencial recoger todas las contribuciones. Los estudiantes formulan oralmente las hipótesis que han ido descubriendo sobre su concepto de autoría y lo poético (Espinoza-Freire, 2022), las expresan a través de la técnica de la tormenta de ideas (Legaz et al., 2017), y las contrastan con el resto de la clase con la colaboración y guía del docente, siguiendo la metodología del diálogo pedagógico (Álvarez, 2010). Por último, para la comprobación crítica de la fiabilidad de sus conclusiones, se ha preparado una actividad *ad hoc* en la que el alumnado puede valorar la condición poética de diferentes textos basándose en los criterios previamente pactados con el grupo. Estas preguntas permiten al alumnado y al profesorado la valoración de los aprendizajes adquiridos (véase apartado 2.3.2).

Sin embargo, la didáctica de la lírica no debe limitarse a la teoría o al reconocimiento del género. El objetivo es que los estudiantes mejoren su percepción estética y su actitud "imaginativa y crítica" (Carhuaricra, 2020, p. 73), que conecten la poesía con su propia experiencia (Zaldívar Sansuán, 2017) y comprendan la repercusión de sus decisiones en la creación. Por esta razón, se ha organizado un taller literario gracias al cual los conceptos se convierten en vivencias (López, 2000). La actividad se enmarca en lo que se denomina "trabajo por consignas" (Delmiro, 2002, p. 64), y pretende que cada estudiante mejore el texto creado por ChatGPT de forma similar a la propuesta planteada por Codina (2023). Con esta sencilla tarea se potencia que el alumnado enfrente de forma crítica el poema producido por la máquina entendiendo su falibilidad y, sobre todo, que valore la experiencia individual e insustituible de crear.

Una de las ventajas del proceso es que los adolescentes tienen la oportunidad de expresarse y conocerse en relación con el mensaje poético, sin que se vean obligados a manifestar



sus sentimientos. Se les invita a reescribir y corregir hasta encontrarse a gusto con el producto resultante, adoptando una decisión autoconsciente sobre el "yo-lírico". La evaluación de este proceso ha sido cualitativa y formativa. El alumnado recibe, al término, una retroalimentación por parte del docente de los aspectos de la tarea positivos en su modificación del texto, pero también aquellos que podría haber aportado (Espinoza-Freire, 2021). Para finalizar, también se les ofrece a los discentes la oportunidad de compartir sus composiciones reforzando su implicación con el poema. La experiencia de sentir la satisfacción de obtener crédito por su propia creación es particularmente significativa, ya que les permitirá vivir de primera mano la importancia de respetar los derechos de autor y otorgar reconocimiento a los creadores de una obra.

1.3 Metodología del estudio

Las siguientes páginas tienen, principalmente, el objetivo de hacer una descripción pormenorizada de una experiencia con la intención de que el profesorado interesado pueda reproducirla en su aula. De ahí que no solo se presente la planificación y se detallen las actividades, sino también la transcripción del diálogo con el estudiantado puesto que puede servir como un ejemplo concreto de cómo dirigir la discusión sobre las características conflictivas del poema mencionadas previamente.

Desde el punto de vista de la metodología de la investigación, hay que reconocer que el docente-investigador ha estado implicado en todo el proceso de observación de aula, elaboración de materiales, recogida de datos, revisión de propuestas, unas condiciones que limitan la ambición de los resultados obtenidos. No obstante, para completar esta descripción con algunas conclusiones y así contemplar todos los pasos que requiere una "experiencia investigativa sistematizable" (Velandia-Mesa et al., 2020, p. 18), se implementó al cierre un post-test que recogía tanto las percepciones y opiniones subjetivas de los participantes (a través de preguntas abiertas), como algunos datos cuantitativos (mediante preguntas cerradas con una escala de valoración) (apartado 2.3.4.). De esta manera, se ha podido analizar no solo el conocimiento adquirido, sino también las impresiones personales y la satisfacción de los participantes con la actividad, imprescindibles para el presente estudio.

2. Experiencia didáctica

2.1 Contextualización

Esta secuencia de actividades ha sido diseñada para atender a dos grupos de primer curso de la ESO en un centro educativo público ubicado en Zaragoza (I.E.S. Valdespartera), un barrio de nivel socioeconómico medio-alto. Cada uno consta de veintitrés estudiantes que, en general, presentan un comportamiento apropiado y muestran un alto grado de participación en el aula. El primer grupo, referido como A, está compuesto exclusivamente por alumnado inscrito en el programa bilingüe, mientras que el segundo, o B, cuenta con nueve estudiantes que no pertenecen al mismo.

2.2. Objetivos didácticos y fundamentación curricular

El objetivo principal de nuestra propuesta ha consistido en crear unas actividades con los siguientes objetivos didácticos: el reconocimiento del género poético y sus características (verso, lenguaje, enunciación y emoción). Como se ha defendido arriba, se ha buscado favorecer el



desarrollo de la competencia literaria, fomentar la creación y la lectura como fuente de placer estético personal, además de la valoración crítica de las producciones. Por último, se plantea que el alumnado conozca las posibilidades y limitaciones de las Inteligencias Artificiales (a partir del ejemplo concreto de ChatGPT). Según el marco legal vigente (R.D. 217/2022, de 29 de marzo), esta propuesta está relacionada tanto con los bloques de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura vinculados con la "Comunicación" y la "Educación literaria" y, por lo tanto, con los saberes básicos relacionados con procesos (comprensión lectora y alfabetización mediática) y con el reconocimiento de los elementos lingüísticos que permiten expresar la implicación personal en los textos, así como los mecanismos de cohesión y corrección lingüística. En cuanto a la educación literaria, se contribuye a la adquisición de estrategias de comprensión de la lectura, además de la expresión de sus opiniones y gustos usando un metalenguaje adecuado. De esta forma, se trabajarán diferentes competencias específicas como: la capacidad para identificar la intención del emisor y evaluar la calidad de un texto (CE.LCL.4), la habilidad para producir textos coherentes, cohesionados y adecuados (CE.LCL.5), el conocimiento y respeto de la propiedad intelectual (CE.LCL.6), y la reflexión sobre las elecciones lingüísticas (CE.LCL.7). En conclusión, en este proceso de aprendizaje se pondrán en juego las siguientes competencias: lingüística (CCL), digital (CD), personal, social y de aprender a aprender (CP-SAA), y ciudadana (CC).

2.3. Descripción de la propuesta

2.3.1. Planificación de la actividad: secuenciación programada y materiales

Para no alterar demasiado la programación, ya que la actividad se preparó iniciado el curso, se organizó en diferentes "momentos" en lugar de sesiones completas:

- **Preparación (5-15 minutos):** Se pide que cada estudiante, en un papel y de forma anónima, redacte un breve mensaje con ocho palabras explicando sus sentimientos en ese momento. No se les marca ninguna otra pauta que pueda inducir a la creación de un mensaje estético. Esta ausencia de indicaciones tiene el objetivo de que el alumnado luego recapacite sobre el esfuerzo empleado en su elaboración. Dicha petición se puede plantear cualquier día, de hecho, resulta interesante que se olviden un poco de la creación de estos mensajes con el fin de que el producto final sea más sorprendente.

- Primer momento:

- a) El docente, tras transcribir todas estas expresiones, le solicita a ChatGPT lo siguiente: "Elabora un poema con las siguientes oraciones". Esta orden va seguida del pequeño corpus obtenido previamente. A continuación, se facilita el resultado a los estudiantes y la sesión comienza con la lectura en voz alta de la producción obtenida.
- b) Al término del recitado, el docente plantea las siguientes cuestiones relacionadas con:
 - 1) La autoría ("¿Quién ha escrito esto?"). En este punto se explica qué es la herramienta utilizada.
 - 2) El modelo genérico ("¿Qué acabamos de leer?").
 - 3) La forma del texto ("¿Qué os ha hecho pensar que es un poema?"). Se realiza un resumen de las conclusiones en torno a la última pregunta, lo que lleva a la elaboración de un listado con las propiedades que entran en juego a la hora de juzgar la consideración poética de un texto (20-25 minutos).



- **Segundo momento:** Se propone la tarea de mejorar el poema creado por ChatGPT. Cada estudiante reelabora y transcribe su propia versión, haciendo los cambios que considera oportunos (25-30 minutos).

- **Tercer momento:** Se realiza un cuestionario estructurado en dos partes con preguntas relacionadas con los aprendizajes obtenidos y con otras sobre la valoración de la propia experiencia (para mayor detalle, véase el apartado 2.3.3).

- **Cierre de la actividad:** Se comentan los resultados de la encuesta. Se piden voluntarios para la lectura de los poemas y se comparten las opiniones: "¿Qué habéis aprendido? ¿Cuál de todos los textos os ha gustado más?" (20-25 minutos según la extensión de los textos y la participación).

Para el desarrollo de la actividad es necesario que el docente se dé de alta en la aplicación (ya que el estudiantado, al ser menor de edad, no está autorizado). Los poemas se pueden proyectar utilizando una pizarra (digital o tradicional) o fotocopias. Del mismo modo, el formulario puede ser realizado en papel o de forma informática (en casa o en el centro). En nuestro caso contamos con la plataforma *Classroom* y la aplicación *Google Forms*.

2.3.2. Desarrollo de la experiencia

La propuesta didáctica se llevó a cabo en diferentes días del mes de febrero de 2023, durante el segundo trimestre, al hilo de la programación del curso que contemplaba el estudio del género poético. Cabe añadir que, en los primeros temas ya se había realizado una pequeña presentación de los tres principales géneros (lírico, dramático y narrativo) siguiendo el manual de la asignatura (Pantoja Rivero et al., 2015, p. 38), por lo que se partía de unos conocimientos previos. Se necesitaron, además de los minutos de preparación de la actividad inicial, tres intervenciones diferentes que no fueron consecutivas por cuestiones de calendario. A continuación, se presenta la descripción completa de la experiencia:

- **La preparación:** Un día, mientras estaban concluyendo una tarea, se informó a los estudiantes de que iban a participar en un experimento y se les pidió que hicieran el breve ejercicio de escritura de una oración con sus sentimientos. A continuación, entregaron estas producciones según las iban terminando. La primera curiosidad fue la diferente implicación y esfuerzo en su redacción: algunos se demoraron quince minutos o incluso plantearon que querían continuar en casa, mientras que otros contestaron con algunas frases hechas. Al cierre de la sesión, el docente destacó en voz alta este comportamiento ya que iba a ser objeto de reflexión posterior.

- **Primer momento:** Antes de comenzar, se pidió a ChatGPT que elaborara un poema con el corpus obtenido de cada grupo. En el segundo proceso informático hubo una pequeña parada del suministro de internet por lo que la operación se vio interrumpida (se puede advertir en el texto B que en sus estrofas son menos homogéneas). Los resultados fueron los siguientes:



GRUPO A:

En este ambiente tan relajado
Me siento a gusto y tranquilo
Un lugar donde la calma reina
Y el bienestar es el camino

A gusto y feliz, mi alma se alivia
En este ambiente calmado
Pero mi cuerpo también reclama
Y pide un poco de sustento

Abierto a un nuevo mundo lleno de posibilidades
Como un perezoso muy cansado
Pero a pesar del cansancio
Estoy intrigado por el experimento que preparo

Normal y cansado, pero animado
Estoy cansada y quiero ir a casa
Pero a pesar de un dolor en mi tripa
Me siento bien y tranquilo

Contento y feliz, mi corazón late
Bien pero cansada, mi mente reflexiona
Siento que invierto mal mi tiempo
Pero a pesar de ello, me siento a gusto

Tranquilo y nervioso por el examen
Pero mi ánimo no decae
Cansada pero animada y a gusto
Bien cansada con hambre, como siempre

Cansada pero por lo demás bien
Vivo mi vida sin prisa ni pausa
Agradecido por cada momento
En este ambiente tan relajado.

GRUPO B:

Me siento como las olas en el salvaje mar,
moviéndome con fuerza y sin parar.
Pero también feliz como una perdiz,
saltando y cantando sin fin.

Mi corazón está como un girasol,
abraza con fervor.

Aunque estoy cansada y con ganas de dormir,
me siento bien como países que se quieren ayudar.
Pero a veces la carga es demasiado pesada,
y me siento agobiada como si fuera una playa abarrotada.

Nerviosa como una mariposa, hambrienta de aprender,
quiero escapar y estar en una playa para poder correr.

Los exámenes me tienen agotada y ansiosa,
como una playa con bandera roja y furiosa.
Pero aún así, busco mi equilibrio y mi calma,
como una playa que espera el retorno de su alma.

A veces me siento como una playa seca,
sin agua ni arena, sin energía ni meca.
Pero luego llega algo que me hace vibrar,
como un carrusel que gira y me hace soñar.

Desesperada por descansar y recargar energías,
para volver a sentirme viva y llena de alegría.
Y así, aunque cansada y agobiada pueda estar,
me siento bien y muy contenta, lista para avanzar. (sic)

Al comienzo de la sesión, se proyectó en la pizarra digital el poema para que todos lo pudieran visualizar mientras un voluntario realizaba su lectura. Conforme iba avanzando el recitado, los creadores de cada expresión iban manifestando con pequeñas exclamaciones de sorpresa que identificaban sus aportaciones. Ante su expresividad se les preguntó: "¿Reconocéis algo?". "¡Son nuestras frases!" - Contestaron. "¿Quién ha escrito este poema?". La primera respuesta que pensaron fue que lo había hecho el docente, sin embargo, salieron algunas propuestas alternativas: "¡Es nuestro!". "¿Seguro? ¿Acaso habéis creado este orden de las oraciones? ¿Era eso lo que queríais expresar vosotros?" - Se les replicaba. Tras esta breve interacción se desveló finalmente el origen secreto y se preguntó de nuevo quién había elaborado el poema. Hubo quien argumentó que su creador era la persona que "le había dado a la tecla". A raíz de esta respuesta, estuvimos compartiendo opiniones sobre si tenía el mismo mérito mandar una orden a una máquina o la redacción de un poema y se les recordó el tiempo que les había costado escribir sus breves frases. Por otro lado, también salió a relucir el término "plagio", puesto que consideraron que la máquina había "usado sus expresiones". Revisamos los poemas que contaban, precisamente, con una frase hecha ("Feliz como una perdiz") o con varias oraciones repetidas ("cansada pero contenta"). Esto nos hizo comprender que a veces los creadores pueden utilizar expresiones cotidianas, o que varias personas pueden transmitir los mismos sentimientos usando idénticas palabras, sin que haya intención de copia.

Tras esta primera fase, se les realizó la pregunta: "¿Qué es eso?". Sin dudarlo le atribuyeron el término "poema". A continuación, se pasó a analizar las razones por las que habían llegado a esa conclusión.

- a) "Porque tiene un lenguaje bello": Se procedió a revisar los textos, subrayando los fragmentos que habían resultado más atractivos para los estudiantes. El grupo A destacó "Como un perezoso muy cansado" y, el grupo B, "Mi corazón está como un girasol". De esta forma, reconocieron que les habían llamado más la atención las figuras más elaboradas y originales, así que apreciaban el esfuerzo empleado y la creatividad.
- b) "Porque expresa sentimientos y emociones": Esta respuesta recogía la redacción literal del manual empleado en el primer tema (Pantoja et al., 2015: 38). Gracias a estos comentarios se pasó a tratar de quién eran los sentimientos en ese poema: "¿ChatGPT?", "¿Un poquito de cada uno?". Finalmente, concluimos diciendo que habíamos "usado" la aplicación y que esta nos había servido de "yo poético", de máscara para la elaboración de un texto que contenía todas las emociones del grupo pero que, a la vez, no era propiedad de ninguno de nosotros. Esto nos hizo comprender que sobre que no siempre lo que nos dice un poema es, directamente, lo que el autor quiere transmitir, que detrás del mensaje poético puede haber otras identidades como una colectividad.
- c) "Porque tiene ritmo y rima": Se revisaron las repeticiones de sonidos (algunos conatos de rima) y de palabras provocados por la coincidencia de varias frases del corpus. Se constató que el recurso confería al poema de mayor ritmo.
- d) "Porque tiene versos y estrofas": Uno de los resultados más llamativos fue que la aplicación segmentó el texto en frases (versos) de una extensión similar que agrupó mayoritariamente en estrofas. Esto nos hizo pensar que tanto ChatGPT como nosotros reconocemos mejor un poema cuando tiene esta disposición en la página (aunque no es obligatorio).

- **Segundo momento:** Unos pocos días después, se le proporcionó al alumnado una fotocopia con el texto de cada grupo y se le solicitó que lo modificara a su antojo con la intención de mejorarlo. La mayoría, como se analiza en el siguiente apartado, se tomó la actividad bastante en serio y realizó cambios significativos.

- **Tercer momento:** Para la valoración de la actividad, pudimos utilizar el aula de informática y hacer el cuestionario diseñado en el centro. Este cambio de rutina favoreció la predisposición positiva a la resolución del formulario que respondieron concienzudamente (ya que les tomó casi cuarenta minutos). Los resultados, que también aparecen comentados en el siguiente epígrafe, nos han ayudado a comprender los problemas en la asimilación de conceptos y las opiniones sobre la experiencia.

- **Cierre de la actividad:** Para terminar, se descubrieron las soluciones a las actividades y se discutieron las principales dificultades que habían presentado. También se mostraron en la pizarra digital los datos obtenidos en la encuesta de valoración de la actividad. Por último, se pidieron voluntarios para leer sus producciones. Muchos manifestaron que querían acabar sus creaciones, por lo que se les dio la oportunidad.

2.3.3 Evaluación y valoración del aprendizaje por parte del profesorado

La evaluación individual del taller se llevó a cabo a partir de los poemas elaborados. Dado que la instrucción era "mejorar el texto", el docente valoró la implicación del alumnado en esta tarea, para ello se empleó el criterio objetivo del número y tipo de modificaciones realizadas. Ambos poemas tenían errores de ortografía y concordancia que había que subsanar, por otro lado, se podía añadir rima, expresiones... La siguiente rúbrica analítica (Martínez-Rojas, 2008) recoge estas cuestiones.

Cambio	Experto	Habilidoso	Aprendiz	Participante
Forma gramatical (ortografía, puntuación y concordancia)	Corrige cuatro o más errores.	Corrige tres errores.	Corrige uno o dos errores.	No corrige ningún error.
Transformación forma poética	Añade rima a los versos y cambios para mejorar la estructura.	Añade rima a los versos o los cambia para mejorar su estructura.	Añade o cambia algún verso.	No cambia ningún verso ni estructura.
Sustitución de expresiones	Modifica la expresión y el contenido de cuatro o más versos.	Modifica la expresión y el contenido de tres versos.	Modifica la expresión y el contenido de uno o dos versos.	No cambia ninguna expresión.

Tabla 1. Rúbrica evaluación del poema de ChatGPT mejorado por el alumnado.

Fuente: Elaboración propia.

Para conocer cómo han interactuado con el texto de ChatGPT, se han analizado con minuciosidad los documentos obtenidos. La actividad la realizaron cuarenta y dos estudiantes (cuatro de ellos se ausentaron por enfermedad). Como se puede apreciar en la siguiente tabla, muy pocos corrigieron los errores formales, aunque un 16,3% del alumnado (7 de 42) detectó la falta de concordancia entre algunas expresiones. La mayor parte sustituyó palabras, realizó supresiones o modificaciones de expresiones.

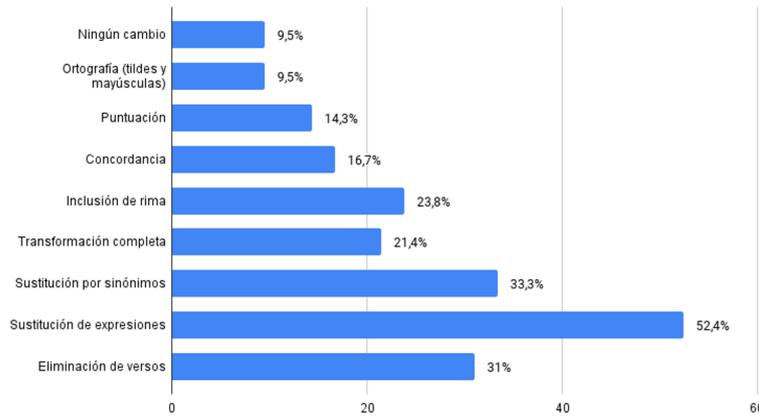


Figura 1. Representación gráfica del porcentaje de poemas en los que se ha realizado cada tipo de cambio.
Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, tal y como se recoge en el siguiente gráfico, un poco más de la mitad del estudiantado realizó cambios suficientes como para que el resultado se diferenciara notablemente del punto de partida.

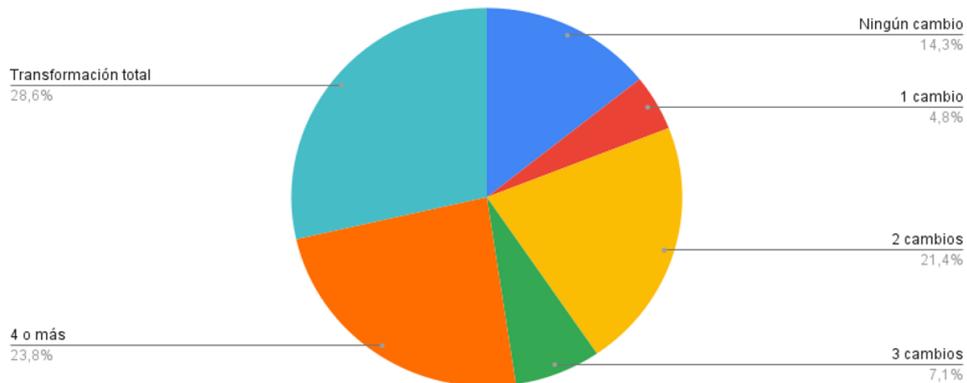


Figura 2. Porcentaje de estudiantes en relación con el número de cambios.
Fuente: Elaboración propia.

En la encuesta final, se preguntó al alumnado sobre cuál había sido su intención con las modificaciones al poema y el 78,5% reconoció que lo había transformado para adaptarlo a sus emociones. Incluso dos de ellos tacharon el subtítulo del texto ("Poema creado por ChatGPT"), para que recogiera su nombre propio, reivindicando su autoría.

Para valorar el grado de consecución de los objetivos planteados en torno a la identificación de los rasgos de la lírica, se diseñaron unas preguntas en torno a cinco ejemplos problemáticos en los que entraba en juego alguna de las cuestiones trabajadas en el "primer momento":

- 1) Un poema en prosa: "Juventud, III: Veinte años" de Artur Rimbaud (*Iluminaciones*, 1873).
- 2) Una fábula en verso de contenido narrativo: "El burro flautista" de Tomás de Iriarte (*Fábulas literarias*, 1782).
- 3) Un fragmento lírico en prosa titulado "Orillas del sueño" de Juan Ramón Jiménez (*Diario de un poeta recién casado*, 1917).
- 4) El poema de Gustavo Adolfo Bécquer "Volverán las oscuras golondrinas" (*Rimas*, 1871).
- 5) "La ansiedad se adueña de mi ser" una composición creada por ChatGPT (*Franganillo y Guallar*, 2023).

Cada estudiante tenía que contestar, siguiendo una escala intervalar de Likert, si cumplían o no los rasgos de la lírica consensuados por el grupo (el listado aparece recogido en la leyenda). En la siguiente visualización aparece el porcentaje de personas que estaban "de acuerdo" o "muy de acuerdo" con la aparición de cada característica.

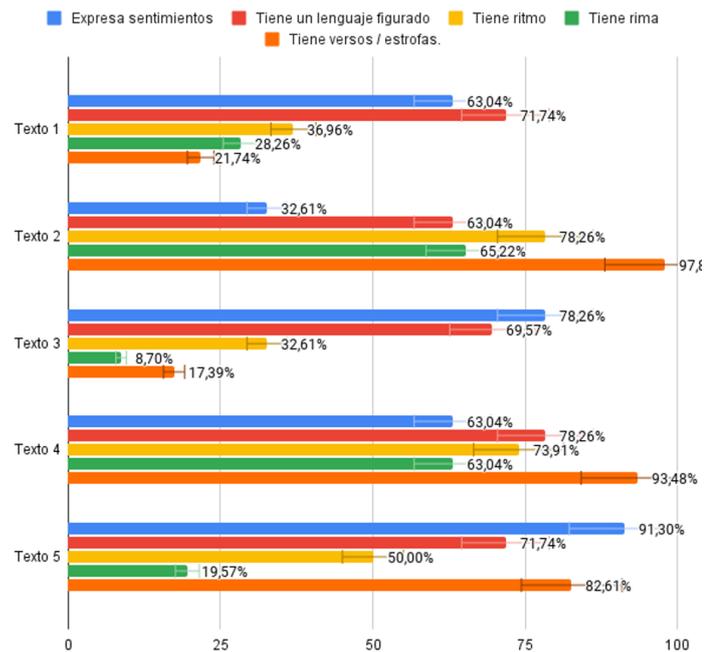


Figura 3. Número de estudiantes que valoran las características incluidas en la leyenda en cada texto de la encuesta.

Fuente: Elaboración propia.

Según se muestra, en general el alumnado percibió la expresividad de la mayor parte de los ejemplos, incluso en el poema 5 creado también por un robot, y se percató del diferente planteamiento de la fábula del texto 2. Después de cada valoración, los estudiantes contestaron a la pregunta: "¿Es un poema?".

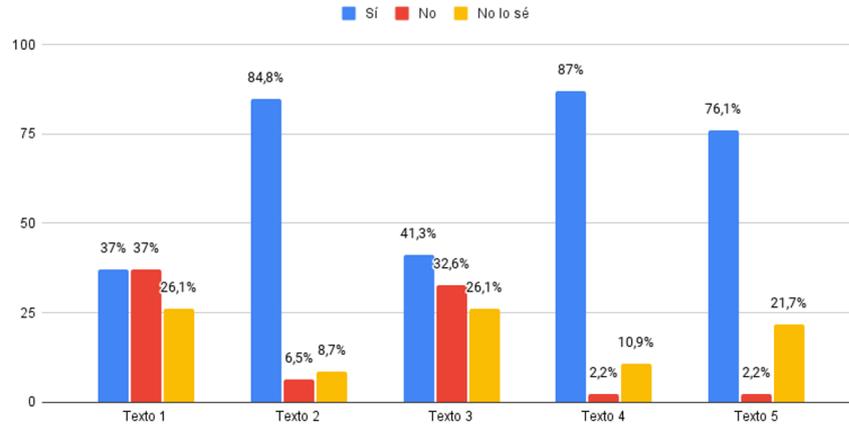


Figura 4. Respuesta a la pregunta: ¿Es un poema?

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos demuestran que, a pesar de lo trabajado, los textos escritos en verso (2, 4 y 5) fueron considerados poemas por la mayoría de los aprendices, lo cual es un indicio de que siguen priorizando este rasgo en la identificación de un texto poético.

2.3.4 Valoración de la experiencia

La segunda parte del formulario contenía preguntas sobre la actividad. Gracias a esta información hemos constatado que al inicio un significativo 67,4% desconocía la aplicación (un 10,9% la había usado y otro 21,7% había oído hablar de ella), por lo que el objetivo de dar a conocer la herramienta entre el estudiantado se puede dar por cumplido.

También se les preguntó a los participantes si consideraban que habían aprendido mucho o poco: 1) sobre la inteligencia artificial. 2) sobre cómo escribir mejor. 3) sobre las características del poema. Los resultados, mostrados a continuación, revelan que los participantes han valorado fundamentalmente su aprendizaje sobre la poesía.

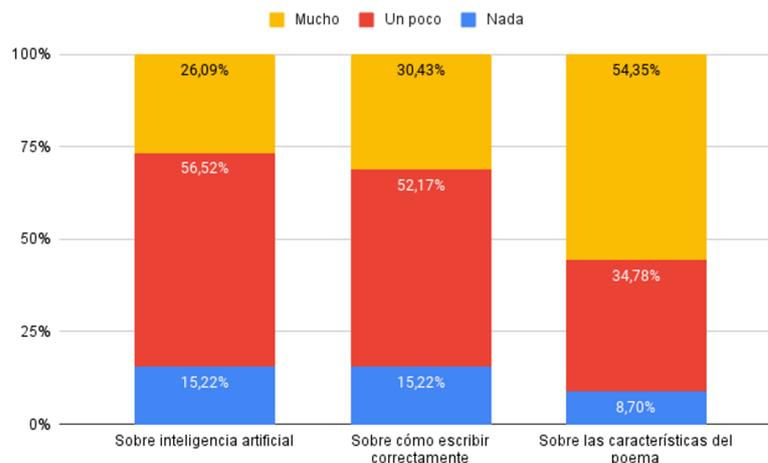


Figura 5. Respuesta a la pregunta: ¿Qué consideras que has aprendido con esta actividad?

Fuente: Elaboración propia.



Para complementar las conclusiones, se les dio a los estudiantes la posibilidad de expresar con sus propias palabras tres aspectos diferentes que hubieran adquirido. A continuación, se presentan ejemplos literales:

Respuesta 1.

A crear poemas, a expresar los sentimientos de mis compañeros de una forma mas natural y a hacer un poema con la inspiración de otro. (sic)

Respuesta 2.

Con esta actividad he aprendido que, los poemas no tienen porque expresar algún sentimiento, ya que pueden estar hechos con una inteligencia artificial, también he aprendido que, los poemas se pueden modificar y corregir de muchas maneras, para que transmitan cosas diferentes y que, con ordenar varias frases de forma casi aleatoria, se pueden crear poemas muy bonitos. (sic)

Respuesta 3.

1. Que hay personas que utilizan a menudo chat GPT.
2. Que hay personas que tienen mas creatividad que chatGPT y lo pueden hacer mejor.
3. Que chatGPT no siempre hace todo perfecto. (sic)

Estas respuestas recogen el impacto positivo de la experiencia. Entre ellas se repite la conclusión de que la máquina no es perfecta y puede ser superada por el ser humano (9 personas, esto es, un 19,6%), con lo cual, al menos una parte ha aprendido a adoptar sus elaboraciones con una perspectiva crítica.

4. Reflexión final y prospectiva

Esta secuencia de actividades se diseñó originalmente para estudiantes de primero de la ESO, pero se considera que puede adaptarse para otros niveles, incluido el universitario, mediante la incorporación de tareas más desafiantes y una mayor profundidad en las reflexiones teóricas. A pesar de que los resultados obtenidos están limitados debido al tamaño reducido de la muestra, estos son lo suficientemente alentadores como para motivar la continuación de prácticas similares y el desarrollo de nuevas investigaciones implementando medidas adicionales de recopilación de datos, como la inclusión de un pre-test.

No obstante, esta experiencia es un buen ejemplo de que la inteligencia artificial puede convertirse en el complemento perfecto para llamar la atención de nuestros estudiantes y ser una herramienta útil en el proceso educativo. Probablemente su uso será una pieza clave en relación con las metodologías actuales ya que puede ser empleada para adaptar materiales (Aprendizaje Personalizado), encontrar recursos (e-Learning), ayudar a investigar (Aprendizaje Basado en Proyectos), sugerir preguntas o responderlas (Aprendizaje Activo), o incluso ayudar a explorar o proponer retos (ECO)...

En el caso específico de este proyecto, la aplicación ha servido de punto de partida para romper los prejuicios negativos de los adolescentes ante el género poético e iniciar una dis-



cusión grupal en torno a algunas preguntas desafiantes sobre el lenguaje del poema y la particularidad pragmática del sujeto lírico. Gracias a la interacción con ChatGPT, el alumnado ha reflexionado sobre las estructuras métricas, las figuras del lenguaje, o el uso de la rima... pero, sobre todo, se ha enfrentado al producto realizado por la máquina, lo ha intentado mejorar, se ha implicado en ello y, como resultado, ha aprendido a valorar la recompensa del esfuerzo en la creación. Este enfoque demuestra que la IA puede potenciar la educación al fomentar el pensamiento crítico, la participación activa y el aprendizaje significativo.

Para Ocampo-Rendón (2022): "La IA puede ser artística en la medida en que puede generar emociones y sensaciones estéticas al espectador" (p. 224). En efecto, nuestros estudiantes no identificaron el origen del poema inicial y se quedaron sorprendidos por el poema generado por ChatGPT. Sin embargo, durante la fase de elaboración, buscaron no solo corregirlo, sino también adaptarlo a sus intenciones expresivas. Esto probablemente se deba a lo que señala Rodríguez (2020):

La subjetividad del *bot* es, todavía, una subjetividad prefabricada, un artificio que, si bien puede imitar a la perfección todas nuestras formas y códigos, carece de piel, empatía y afectaciones que denuncien desde un yo autónomo y perteneciente a un mundo que le es propio. (p. 149)

Conforme evolucione la IA, cada vez irá creando productos más elaborados y su identificación será más difícil. ¿Incluiremos este corpus en la futura Literatura? Tal y como Mendoza (2004) destacaba, el valor estético de una obra está definido a partir de los criterios establecidos por el colectivo cultural que, al fin y al cabo, es determinante en la valoración, de ahí que la respuesta futura a esta pregunta dependerá, en gran medida, de las opiniones que los lectores en formación se construyan a partir de actividades como la aquí presentada.

Agradecimientos

Agradezco la generosidad y la creatividad de mi alumnado del I.E.S Valdespartera durante el curso 22/23, así como a mis compañeras del Departamento de Lengua Castellana y Literatura por el apoyo recibido.

Referencias

- Agrelo-Costas, E. y Piñeiro Casal, A. (2021). La poesía: educadora de emociones. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (33), 185-216. <https://doi.org/mmpz>
- Aguirre, A. (2019). Escritura creativa y nuevas tecnologías: el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de la escritura creativa en el sistema educativo norteamericano [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://bit.ly/49SNV7G>
- Aliagas, C. y Fernández, J. A. (2017). El rap com a pont per a l'escriptura poètica. *Perspectiva Escolar*, (391), 32-37. <https://bit.ly/4ciyxTp>
- Álvarez, C. (2010). El dialogo en el aula para la educación de la ciudadanía. *Investigación en la Escuela*, (71), 51-62.



- Andricáin, S. y Rodríguez, A. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Aullón, P. (2005). Teoría del poema en prosa. *Quimera*, 262(oct. 2005), 22-25. <https://bit.ly/48WILY3>
- Ayala, T. y Soto, G. (2019). Géneros discursivos digitales: fanfiction y tuitatura. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (43). <https://bit.ly/43mMM5H>
- Cámara, C. (2020). Valencias de la "desautomatización" en la teoría literaria del formalismo ruso. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (34), 342-361. <https://doi.org/mmp2>
- Campos, M. (2021). Creación poética en nuevos contextos: poesía en red y ciberpoesía. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(3), 1-14. <https://doi.org/mmp3>
- Carhuaricra, M. A. (2020). Según mi modo de sentir: Leer poesía en la escuela y las posibilidades de la educación literaria. *Lenguaje y Textos*, (52), 59-74. <https://doi.org/mmp4>
- Cavalli, D. (2011). How dialogues facilitate high school students' responses to poetry. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 12(3), 26-43. <https://doi.org/mmp5>
- Cavalli, D. (2016). La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: Un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://bit.ly/490aaXM>
- Cerrillo, P. C. y Luján, A. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervantes, D., Álamo, A. y Sales, L. (2019). Sujeto-objeto, su alternancia en el discurso lírico. *Opuntia Brava*, 11(3), 89-99. <https://bit.ly/43mr4Pt>
- Codina, L. (2023, 8 de febrero). Cómo utilizar ChatGPT en el aula con perspectiva ética y pensamiento crítico: Una proposición para docentes y educadores. <http://bit.ly/3iKBFAE>
- Curwood, S. S. y Cowell, L. L. H. (2011). iPoetry: Creating space for new literacies in the English curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(2), 110-120. <https://doi.org/c39vpv>
- Dans, I. (2019). Poesía en el espacio: una experiencia didáctica en ESO. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 38(1), 101-106. <https://bit.ly/3TCmlWt>
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Graó.
- Duarte, C. (2022). Rap, poesía y escuela: resonancias para un texto-cuerpo. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (Extraordinario 1). <https://doi.org/mmp6>
- Espinoza-Freire, E.E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397. <https://bit.ly/3TEb9sw>
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Aprendizaje por descubrimiento Vs aprendizaje tradicional. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 2(1), 73-81 <https://doi.org/10.58594/rtest.v2i1.38>
- Flores-Vivar, J. y García-Peñalvo, F. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). [Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4)]. *Comunicar*, (74), 37-47. <https://doi.org/mmp7>
- Franganillo, J. y Guallar, J. (2023, 8 febrero). Le pidieron a Chat GPT que hiciera un poema al estilo de García Lorca: ¿lo logró? <https://bit.ly/3vdvAmv>
- Gainza, C. O. (2023). Poéticas del exceso: estéticas digitales en el twitterbot "Cumatron". *América sin Nombre*, (28), 31-43. <https://doi.org/mmp8>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, (24). <https://doi.org/grwh55>
- Garrido, M.A. (1989). Teoría de los géneros literarios. En M.A. Garrido. *Teoría de los géneros literarios* (pp. 9-30). Arco Libros.



- Gómez, J. (2009). Las letras de canciones de pop-rock español como textos poéticos: Un modelo alternativo de educación literaria para ESO y Bachillerato. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (17). <https://bit.ly/3PsZZUP>
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.
- Lamas, F. (2018). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(4), 32-48. <https://doi.org/mmqj>
- Legaz, I., Gutiérrez, L. y Luna, A. (2017). Brainstorming como recurso docente para desarrollar competencia investigadora. *Journal of Internet Cataloging*, 5(2), 1-14. <https://doi.org/mmp9>
- Llamas, I. (2022). De las redes al aula. La enseñanza del inglés a través de la poesía juvenil en educación secundaria. *Alabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, Extraordinario 1*. <https://doi.org/mmqb>
- Lleida, E. (2019). Itinerarios lectores para la educación poética en la ESO del rap a la poesía canónica. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 12(4), 44-60. <https://doi.org/mmqc>
- López, A. (2000). El taller de creación como estrategia de iniciación literaria. En R. F. Llorens García (Ed.), *Literatura infantil en la escuela*. Caja de Ahorros del Mediterráneo, Universidad de Alicante. <https://bit.ly/3vhlWzP>
- Lucas-Oliva, I., García Jiménez, J. y Torrez-Gordillo, J.J. (2022). El método ECO y los nuevos entornos de aprendizaje: valoración de herramientas y estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua española. *Conrado*, 18(87), 322-330. <https://bit.ly/3VjMrP8>
- Luján, A. L. (2005). *Pragmática del discurso lírico*. Arco.
- Luján, A. L. (2018). Elementos para un análisis cognitivo del discurso poético. *Verba Hispanica*, 26(1), 213-232. <https://doi.org/mmqd>
- Maldonado, M. (2011). La crisis de la literariedad y la interpretación literaria. *Revista de Filología Alemana*, (19), 11-43. <https://bit.ly/3PqZ8UO>
- Martín Mazón, R. (2021). Un chatbot sobre cuestiones sintácticas: Una propuesta de ayuda en el aula de primero de bachillerato. *Alcalibe: Revista Centro Asociado a la UNED Ciudad de la Cerámica*, (21), 83-110.
- Martínez-Rojas J.G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, (6), 129-138.
- Mata, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(4), 16-26. <https://bit.ly/3PqmSrX>
- Mateos, B. (2019). Quince hipótesis sobre géneros para delatar al microrrelato. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (32), 152-162. <https://doi.org/mmqf>
- Mateos, B. (2020). El microrrelato en perspectiva. *Alabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (22). <https://doi.org/mmqg>
- Melero-Aguilar, N., Torres-Gordillo, J. J. y García-Jiménez, J. (2020). Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (explorar, crear y ofrecer). *Formación Universitaria*, 13(3), 157-168. <https://doi.org/mmqh>
- Meyer, J. G., Urbanowicz, R. J., Martin, P. C. N. O'Connor, K., Li, R. Peng, P. C., Bright, T. J., Tatonetti, N. Won, K. J., Gonzalez-Hernandez, G. y Moore, J. H. (2023). ChatGPT and large language models in academia: opportunities and challenges. *BioData Mining*, 16(20). <https://doi.org/kwrw>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe. <https://bit.ly/48XdUJy>
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, (32), 21-33. <https://bit.ly/48Xeffi>



- Mora, J. P. (2019). Aprendizaje Basado en Retos con DT en Temas de Lingüística General, optativa de cuarto del Grado en Filología Hispánica. Ciclos de mejora en el aula año 2019. *Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla (2019)* (pp. 1374-1401), Universidad de Sevilla. <https://doi.org/mmjq>
- Munita, F. y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154-170. <https://doi.org/mmjqk>
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S. y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR Editorial.
- Ocampo-Rendón, J. E. (2022). La inteligencia artificial ha transformado las prácticas artísticas. *Revista Colombiana de Pensamiento Estético e Historia del Arte*, (15), 195-228. <https://bit.ly/48RTjGR>
- Pantoja, J. C., Espí, L., González, B., Mateos, E., del Río, M. y Sales, E. (2015). *Lengua Castellana y Literatura 1º ESO: Smartbook*. McGraw Hill.
- Pardo, M. y Munita F. (2021). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 195-204. <https://doi.org/mmqmq>
- Pozuelo, J.M. (1978-1979). Lingüística y poética: desautomatización y literariedad. *Anales de la Universidad de Murcia*, (XXXVII), 91-141.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, 6 de junio de 2022. <https://bit.ly/48WvJIQ>
- Rodríguez Zárate, M.M. (2020). Un Lorca-bot en Nueva York: implicaciones de la inteligencia artificial en la poesía y figura de Federico García Lorca, *452ºF: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (22), 134-151. <https://bit.ly/4ag7iHr>
- Romero Oliva, M. F., Heredia Ponce, H. y Trigo Ibáñez, E. (2020). Las TIC en el fomento lector de los adolescentes. Un estudio de caso desde las creencias docentes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 105-125. <https://doi.org/mmqmq>
- Rosal Nadales, M. (2010). La construcción del sujeto lírico. Una propuesta de intervención didáctica a partir de la escritura por consignas / The building up of the lyrical subject. A proposal for a didactic action out of the instruction writing. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación / TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, (8), 77-94. <https://bit.ly/4ajG82B>
- Rosal Nadales, M. (2022). Más allá de like y followers. La poesía en el aula de educación secundaria. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (Extraordinario 1). <https://doi.org/mmqqp>
- Salazar, F. (2020). El yo modal en la lírica híbrida: Inconveniente genérico y el problema de la poética contemporánea. *Poéticas: Revista de Estudios Literarios*, (11), 17-47. <https://bit.ly/3IGB3FE>
- Sánchez, R. (2018). Joven poesía, mercado literario y redes sociales (o cómo tenderle una trampa a los géneros literarios). En R. Sánchez (Coord.), *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital* (pp. 65-80). Siglo XXI.
- Sánchez, R. y Aparicio, P. (2019). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos*, (25), 41-53. <https://doi.org/mmqqq>
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, 85-100. <https://doi.org/mmqqr>
- UNESCO (Ed.) (2021). *International Forum on AI and the futures of education developing competencies for the AI era*. UNESCO. <https://bit.ly/3zoB6AS>



- Velandia-Mesa, C. O. Serrano-Pastor, F.J. y Martínez-Segura, M.J. (2021). *Guía para la sistematización de experiencias*. Universidad de Murcia.
- Viñas, D. (2007). Los géneros literarios. En J. Llovet, R. Caner, N. Catelli, A. Martí y D. Viñas (Eds.), *Teoría de la literatura y literatura comparada*. (2.^a ed., pp. 263-231). Ariel.
- Zaldívar Sansuán, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (29), 259-277. <https://doi.org/mmqs>