

# **Una propuesta metodológica para el uso de la poesía en el aula de inglés como lengua extranjera<sup>1</sup>**

**Raquel Fernández Fernández**  
Universidad de Alcalá

[...] literature, in itself, is worth looking at; because it contributes to growth and development; because through it I can learn from my learners; because through literature I can deal with learners as people, rather than with learners as Language Acquisition Devices; and because, [...], all these are important when teaching a language –or, indeed, anything– in an educational setting (Paran, 2000: 88).

## **Resumen**

Muchos profesores son verdaderos lectores entusiastas, sin embargo, a la hora de introducir textos literarios en el aula, la mayoría de ellos encuentra complicado tanto seleccionar material adecuado, como diseñar actividades apropiadas para éste. Esta tarea parece especialmente ardua cuando se trata de abordar la poesía, ya que la mayor parte de las orientaciones metodológicas se orientan hacia el uso de relatos o novela. En este artículo propongo un uso más extensivo de la poesía en el aula mediante la utilización de una metodología cuyas técnicas son realizables en el aula. Además de aportar recomendaciones generales acerca del diseño de actividades basadas en este enfoque metodológico, también se ejemplifican de manera más particular trabajando un poema.

## **Abstract**

Even though many teachers are avid readers, they often find difficulties in selecting suitable texts and designing appropriate activities to work with them in their classrooms. When the chosen text is a poem, this seems to be an overwhelming task, due to the tendency of methodological suggestions to deal with narrative genres, and not poetry. In this article, I encourage teachers to use poetry in a more extensive way, using a methodology with techniques that are feasible in the classroom. Furthermore, a set of general recommendations about the design of activities based on this methodological approach to literary texts is given, together with an example lesson based on a poem.

---

<sup>1</sup> La autora quisiera agradecer a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, (España), y al Fondo Social Europeo por facilitar la realización de esta investigación mediante la concesión de una beca de Formación de Personal Investigador. (Orden 345/2001-02 B.O.C.M.). Asimismo, quisiera dar las gracias a la Dra. Halbach y al Prof. Johnson por colaborar en la revisión y mejora de este artículo.

## **Introducción: ¿Por qué poesía?**

La poesía no parece gozar del favor de los docentes de inglés como lengua extranjera. En un reciente estudio sólo 8 de 79 profesores y profesoras de Secundaria encuestados afirmaba utilizar la poesía en sus aulas, poco más del 10% (Fernández, 2003: 39). Quizá este resultado se deba a la escasa presencia de este género en los libros de texto y en las lecturas graduadas, a la falta de una metodología estable acerca del uso de la poesía (y de la literatura, en general) en el aula de inglés como lengua extranjera, o al supuesto desinterés por parte de los alumnos y alumnas hacia la poesía. Lo cierto es que la poesía muestra muchas ventajas para ser utilizada en el aula. Una de las más importantes es su accesibilidad. Resulta fácil conseguir un buen poema (por ejemplo en portales de poesía y bases de datos de Internet), y puesto que la poesía se refiere a diferentes temáticas, es sencillo enlazar los poemas con temas transversales o con aquellos a los que se refieren las unidades del libro de texto. Por otro lado, al alumnado no le es tan ajena la poesía como pudiéramos creer: las rimas infantiles, las canciones y el estudio y lectura de la poesía en lengua materna ya han comenzado a labrar un camino que sólo debemos saber aprovechar. Para ello resultan esenciales la reflexión crítica sobre los enfoques metodológicos existentes, la coherencia a la hora de utilizar las herramientas necesarias en el aula, y una correcta valoración de las implicaciones que éstas tienen para el aprendizaje del alumnado.

### **1. Los enfoques metodológicos**

La distinción metodológica más relevante en cuanto al uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera corresponde a Ronald Carter y Michael Long (1991). Estos autores distinguen tres enfoques fundamentales: el Cultural, el de Lenguaje y el de Crecimiento Personal. Cada enfoque presenta una perspectiva diferente acerca del texto literario en el aula y, por lo tanto, cada uno de ellos tiene distintas implicaciones didácticas que es necesario considerar. En este caso, abordaremos los tres enfoques con el fin de conocer cuál de ellos es más apropiado para un aula de inglés como lengua extranjera dominada por la consecución de objetivos comunicativos.

1.1 Enfoque Cultural. El enfoque que utilicemos es tan importante que, según la perspectiva con la que observemos una obra de arte, ésta puede desvelarnos

aspectos diferentes. Un ejemplo muy claro sería un análisis del cuadro de La Gioconda. Probablemente, si nos pidieran observar el cuadro durante unos instantes, y anotar la información que poseamos sobre ella, apuntaremos sin dudarle el título y el autor, mostrando así nuestro saber enciclopédico. Esta reacción inmediata es causada por una visión del arte dominada por el denominado enfoque Cultural. Este enfoque trata de “ordenar” el arte (ya sea un cuadro, una novela, un poema, o una pieza musical), analizando las similitudes y diferencias de cada obra, agrupando las que sean similares, relacionándolas con el contexto histórico-cultural, y con la biografía de sus autores. La obra se clasifica porque ya está acabada. Los posteriores análisis a los que puede ser sometida siempre están sujetos a las circunstancias de su producción. Este enfoque nos invita a admirar y a celebrar el arte, solemnemente colocado en una clasificación realizada por especialistas.

En el aula de inglés como lengua extranjera, el enfoque Cultural es de especial interés cuando estudiamos la “historia del arte” (ya sea historia de la literatura, de la escultura, de la arquitectura...), y necesitamos establecer conexiones entre el contexto y la producción artística. En el aula de lengua extranjera parece que el contexto no es nuestra preocupación principal, aunque seamos conscientes de que tanto las circunstancias histórico-culturales como las relacionadas con la autoría son relevantes a la hora de leer un texto, en este caso, un poema. Parece entonces, que el enfoque Cultural no se ajusta a las necesidades metodológicas de un aula de lengua extranjera dominada principalmente por objetivos comunicativos.

1.2 Enfoque de Lenguaje. Ante el cuadro de La Gioconda, probablemente muchos estudiosos o curiosos de esta obra podrían explicarnos los efectos de luz creados por el pintor, y cómo logran resaltar el rostro de la dama; o quizá nos descubrirían el propósito de utilizar la combinación de claros y sombras, o de una determinada factura. El color, el pincel o el trazo son el lenguaje del arte pictórico, como la palabra lo es del poema. De este modo, el enfoque de Lenguaje se concentra en la palabra, y cómo ésta se ha utilizado para producir determinados efectos en el lector. El análisis del lenguaje de la obra de arte nos llevará a una interpretación de ésta, o al menos, a una aproximación al significado de la misma.

En el aula de inglés, el enfoque de Lenguaje estaría justificado cuando intentamos explicar el lenguaje literario *per se*. Un buen ejemplo sería el estudio de las figuras literarias en un texto en lengua inglesa, y cómo éstas se utilizan para que el lector ponga en funcionamiento un mecanismo que le haga jugar con el lenguaje y las ideas. Una mala interpretación del enfoque de Lenguaje sería la utilización del

texto literario para mostrar aspectos gramaticales. Y utilizo el adjetivo “mala” porque esta aproximación desvirtúa el texto literario, lo despoja de su naturaleza literaria para “utilizarlo”, en el sentido menos bueno de la palabra, con otro fin distinto del de ser leído, para centrar la atención del lector en un aspecto formal de su constitución (por ejemplo, en los verbos irregulares).

1.3 Enfoque de Crecimiento Personal. Seguramente en pocas ocasiones nos han preguntado qué reacción despierta en nosotros la visión de La Gioconda. Nos sorprendería conocer las respuestas, y cómo una misma obra de arte puede generar diferentes respuestas en cada persona, y en qué aspectos estas reacciones tienen un punto en común (a nadie se le escapa que la dama del cuadro tiene, cuanto menos, un aire misterioso, aunque para unos su rictus sea pícaro y para otros tímido). El enfoque de Crecimiento Personal se preocupa por reorientar la atención de la obra de arte al espectador/lector y a lo que provoca en éste. El contexto histórico-cultural, la biografía del autor, la técnica de creación o cualquier otro aspecto involucrado en la creación de la obra pueden ser los responsables de esta reacción y, en ocasiones, hay que profundizar en ellos para conocerla. Además, las respuestas a estas sensaciones no siempre se encuentran en la obra en sí, sino también en el propio espectador/lector, en su experiencia, en su bagaje cultural, o incluso en el estado anímico en el que se encuentre en el momento de leer, ver o escuchar la obra de arte.

En el aula de inglés, el enfoque de Crecimiento Personal se centra en el alumnado. Lo que el docente pretende utilizando este enfoque es provocar, suscitar, encender la curiosidad y las sensaciones para que el discente piense, sienta, se emocione y opine. En este caso, la obra de arte constituiría un estímulo que precede a una respuesta. Esta respuesta ha de comunicarse en el aula y, para ello, el alumnado tiene que utilizar los recursos que tiene a su alcance, en este caso, sus conocimientos de la lengua extranjera. En este sentido, el enfoque parece respetar dos aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras de nuestros días: la importancia otorgada al discente (enfoque centrado en el alumno/a), y el mantenimiento de los objetivos comunicativos en el aula. Además, el texto literario, en este caso el poema, no se desvirtúa, ni se “utiliza” en el mal sentido, sino que se disfruta. El discente se sumerge en el poema para poder expresar que ha sentido durante la zambullida.

Para concluir, creo necesario reiterar que la exposición de estos tres enfoques no pretende desechar a ninguno de los ellos, sino realizar una reflexión crítica sobre la

importancia de saber utilizarlos, y conocer las implicaciones que su uso tiene para el aula en cada caso. Dependiendo de los objetivos a los que nos encaminemos en el aula, uno será más apropiado que otro. En este caso, el enfoque de Crecimiento Personal, en términos generales, se perfila como el más cercano a la filosofía del aula de inglés como lengua extranjera, y es por ello, que debemos conocer con más detenimiento su puesta en marcha.

## 2. Una visión más profunda del enfoque de Crecimiento Personal

Para poder explicar el enfoque de Crecimiento Personal es necesario ahondar en el marco teórico que lo sustenta. En la mayoría de los casos, las teorías de respuesta lectora se establecen como la base teórica de este enfoque. Sin embargo, existen importantes diferencias en cuanto a epistemología, implicaciones culturales y sociales, que hacen que cada una de estas teorías tenga diferencias significativas (Rosenblatt, 2002: 328-329). Estas diferencias hacen que sea complicado diseñar una metodología que tenga a todas en cuenta, ya que en muchos casos sus principios se contradicen. Por este motivo, sugiero utilizar la teoría transaccional de la lectura de Louise M. Rosenblatt como base fundamental del enfoque de Crecimiento Personal.

Para poder entender los principios básicos que alimentan la teoría transaccional es necesario diferenciar entre *lectura estética* y *lectura eferente* (véase Rosenblatt, 1978, para una explicación más detallada). La *lectura eferente* se centra en “seleccionar y abstraer analíticamente la información, las ideas o las instrucciones para la acción que perdurarán después de concluida la lectura” (Rosenblatt, 2002: 59). La *lectura estética* hace hincapié en los aspectos afectivos que surgen en el proceso de lectura, ya que son los que “estructuran la experiencia que constituye la narración” (60). Leemos para sentir, soñar, emocionarnos, aprender, reconocer... Pero nadie puede realizar una lectura estética por nosotros, porque es una experiencia que debemos llevar a cabo cada uno de nosotros, y es única en ese instante.

El proceso en la lectura estética está definido por Nicholas Karolides (2000: 339) como:

[...] the approach of a reader toward a text that focuses attention on her or his senses and feelings in the experiencing of the text; that is, what is being lived through *during* the reading event. Aesthetic responses are personal and unique because private language

nuances come into play along with personal associations, attitudes or values.

Esta experiencia lectora es tanto una experiencia individual como colectiva. Es por esta razón que el lector enriquece su respuesta al texto no sólo mediante su interacción con el mismo, sino también con el intercambio de su experiencia y respuesta lectora con otros lectores de ese mismo texto.

El hecho de que el texto esté abierto a la interpretación del lector hace que éste no sea algo muerto, fijo, que permanece estático para que los lectores lleguen a una interpretación única y perfecta, sino que es algo vivo, en continuo movimiento, abierto a la interpretación de cada lector. Del mismo modo, el lector tampoco es siempre el mismo, ya que con el tiempo sus condiciones varían, y éstas pueden hacer que la respuesta lectora hacia un mismo texto literario se modifique. Cuántas veces un libro que detestábamos en nuestra niñez se convierte en libro de cabecera en la madurez (o al contrario), y esto es debido a que hemos recorrido un camino en el que hemos adquirido experiencias (tanto a través de la vida, como de la lectura) que varían nuestra perspectiva y nuestra respuesta. Rosenblatt se aleja con esta concepción del texto y del lector como algo dinámico de las algunas propuestas de teorías de respuesta lectora que, aunque incidiendo en la influencia del texto sobre el lector, y viceversa, concebían a ambas entidades como cerradas y estáticas.

En resumen, el modelo transaccional de lectura plantea nuevas concepciones del lector, del proceso de la lectura, y de las variables que intervienen en éste, en otras cosas. Estas nuevas nociones hacen necesario replantear algunos aspectos metodológicos tradicionales que pueden suponer un serio obstáculo para la “implantación” de este enfoque en las aulas.

### **3. Implicaciones didácticas del enfoque de Crecimiento Personal.**

Las implicaciones de la puesta en práctica de este enfoque en el aula son evidentes. En primer lugar, el docente tiene que adaptarse a esta perspectiva metodológica. Debe pues darse cuenta de que su opinión es una lectura más del texto, y que puede compartir esta visión con su alumnado, sin imponerla. Del mismo modo, su intervención en el aula es la de guiar, ayudar, conducir a cada alumno y alumna a su propia lectura del texto, pero de ningún modo se trata de convencer a cada uno de que hay una sola lectura del mismo, y mucho menos que ésta sea la del propio docente. Para ello, el docente ha de ser más flexible a la hora de conceder tiempo

para la discusión del texto en el aula, y<sup>2</sup> es recomendable que considere precisamente esta discusión como esencial para la lectura del texto. Por este motivo, el docente probablemente deberá escuchar más a sus alumnos y alumnas, e intervendrá sólo cuando lo crea oportuno.

Por último, el profesorado también es responsable de seleccionar el texto, aunque paulatinamente esta responsabilidad se puede ir delegando en el alumnado. Esta selección debe tener en cuenta la necesidad de evitar grandes complejidades lingüísticas en el texto, que impidan a alumnado llegar a comprender el mensaje del mismo. Sin embargo, lo sencillo no debe confundirse con lo simple, un nivel de lenguaje apropiado será aquel que mantenga el texto como un reto interpretativo para el alumnado. Se trata de poner un “desafío” a los lectores para que se vean obligados a expresar su respuesta lectora en una lengua extranjera, expresión que, en sentido más general, constituye el fin fundamental del enfoque comunicativo.

En cuanto a la dinámica del aula, ésta se basará en la participación de los alumnos y alumnas.<sup>2</sup> Los discentes también tendrán que adaptarse a este nuevo enfoque, ya que pasarán de ser receptores pasivos a ser un elemento activo que configura el propio texto. El diseño de las actividades tendrá que guiar al principio a los alumnos y alumnas para que vayan acostumbrándose a leer, a responder al texto, y a transmitir esa respuesta y escuchar las de los demás. Con práctica y constancia, y sin necesidad de invertir mucho tiempo en la lectura de poemas en el aula, el alumnado irá tomando las riendas de la discusión sobre el texto, y serán ellos los que marquen el ritmo de la dinámica en el aula.

En resumen, la puesta en práctica del enfoque de Crecimiento Personal exige del aula que la aproximación al texto literario tenga en cuenta la complejidad y riqueza del proceso lector. No se trata de crear una “falsa lectura” con la cual abordar escondidos objetivos gramaticales o léxicos, sino de **LEER**, con todas sus ventajas y dificultades. Leer en un sentido amplio. Este procedimiento de aproximación puede ser más o menos guiado en los primeros usos de textos literarios, en este caso poesía, y progresivamente, y cuando el alumnado se familiarice con lo que se pide de él, se puede dejar más libertad a éste para que se exprese y recree el que texto en el aula.

---

<sup>2</sup> Mrozowska (2000) denomina precisamente así, “participación”, a la estrategia de enseñanza empleada a la hora de utilizar este enfoque

#### **4. Procedimientos para elaborar una lección.**

Una buena guía para elaborar una unidad didáctica basada en la metodología del enfoque de Crecimiento Personal es la ofrecida por Mrozowska (2000: 6), que se basa en tres estadios básicos. En el primero de ellos se intenta personalizar y activar el proceso de lectura. El segundo abre el texto a las investigaciones de los discentes. Y el tercero establece la respuesta del alumnado como el centro de atención del alumnado. A continuación, ofrezco algunas sugerencias para poder trabajar con estos tres pasos.

En primer lugar, la personalización y activación del proceso de lectura se puede llevar a cabo mediante la elicitación de experiencias del alumnado que tengan relación con el tema del poema. En este primer paso también se pueden resolver dudas sobre vocabulario problemático que dificulte el primer acceso al poema. Sobre todo, se debe despertar el interés, colocar el interrogante necesario para que el alumnado tenga una motivación a la hora de leer el texto y activar los esquemas mentales necesarios para la posterior comprensión del mismo (véase Carrell). Esta motivación tiene que estar siempre relacionada con el proceso de leer, por ejemplo, conocer el final de una historia, y nunca con otros objetivos extrínsecos, por ejemplo, buscar todos los pasados de los verbos irregulares que aparecen en el texto.

Una vez tenemos una “llave” con la cual abrir la experiencia lectora de nuestro alumnado, debemos dejar el texto abierto a las investigaciones de los alumnos y alumnas. En este estadio es necesario tener en cuenta algunas consideraciones. En primer lugar, las actividades que realicemos deben seguir centrándose en el mensaje del poema, y se debe evitar prestar atención sólo a la forma del mensaje sin su contenido. Por este motivo, el poema nunca debe ser una excusa para mostrar el uso de un elemento gramatical o léxico, ya que se degrada la naturaleza de su creación. Además, estas actividades deben guiar al alumnado en su proceso de lectura pero sin imponer ningún punto de vista. En esta interpretación los lectores tendrán en cuenta que tendrán tanto puntos en común como de disensión con los demás, y que estos últimos llevarán probablemente a una segunda o tercera lectura del texto para comprobar si efectivamente comparten esas experiencias lectoras que, en primera instancia, no habían surgido.

Una vez el texto ha provocado una experiencia lectora, es necesario establecer la respuesta del lector/discente como el centro de atención en el aula. Esta respuesta es



imprescindible para reflexionar sobre los procesos cognitivos activados antes y durante la lectura: ¿qué ha hecho que respondiera de esta forma y no de otra?. También es posible trabajar sobre el proceso de creación realizando “creative writing”, convirtiendo al alumno/a en creador. El alumno/a crea mediante las pautas que ha interiorizado en las secciones anteriores, por lo que posteriormente le será más sencillo reconocerlas en otros textos. En definitiva, en este último estadio se debe ayudar a expresar al alumnado su propia recreación del texto.

#### **4. Ejemplos con poemas**

En esta sección, se aborda una propuesta metodológica basada en el poema “Four” de Helen Dunmore. Las actividades que se sugieren no son rígidas, por lo que pueden ser adaptadas a diferentes niveles, o enriquecidas con nuevas ideas, según la creatividad e imaginación de cada docente.

##### **Poema “FOUR”**

En primer lugar, y como ya he dicho anteriormente, es recomendable que el poema que vayamos a utilizar no tenga grandes dificultades lingüísticas que constituyan un serio obstáculo para la comprensión del mismo. En segundo lugar, y siempre que sea posible, elegiremos un poema que nos haya transmitido algo como lectores, y que creamos que puede transmitir también a nuestro alumnado. En este caso, la voz poética es la de un niño viendo la realidad a través de sus ojos, por lo que, dado que todos los alumnos y alumnas cuentan con la experiencia de su propia niñez, resulta evidente que el tema no es ajeno a su conocimiento. Teniendo en cuenta pues este punto de referencia, pasaremos a elaborar las actividades.

##### **Paso 1: Personalizar y activar el proceso de lectura.**

La “personalización” del poema en este caso se basará en unir la experiencia de nuestros alumnos y alumnas (y la nuestra) con la de la voz poética. Existen muchas maneras de realizar esta unión, normalmente se apela a la memoria de los discentes para que recuerden aspectos sobre su niñez. En este caso, propongo guiar al alumnado en esta tarea, proporcionándoles una guía con la cual ordenar sus recuerdos. Para ello, el docente hace reflexionar al alumnado sobre su infancia. (Ver el “esquema de la unidad” al final del artículo). En el caso de clases que normalmente respondan de forma espontánea, se puede elicitarse la respuesta del grupo en conjunto. Si, por el contrario, la respuesta del alumnado es difícil de

conseguir, se puede pedir que elaboren su propio esquema individualmente o en parejas en una hoja para que después compartan sus respuestas con el resto.

**Paso 2: Entrada en el texto.**

Una vez realizado la primera aproximación al texto a través de la elicitación de sensaciones y pensamientos de la niñez, es hora de realizar la entrada al mismo. Es importante recordar que esta información que se ha obtenido sobre la niñez del alumnado en el paso 1 no debe ser desechada en los siguientes pasos. En muchas actividades relacionadas con textos literarios o no literarios, las actividades anteriores a la lectura se convierten en una mera excusa para introducir el tema del texto. Sin embargo, si esta información no se utiliza en los siguientes pasos, el discente se siente frustrado, como hubiera sido víctima de un engaño para realizar una tarea compleja. Las actividades realizadas antes de la lectura nos abren paso al texto, pero también nos ofrecen recursos con los que podemos, y debemos, trabajar para llegar a un entendimiento más profundo del texto mismo.

La siguiente actividad une el paso número 1 con la entrada al texto. Para ello, el docente dará una lista de adjetivos a los discentes. (Ver el “esquema de la unidad” al final del artículo). El docente pedirá que subrayen aquellos adjetivos que les describen en su infancia. Una vez hecha esta sencilla tarea, se les dará el texto del poema, y se pedirá que hagan un círculo alrededor de aquellos adjetivos que expresen el estado del niño en el poema. Esta actividad también puede ser guiada. Para ello el docente se servirá de un proyector OHP o repartirá el poema estrofa por estrofa, con el fin de que los alumnos realicen el trabajo poco a poco. Es recomendable que esta actividad se haga en principio individualmente, aunque luego haya una puesta en común con toda la clase.

*Four by Helen Dunmore*

**On our first morning**

Miss asked us how old we were  
She asked us one by one  
and everyone  
shone with knowing the answer –  
“Miss! Miss! I’m four!”

But then some of them grew up  
to five, like a club  
I wanted to join  
but they wouldn’t let me in,  
when we made our hats for Halloween

Peter and Richard and Nasreem  
sat together on the fives table.

I'm the donkey in the stable  
and the fives are Mary and Joseph  
and the Angel Gabriel.

I was sad in the home corner  
thinking about being four  
only four, always waiting  
for five to begin,

I didn't want to go out at playtime  
so I told my friend Jasmine  
and she told Miss, and Miss came  
and Miss asked why I was crying,  
and I told her it's not fair  
I can't stop being four.

Miss checked when my birthday was  
and she told me it was fifty-three days.

Fifty-three days of being four!

But Miss said, those days are like treasure  
those days of being four  
be four every day you can  
every minute till it's gone.

It was still playtime

I was still four

four, like treasure,

and Miss gave me a sticker

and I stuck it on,

she says the words say

FOUR AND COUNTING.

Una vez decidida la sucesión de sentimientos en el texto a través de la selección de los adjetivos propuestos, el docente puede pedir que los alumnos/as comparen los adjetivos que seleccionaron para su propia infancia con aquellos escogidos para el poema. Esta sencilla actividad hará que los alumnos y alumnas tengan que inspeccionar más a fondo en poema, encontrando una respuesta a la lectura que tenga a la vez un soporte en su propia experiencia. Dependiendo del nivel del alumnado y de la familiaridad que tengan con la discusión sobre textos literarios en clase, el docente puede ofrecer más o menos guías al alumnado. Las guías serán preguntas encaminadas a resolver los enigmas que plantea el poema para ellos mismos. Es importante recordar que el docente no debe imponer su visión del texto como la única, aunque su lectura sea tan primordial como la de su alumnado. Como sugerencia, se puede pedir a los discentes que observen la sucesión de sentimientos

en la selección de adjetivos que ha realizado, y que determinase qué hace que cambie de estado en cada transición. Ejemplo inventado: SAD→HAPPY (the teacher gave him a sweet). También, y aunque seguramente algún alumno o alumna lance la pregunta en el aula, se puede discutir ¿por qué la última línea figura en mayúsculas?

### **Paso 3. Establecer la respuesta lectora como centro de atención**

Ha llegado el momento de abandonar el poema, pero antes de hacerlo siempre es necesario comprobar que seguimos llevando la llave que habíamos encontrado al principio, y que la utilizamos para cerrar la puerta después de salir. La llave en este caso era la experiencia infantil de nuestro alumnado. Mi propuesta es utilizar una actividad de creative writing, en la que los alumnos cuentan con una “plantilla” que les ayuda a guiar su respuesta (ver lesson outline al final del artículo)

Este tercer paso es tan importante que de él depende la satisfacción del alumnado a la hora de abordar un nuevo poema. Los poemas que realicen nuestros alumnos y alumnas deben ser considerados por los docentes, leídos y admirados. Por ello, es una buena idea realizar un póster con ellos, o realizar una votación para determinar los 5 mejores del aula, con el fin de fomentar la competitividad, y animar a aquellos que no se han esmerado en la actividad a poner más entusiasmo en una próxima vez.

### **Conclusión**

A través del artículo hemos conocido el escaso uso de la poesía en las aulas y, en contraposición, las ventajas que se derivan de su uso. Asimismo hemos repasado los tres enfoques metodológicos más significativos, y su relevancia para las aulas de inglés como lengua extranjera actuales. El enfoque de Crecimiento Personal ha sido explicado con mayor detalle, considerándolo el más apropiado para nuestros objetivos: un aula comunicativa y centrada en el discente. Por último, se ha dotado de recomendaciones generales acerca de la paulatina implantación de este enfoque en el uso de textos literarios en el aula, y se ha provisto de una lección de ejemplo basada en un poema. En conclusión, ni docentes ni discentes deben considerar que el uso del texto literario en el aula está lleno de dificultades, ya que a través de una adecuada selección de material, una correcta metodología, y una actitud positiva hacia la lectura, la experiencia de leer en una lengua extranjera se convierte en una actividad de aprendizaje y de disfrute.

## ESQUEMA DE LA UNIDAD

**Paso 1. Personalizar y activar el proceso de lectura.** El docente dibuja el siguiente esquema para que el alumnado lo rellene individualmente. Después se comparte las respuestas de cada uno en grupo.

MY CHILDHOOD →Think →Touch →Smell →Taste →Hear →See
---

**Paso 2. Entrada en el texto.** El docente escribe en la pizarra, o reparte en hojas, la siguiente lista de adjetivos. Los discentes subrayan los adjetivos que describen su infancia. Se reparte el poema para que lo lean. Los discentes rodean los adjetivos que expresan estados de ánimo. Comparar adjetivos. Establecer discusión.

Sad	Impatient	Relaxed	Ashamed
Disappointed	Relieved	Depressed	Self-justifying
Happy	Proud	Guilty	Worried
Aggrieved	Satisfied	Angry	Insecure
Amused	Remorseful	Calm	Doubtful
Bored	Nostalgic	Tormented	

**Paso 3. Trabajar sobre la respuesta lectora.** Escribir un poema con la guía proporcionada (o sin ella, para aquellos que lo prefieran). Otra opción: lectura dramatizada.

<i>When I was four, I saw...</i> <i>When I was four, I saw...</i> <i>When I was four, I heard...</i> <i>When I was four, I tasted...</i> <i>When I was four, I smelled...</i> <i>When I was four, I touched...</i> <i>When I was four, I thought...</i> <i>Now that I'm ----, I see...</i> <i>Now that I'm ----, I hear...</i> <i>Now that I'm ----, I taste...</i> <i>Now that I'm ---, I smell...</i> <i>Now that I'm --, I touch...</i> <i>Now that I'm ---, I think...</i>
--

## BIBLIOGRAFÍA

- Carrell, Patricia L.; Devine, Joanne, and Eskey, David E. (eds). 1988. "Interactive approaches to Second language reading". Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, Ronald, y Michael Long. 1991. *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- Dunmore, Helen. 2001. *Snollygoster and other poems*. London: Scholastic Press.
- Fernández Fernández, Raquel. 2003. *Estudio sobre el uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid*. Universidad de Alcalá, Madrid (España). ( Memoria de Licenciatura sin publicar).
- Karolides, Nicholas J. 2000. *Reader Response in Secondary and College Classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mrozowska, Hanna. 2000. "Literature in the Language Classroom: Celebration-Exploitation-Participation". *IATEFL Issues*. 154, April/May: 4-7.
- Paran, Amos. 2000. "Survey Review: Recent books on the teaching of literature". *ELT Journal*, 54/1: 75-88.
- Rosenblatt, Louise M. 1978. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois UP. 1994.
- Rosenblatt, Louise M. 2002 (1938) *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

---

**Raquel Fernández Fernández** es becaria de Investigación CAM y desarrolla su actividad investigadora en la Universidad de Alcalá (Dpto de Filología Moderna). Sus campos de investigación principales son el uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el desarrollo de herramientas de investigación sobre los estilos de aprendizaje. Es autora de contribuciones a publicaciones nacionales e internacionales y miembro activo de la Red Europea de Doctorado.

[raquel.fernandez@uah.es](mailto:raquel.fernandez@uah.es); <http://tu.auna.es/zonaweb/raquelfdez>