

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

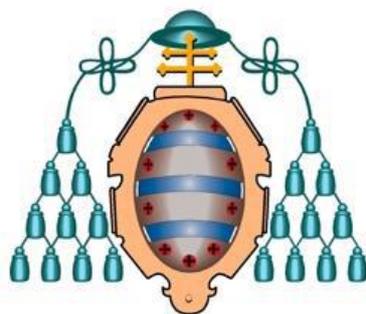
**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y Contenidos:  
Educación Infantil y Primaria**

**Taller poético para la adquisición  
de vocabulario de la L2 en el aula de inglés**

Author: Borja Martínez Martínez

Tutora: Marta Ramón García

Julio / 2019



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y Contenidos:  
Educación Infantil y Primaria**

**Taller poético para la adquisición  
de vocabulario de la L2 en el aula de inglés**

Author: Borja Martínez Martínez

Tutora: Marta Ramón García

Julio / 2019

*Un pueblo sin poesía es un pueblo sin alma*

OCTAVIO PAZ

## Índice

1. Introduction and justification of the work .....	5
2. Marco Teórico .....	8
2.1. Historia de la poesía en el aula .....	8
2.2. CLIL .....	12
2.3. Poesía como herramienta interdisciplinar .....	18
2.4. Poesía en las aulas y su lectura .....	21
2.5. Poesía desde el punto de vista cognitivo .....	25
2.6. Revisión de los libros de texto y currículum .....	29
2.7. Referencias bibliográficas sobre talleres de poesía y libros.....	31
2.8 Dificultades en la L2 .....	43
2.9. Propuestas para solventar las dificultades.....	46
3. Parte práctica: El taller poético .....	49
1º Sesión: Filling the gaps.....	51
2º Sesión: Caligrama.....	54
3º Sesión: presentación del Caligrama.....	56
4º y 5º Sesión: Aliteración.....	57
6º Sesión: Haiku .....	59
7º Sesión: Acróstico.....	62
4. Conclusions .....	65
5. Bibliografía .....	68

## **1. Introduction and justification of the work**

Poetry is an efficient but underutilised resource in the English classroom. The role of poetry in the classroom has been changing since the last century until the last few years, when it is associated to the subject of Literature, in which reading and memorization have been the main focus. Despite being present in the curriculum, it is mostly prescribed by legislators, and sometimes it is also avoided by teachers, who often lack the training and therefore the confidence to incorporate it to their teaching.

Poetry is also related to special celebrations, such as the World Book Day, when the educational community celebrates books related with an author or their works, and then, sadly, it is almost forgotten. One of the main obstacles to the use of poetry in the classroom is that it is normally taught theoretically; metrical elements, author and literary works are some of the elements that students have to learn, leaving aside the practical aspects of creating and playing with poems. Because of this, students tend to identify poetry as something boring, useless and, additionally, difficult to understand.

Today, poetry has enthusiastic advocates as well as opponents. Nevertheless, didactic solutions do not usually take into consideration the possibilities it could have in the classroom, and it is commonly disregarded. One solution to this problem is that poetry could be presented to students as a game, to reduce the theoretical weight it has when taught, offering a more fun, playful and interactive view of poetry to students, encouraging their creativity.

The most important asset offered by poetry is that it can not only be used in one educational field; it has multiple applications as an interdisciplinary tool for other subjects. This makes poetry a perfect subject of educational research and also a vehicle to implement a wide range of methodological proposals. Teaching basic numeracy, drawing, rhythm, body expression and vocabulary, as this project does, are some of numerous possibilities.

Using poetry has multiple benefits that are not only related with improving sensitiveness, feelings and emotions, but also with the student's cognitive development.

- Poetry can help to bolster children's command of vocabulary, helping to learn new concepts and words, and reviewing the ones they have internalized before. The tendency of children's brains to absorb rhythm and musicality makes poetry very attractive for them, increasing their interest in reading. By reading poems out loud, poetry strengthens memorization, attention and listening.
- Another important benefit of poetry is its accessibility. It is easy to find exceptional poems through various platforms. Many of them are short, so they are simple to learn by the students. It can also improve diction and oral expression by reciting poems, because it reinforces the rhythm, intonation and pronunciation.
- Poetry also promotes artistic sensibility through the use of different assets that allow the child to get in contact with other ways of understanding the world, and also with the autonomous creation of his own art.

Focusing more particularly on CLIL programmes, poetry can have a relevant role in the CLIL methodology for different reasons.

Likewise, mother tongue and foreign language may be combined into a poetry activity. L1 can be used to explain and introduce the activities, and L2 to conduct them. A poem, for example, can be read in the mother tongue and subsequently translated into the foreign language, or vice versa, with the support of a dictionary and the teacher.

This Dissertation is designed for a fourth-grade English class. Its main purpose is to encourage in the students the acquisition of vocabulary in a second language by means of a poetry workshop as a content revision for children. Fundamentally, this poetry workshop presents activities in which L1 and L2 are used simultaneously to internalize the vocabulary from the units that appear in the textbook that has been selected for the purpose.

Section 2.1 reviews the history of poetry in the classroom, going from Classical Antiquity to the '80s of the last century. Section 2.2 summarises the history of CLIL since its creation, its basic principles and the four C's, before focusing on Communication as the main target of the poetry workshop. From sections 2.3 to 2.5 poetry is presented as an interdisciplinary tool, showing two activities as an example that work with Poetry and Mathematics in the same activity; they evaluate the situation of poetry in school, how it is conceived by society and the percentage it occupies in the readership figures for 2018. It also discusses the benefits that poetry has for child development. Sections 2.6 and 2.7 offer a general view of the situation of books and poetry workshops for children in both Spanish and English. Chapter 3 submits the poetry workshop with its five activities and sessions, in which they are divided, accompanied by a figure for the temporalization and images that illustrate each one of the activities. Finally, Conclusions draw future lines of research that could be opened from it.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Historia de la poesía en el aula

Se comenzará investigando la historia de la poesía en el aula, desde los comienzos a cómo se imparte en las aulas en la actualidad y el peso que tiene en ellas.

A pesar de que la poesía se entiende actualmente como un género literario, esto no era así en el pasado. El poeta y filólogo portugués Vítor Manuel Aguiar e Silva (1975, citado en Peláez, 2016: 3) nos dice en su libro *Teoría de la Literatura* que entre los siglos XVII y XVIII se empleaba la palabra *poesía* para referenciar aquello que en la actualidad se entiende por *literatura*. Es decir, la poesía contenía a la literatura en su haber.

Aristóteles divide la poesía en los géneros épico, lírico y dramático. Al ir evolucionando, la poesía va utilizándose poco a poco para hacer referencia a los textos literarios o a la actividad literaria. Durante la Edad Media hasta mitad del siglo XIX se emplea el uso de la poesía para materias en las que la elocución contaba de gran importancia, como la política, justicia o relacionado con actividades religiosas.

Sin embargo, es a partir del Romanticismo cuando se produce una revolución artística y el término *poesía* pasa a verse modificado para hacer referencia a lo que entendemos en la actualidad por poesía, es decir, a la lírica, naciendo así también la diferenciación entre poesía y literatura. (Cerrillo & Atienza, 2010, citado en Peláez, 2016: 4).

Con respecto a esta concepción histórica que tiene la enseñanza de la poesía en la actualidad, Zapata identifica tres tipos que utilizan los maestros en el aula (Zapata, 1996: 25-26):

1-El modelo ahistórico. Este método elimina los conceptos socio-históricos y estudia la literatura desconectada de ellos. La importancia radica en enseñar a los alumnos la

teoría acerca de lo que es un romance, romancero, o soneto, sin que conozcan la biografía de poetas de renombre como Miguel Hernández, Federico García Lorca o Vicente Aleixandre, incluso aunque utilicen sus poemas. Es decir, el énfasis se traslada de los autores a sus obras.

2-El modelo histórico. Este método es justamente opuesto al modelo ahistórico, ya que el contenido está centrado en la historia de la Literatura. Los alumnos tendrán que memorizar nombres, fechas y datos que en muchas ocasiones son innecesarios para la comprensión de la obra.

3-Amenidad, aceptación y creatividad. Este modelo, propuesto por Zapata (Zapata, 1996: 26) incluye el estudio de la historia de la Literatura, pero teniendo en cuenta las capacidades del alumno, y también sus motivaciones psicológicas. Se precisa la contextualización histórica de las obras y textos tratados, con el objetivo de comprenderlas, pero reduciendo su dificultad para situarlas al nivel cognitivo de los alumnos, facilitando así su comprensión. En este método se enfatiza el revivir y recrear la literatura, teniendo en cuenta los objetivos que pretende alcanzar el modelo ahistórico, mediante el fomento de la lectura y el estudio de los textos literarios, y también la producción de textos propios, lo que fomenta el aprendizaje creativo. (Zapata, 1996: 29).

Es dentro de la década de los años ochenta cuando se empieza a dar más importancia a la literatura y poesía, generalizándose su enseñanza por medio de asignaturas como Lengua Castellana y Literatura Universal, que forman la base para la creación de una teoría literaria. Se concibe también un cambio en la forma de educar y aparecen nuevas investigaciones sobre los beneficios de la lingüística y la Literatura dentro de la enseñanza, como explica Teresa Colomer:

Los cambios políticos y culturales del siglo XIX configuraron el antecedente inmediato de los modelos de enseñanza literaria vigentes en la actualidad. El fin del clasicismo como eje educativo, la constitución de la literatura propia como esencia cultural de las nacionalidades y el establecimiento de un sistema educativo generalizado y obligatorio cambiaron la función de la enseñanza literaria, que se encaminó entonces a la creación de la conciencia nacional y de la adhesión emotiva de la población a la colectividad propia. (Colomer, 1996: 130)

Sin embargo no todos los géneros literarios consiguen desarrollarse de la misma manera en las aulas durante esta década, y la poesía queda relegada a un papel secundario, por debajo de la narrativa, que se utiliza principalmente para cultivar el gusto por la lectura y la interpretación.

Pero, ¿qué papel juega el uso de la poesía en las clases?

En la actualidad, cuando se habla de poesía en las aulas, la enseñanza se suele centrar el aprendizaje en el texto literario. Aunque la poesía está dentro de los currículos educativos desde la E.G.B., su enseñanza ha sido principalmente teórica, y la práctica se queda en unas meras intenciones educativas. En la enseñanza tradicional la poesía estaba basada principalmente en el folclore.

En años recientes se ha experimentado un cambio en la forma de tratar la poesía en el aula, ya que ha empezado a presentarse por medio de juegos, imágenes y canciones de una manera más práctica y lúdica. Comienza a trabajarse la poesía mediante el uso de las emociones, sensibilidad o espiritualidad, aspectos que hasta ahora estaban poco presentes dentro del currículum. Los objetivos de la poesía en el aula también han ido cambiando, pasando de una enseñanza histórica o tradicional donde los objetivos eran la lectura, comprensión, memorización y corrección de los textos literarios o poemas, hasta la actualidad, donde se basan en las funciones educativas que la poesía puede tener en el aula. Carmen Barrientos (1999: 17) dice que “la poesía ha de centrarse en ampliar las habilidades o posibilidades comunicativas del alumnado y despertar la imaginación mediante la lectura y poemas, enriquecer el lenguaje del niño para ampliar su vocabulario, acceder a una forma de conocimiento diferente y abrirles a la experiencia estética”.

La poesía da la posibilidad al niño de abrirse a una experiencia estética novedosa, donde se trabajan los pensamientos, sentimientos y reflexiones por medio de los versos, trabajando con imágenes poéticas. Esto permite al niño experimentar sensaciones y emociones en relación con la estética, que requiere la atención constante y activa, la apertura de la mente y el interés personal, como respuesta a la obra de arte.

No obstante, estos nuevos objetivos no solo traen un cambio en la forma de concebir la poesía dentro de las aulas, sino también en la relación que tiene el alumno con el profesor. La enseñanza de la poesía pasa de concebir al profesor como un ente transmisor de conceptos y conocimiento poético, a verle como un facilitador de actividades creativas y que potencien la participación del alumno. El objetivo principal es que el alumno desarrolle su instinto creador.

Por lo tanto, la poesía está en crecimiento en cuanto a su utilización como herramienta útil dentro de las aulas, y su uso, a pesar de depender en gran medida de la legislación y el interés del profesorado, puede también jugar un papel importante en otras asignaturas y conocimientos fuera del campo de la Lengua y Literatura, como se puede observar en el apartado siguiente.

## 2.2. CLIL

Content and Language Integrated Learning (CLIL) – (AICLE) Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua - es una metodología educativa de doble enfoque en el que se utiliza un idioma adicional para el aprendizaje y la enseñanza de contenido e idioma. (Marsh et al: 2010: 1).

El término CLIL nació en el año 1994 en Europa, cuando se comenzó a entender la importancia del multilingüismo en toda Europa, a enseñar contenidos en dos lenguas, y a tutorizar de manera privada la educación de los niños con profesores extranjeros, y a enviarles a otros países con el objetivo de que alcanzasen el dominio de una segunda lengua. (Marsh, 2010: 3)

En 1965 un grupo de familias angloparlantes canadienses en la provincia francoparlante de Quebec se comenzó a preocupar de que sus hijos pudieran tener una desventaja lingüística en el futuro, por lo que solicitaron al gobierno realizar programas de inmersión lingüística en francés. (Marsh, 2010: 7)

CLIL se basa principalmente en la resolución de problemas, y su aprendizaje radica en el *learning by doing*, es decir, aprender haciendo, otorgando más responsabilidad al alumnado a la hora de implicarse en su propio aprendizaje. Tal y como dice Doyle, (1999: citado en Marsh, Mehisto & Frigols: 2008: 31) los tres principios básicos de CLIL son:

1. Naturalidad: La metodología CLIL busca que el alumno aprenda la lengua extranjera de forma inconsciente, de igual modo que aprendió su lengua materna. Es por eso que, con este procedimiento de enseñanza, llegamos al término de *aprehender*.
2. Incremento de la motivación: Ligado con el enfoque por tareas, debido a que el alumno tendrá que realizar tareas diferentes que se espera que provoquen un incremento de sus ganas de aprender.

3. Uso de materiales auténticos: Los materiales auténticos permiten demostrar al niño la importancia de una lengua extranjera, y en qué contextos de la vida cotidiana la utilizaría.

Se emplean estrategias de aprendizaje como el enfoque por tareas (*task-based approach*) donde se le proporciona al alumnado la oportunidad de trabajar en grupo de forma autónoma y a su vez se estimula su participación, con lo que el aprendizaje tiene un crecimiento exponencial gracias al clima del aula y a que el alumnado encuentra el aprendizaje útil.

CLIL se apoya en los cuatro pilares defendidos por Doyle (1999, citado en Marsh, Mehisto & Frigols: 2008: 31), conocidos como las cuatro C's: Contenido, Cultura, Comunicación y Cognición.

Este proyecto se centrará en la C de Comunicación, puesto que es la parte en la que entra en juego el idioma, -lengua inglesa-, como una herramienta cuya función principal es la transmisión de conocimientos y no como objeto evaluable. Uno de los objetivos más importantes ha de ser la de comunicación, incluso por encima de la precisión; que el alumnado se comunique en la lengua extranjera aun sabiendo que cometerá errores. "Even if their grammar is faulty, their knowledge of words is weak or their pronunciation is poor" (Marsh, 2000: 7).

La poesía se relaciona con la Comunicación en varios aspectos: escucha, lectura, interacción verbal, dramatización, pronunciación. En este caso, mediante la producción de pequeñas actividades poéticas, su lectura y, por supuesto, el contacto con un vocabulario en una lengua diferente a la materna, el alumno realizará funciones de comunicación. El alumno hará la función del emisor-poeta, puesto que estará queriendo comunicar un mensaje creado por él mismo.

Sin embargo, la comunicación no ha de ser el único objetivo de este proyecto, sino también la adquisición de vocabulario en la L2. No se está hablando de un dominio total de aquellos conocimientos que se van a tratar en el aula, sino de que el alumno pueda interiorizar el vocabulario de la L2 por medio de las actividades, para que juegue con las palabras, las comprenda y pueda utilizar en un futuro.

A veces los alumnos se muestran reacios a hablar o a utilizar una segunda lengua. Esto puede ser debido a experiencias negativas anteriores, o a la inseguridad y frustración de cometer fallos. Es en las primeras etapas de la vida cuando son menos conscientes de los fallos gramaticales o de pronunciación que cometen, no siendo así en la adultez. Así lo expone Anna Turula:

Mature learners will be more sensitive to their own mistakes than young learners for two reasons. Firstly, in childhood, which naturally is a formative period, learners are less aware of language forms and making mistakes is neither unnatural, nor particularly conspicuous. [...]. Secondly, adults are very impatient to learn the foreign language and they see every mistake as potential threat to their overall success. (Turula, A, 2006: 34)

Esto no quiere decir que deban tomarse todas las oraciones producidas por el alumno como válidas, aun teniendo errores gramaticales. No es necesario sacrificar la lengua para facilitar la comprensión del alumno enseñando mediante actividades que contengan fallos, tal y como lo explican Marsh, Hood & Coyle (2010: 55): “However, making the content linguistically accesible must not be done at the expense of gramatical correctness”.

En relación con CLIL, lo que ha de promoverse dentro del aula es que, mediante la utilización de la poesía el alumnado pueda comunicarse y aprender vocabulario en la lengua inglesa. Al fin y al cabo, y como ha de esperarse, la enseñanza ha de ser una situación comunicativa entre el tutor y el alumno o entre los alumnos. Marsh, Hood & Coyle (2010: 54) hacen una doble distinción para delimitar el papel del lenguaje y la comunicación en una actividad de CLIL: *aprender a usar el lenguaje o usar el lenguaje para aprender*.

Communication in this sense goes beyond the grammar system, but at the same time does not reject the essential role of grammar and lexis in language learning. It involves learners in using language in a way which is often different from more traditional language lessons [...]. It is perhaps useful here to differentiate between *language learning*, [...] (with an emphasis on grammatical progression) and *language using*, [...] (with an emphasis on the communication and learning demands of the momento). Marsh, Hood & Coyle (2010: 54)

Respecto a la primera distinción, el lenguaje ha sido enfatizado tradicionalmente en la progresión para la adquisición de estructuras y vocabulario. Por otro lado, CLIL enfatiza

más el uso del idioma que el aprendizaje de idiomas. En este caso el proyecto se centra en usar el lenguaje para aprender, adquiriendo un dominio del contenido de las unidades simultáneamente, por lo que el taller poético se llevará a cabo de manera lúdica, para que los alumnos aprendan la teoría, vocabulario, en este caso, mientras están jugando. Debido a que se trabaja con poesía, la comunicación entre el profesor y el alumno se producirá durante la explicación y elaboración de los poemas, además de su presentación a posteriori.

Sin embargo, sucede que a veces la enseñanza y comunicación de la L2 en las aulas queda notablemente restringida, y en su defecto se utiliza la L1. Existen otras concepciones que creen totalmente lo contrario: para que el alumno aprenda se ha de utilizar en su mayoría la lengua extranjera. Sin embargo, como se puede ver a continuación, se puede encontrar autores que defienden cada una de las corrientes.

Respecto a la primera corriente, los partidarios de que la L1 podría emplearse en las aulas para ayudar al alumno con la L2 señalan que existen multitud de beneficios en la utilización de la lengua materna en las aulas. Según Harbord (1992, citado en Miles, 2004: 10) “There are three reasons to use the L1 in the classroom: improve the communication, facilitate the relationship between student and teacher and ease the learning of a second language”. La L1 se puede utilizar en diferentes contextos para la enseñanza dentro del aula: Es un recurso útil para explicar la metodología que se usará con las actividades que se realizarán con los alumnos, para que así comprendan con mayor facilidad el método que se utilizará. También se puede utilizar para comprobar con certeza si han comprendido aquello que se está trabajando en el aula. Con todo ello, la utilización de la L1 puede ayudar a fomentar la motivación del alumnado y aumentar la receptividad frente a la segunda lengua. Tal y como dice Vivian Cook, (2001, citada en Abdo, W, 2012: 16) la utilización de la L1 puede servir de gran utilidad en la enseñanza:

Teaching new vocabulary and checking the meaning of this new vocabulary were key uses for the first language. Many teachers use the first language to convey meaning and check the meaning of new words with their students. The first language could also be used to teach explicit grammar rules to students to help them get a better understanding of these grammar rules.

Estos autores opinan que la utilización de la lengua materna perjudica la enseñanza de la L2, por lo que es mejor restringir su uso u omitirla por completo para que, en constante contacto con la L2, el alumno la aprenda e interiorice con mayor facilidad. Autores como Cummins y Swan, (1986, citados en Nguyen et al., 2010: 2) opinan que: “If the mother tongue is used in conjunction with the second language to be learned, students will tend to reject the use of the language they find most difficult to use, with L2 being the harmed language”.

Las creencias en torno a este modelo de enseñanza suelen basarse en cinco premisas que, a pesar de haber sido muy criticadas a lo largo del tiempo, tal y como indica Miles (2004: 5) son totalmente válidas para comprender el modelo. Estas premisas establecen que el ámbito en el que se enseñe la segunda lengua ha de ser monolingüe, trabajando solo con la lengua extranjera; que el profesor que imparta las clases ha de ser nativo; que la enseñanza de la segunda lengua ha de comenzar en las primeras etapas de desarrollo; y que, si se intercalan otros idiomas o se utiliza la lengua materna en demasiada cantidad, el nivel y la calidad de la L2 descenderá.

Los motivos por los que los profesores pueden decidir evitar la enseñanza de idiomas pueden ser muchos y, aunque, como se ha citado anteriormente, el alumnado tenga predisposición a utilizar su lengua materna, hay que reducir su uso en lo máximo posible para mejorar la competencia en la lengua extranjera, tal y como lo recalca Vivian Cook (2001, citada en Abdo, W, 2012: 10):

Students should reduce their use of the L1 in order to fully acquire the L2. Learners keep comparing the two linguistic systems as they learn the L2. For that reason, teachers usually encourage students to avoid using the L1 or comparing the two languages. [...]. Students need as much exposure as possible to the second or target language in order to acquire it. That requires them to use the L2 as much as possible.

La lengua que ha de primar de poesía ha de ser la L2, si bien la L1 se puede utilizar para solventar ciertas dificultades que le vayan surgiendo al alumno en cuanto a la comprensión de conceptos. CLIL se encuentra presente en el taller poético de una manera dual. Por un lado, tiene una gran importancia debido a que la C de Comunicación se utilizará para realizar presentaciones orales y debates en el aula en relación con los ejercicios. Por otro, la lengua utilizada para llevar a cabo estas

actividades será en su mayoría la inglesa, aunque es posible que en ocasiones se requiera la utilización de la lengua materna, tanto el profesor como los alumnos. El profesor explicará las actividades en la L2, utilizando la L1 cuando sea necesario para facilitar la comprensión a los alumnos. Las presentaciones orales que realicen los alumnos se harán en la lengua materna, debido a que utilizar la L2 para hacer presentaciones tiene un gran nivel de complejidad para su edad. Sin embargo, cuando se trate de leer los poemas que hayan creado, y éstas y su contenido se encuentren en inglés, el alumno deberá utilizar la L2.

A continuación se expondrá cómo la poesía puede utilizarse para la enseñanza en otros campos del conocimiento, funcionando ésta como una herramienta disciplinar muy útil para implementar en las aulas.

### 2.3. Poesía como herramienta interdisciplinar

La poesía también puede ser transversal, y tener valor en la enseñanza interdisciplinar, estando presente en otros campos de la enseñanza para trabajar aspectos lúdicos, comunicativos, afectivos y estéticos en otras ramas del conocimiento. Así lo expone Juan Cervera (1921: 21):

Por su propia naturaleza está relacionada con otras manifestaciones y actividades en las que el texto se integra a menudo en fenómenos de carácter más complejo. El placer de leer va precedido por el placer de oír y jugar, por lo que la interdisciplinariedad irrumpe de modo que puede provocar fácilmente el gusto por la poesía.

Por este motivo la poesía se puede utilizar para trabajar contenidos de otras asignaturas, como por ejemplo en las matemáticas. Ambos campos del conocimiento pueden guardar relación. Se puede trabajar las matemáticas mediante la métrica de los poemas, por ejemplo, contando las sílabas de cada verso, sumándolas o restándolas.

Son muchos los poetas que trabajaron con las matemáticas en su poesía, y esta se puede utilizar para la enseñanza dentro del aula. Algunos de ellos son Gabriel Celaya, Rafael Alberti, Gloria Fuertes, Guillaume Apollinaire, Wisława Szymborska, destacando a Miguel de Unamuno quien, en su Tabla de multiplicar, enseña las operaciones matemáticas utilizando un poema, en este caso la multiplicación, cuyo poema consta de versos de arte menor hexasílabos, con gran ritmo para captar la atención del alumnado, y rima consonante en los pares. Si bien no incluye la tabla entera, sirve como ejemplo para lo que sería utilizar la poesía para la enseñanza de matemáticas. El poema posee gran ritmo y musicalidad y sus versos, al ser de arte menor, resultan más atractivos para el alumno. El profesor puede utilizar el poema de Unamuno como idea para crear su propia canción con cada una de las tablas de multiplicar, introduciendo a continuación de cada multiplicación un verso, véase:  $1 \times 1, 1$ , la tabla de Unamuno,  $1 \times 2, 2$ , nunca nos dice adiós,  $1 \times 3, 3$ , esto no está al revés. Esto hará que sea más fácil para los alumnos ir aprendiendo la tabla de multiplicar mientras interiorizan la

canción, puesto que es más sencillo aprender una canción que memorizar las tablas de multiplicar directamente, lo mismo que también es más sencillo aprender un poema o una canción, sobre todo si cuentan con rima, que una página de una novela. Una vez se haya conseguido que se aprendan la canción, el profesor les puede decir que quiten la letra de la canción, dejando solo los números, reduciendo su longitud a la mitad.

### *La tabla de multiplicar*

2 × 2 son 4,

6 × 3 18,

2 × 3 son 6,

10 × 10 son 100.

¡ay que corta vida

¡Dios! ¡No dura nada

la que nos hacéis!

nuestro pobre bien!

3 × 3 son 9,

Infinito y cero,

2 × 5 10,

¡la fuente y el mar!

¿volverá a la rueda

¡Cantemos la tabla

la que fue niñez?

de multiplicar!

Otras actividades poéticas interdisciplinares en el campo de las matemáticas que se pueden realizar con niños son aquellas que creó el poeta y escritor Kenneth Koch. Una de ellas, explicada por A. Triafandillos en su trabajo en escuelas griegas, llamada *Mr Multiplication and Mrs Division*, establece una relación entre ambas operaciones matemáticas mediante un poema creado por los alumnos, dándoles cualidades humanas, e introduciendo una mentira en cada verso. (Triafandillos, A. 2006: 4). En sus creaciones, los niños pueden imaginarse a ambas operaciones como una pareja feliz, donde todo va bien o, por el contrario, una relación llena de problemas. Para ello los niños utilizan sus propias palabras y se expresan de la manera en que desean. Al final, el resultado se puede comprobar en las frases resultantes: “No man has

happened/to marry the poor soul. (Líneas 7-8) ”, “They fell in love with each other/and they got married here/they lived happily you children/in their house with joy. (Líneas 13-16) ”

Si bien los trabajos y acercamientos interdisciplinarios son, hasta el momento, bastante escasos, poco a poco esta tendencia va creciendo, ya que como se ha visto, forma parte del trabajo creativo, por lo que es una manera de abrir nuevos enfoques y caminos en la educación y experimentar con diferentes formas de enseñanza.

En el siguiente apartado se verá el papel que juega la poesía en las aulas, a qué se suele asociar y por qué, la etapa a la que los alumnos aprecian mejor la poesía y la situación de la lectura de poesía en España en los últimos años.

## 2.4. Poesía en las aulas y su lectura

La poesía en clase suele encontrarse en días específicos, como por ejemplo el día del libro, donde muchas veces se escoge un autor, época o movimiento, y se trabaja acerca del mismo, decorando las aulas con dibujos, manualidades o escritos del autor. Más allá de eso, la poesía se suele tocar fugazmente en las aulas de primaria, y suele estar ligada a la asignatura de Lengua Castellana.

En la asignatura de Lengua Castellana la poesía se ve prácticamente reducida a un ámbito teórico de memorización de textos sobre corrientes literarias, biografías, y algún que otro poema, y no a la propia creación y experiencia personal del alumno. Así lo expone Mathieu (2012: 184), quien afirma que “Los abordajes didácticos de la poesía se han visto empobrecidos y, además, existe una tendencia para utilizar la poesía con fines teóricos o segundos propósitos, dejando de lado el aspecto estético”, o como también afirma A. Triandafillos: “Children are taught to appreciate poetry and recite 'classic' poems on various occasions, mainly celebrations on national holidays, but not to write poetry”. (Triandafillos, A. 2006: 3).

Los alumnos de educación infantil se muestran más receptivos hacia la poesía. En esta etapa de la vida en la imaginación juega un papel más importante. Cualquier cosa puede dar lugar a un juego, cualquier objeto puede estar dotado de cualidades simbólicas que diviertan al niño. En esta etapa un simple palo puede ser una espada con la que jugar a ser soldado, o un tronco de madera puede transformarse en un barco. En definitiva, es la etapa de la vida donde la imaginación del niño no tiene barreras ni límites. Federico García Lorca consideró que “El niño está dentro de un mundo poético inaccesible y comprende, mejor que nosotros, los adultos, la clave inefable de la sustancia poética” (García Lorca, 1986: vol. III, 292).

Sucede también que la palabra, tanto escrita como hablada, presenta un gran valor para un niño. Muchas de las canciones, rimas, corros, danzas y folklore que se aprende durante la infancia, se recuerda a lo largo de la vida adulta. “Al corro de la patata comeremos ensalada”, “Sana sanita culito de rana”, “Caracol, col, col saca los cuernos

al sol"...son algunas de las canciones que se aprenden cuando se es niño y que, inconscientemente, contienen elementos poéticos como ritmo, rima y métrica que los niños aprenden fácilmente.

Sin embargo, esta receptividad va disminuyendo a lo largo de los cursos de educación primaria y, más aún, en educación secundaria, cuando se da un cambio en la imaginación, y se produce el paso de los alumnos de una literatura infantil a una literatura más adulta, abandonando también los juegos infantiles. Es a partir de Primaria cuando se comienza a apreciar un decaimiento en la actividad poética de los niños y se empieza a dar el paso a la narrativa, cuya lectura decae cuando el niño se va acercando a la edad adulta, como se puede apreciar en los datos de la Federación de Gremios y Editores de España (2018: 114)

A partir de los 10 años, la lectura ocupa un papel protagonista, pero se observa una disminución conforme se avanza hacia la mayoría de edad: Entre los 10 y los 14 años, el 71% aún son lectores frecuentes de libros en su tiempo libre, mientras que entre los 15 y los 18 años la proporción baja al 45%.

La lectura de poesía va decayendo mientras el niño va creciendo. Las causas son muy diversas: un docente que no demuestre interés o un currículum poco efectivo en el que la poesía no está o apenas se encuentra presente, o a la percepción de la poesía por parte de la sociedad como un arte o conocimiento elitista. Como bien dice Ana M<sup>a</sup> Romero Yebra (1994: 17):

Son muy pocos los padres que compran libros de poesía a sus hijos, quizás porque ellos mismos no sienten la necesidad de leerla. La mayoría tiene la peregrina idea de que es mejor la lectura cuanto más texto hay en el libro, y, ya que se compra, que tenga mucho que leer. También son contados los profesores que leen poesía a sus alumnos, que se entusiasman con ella, y son capaces de contagiar ese interés y esa ilusión a los chavales. Se prefiere la prosa. Textos de lo que sea.

Este argumento se ve reforzado con las palabras de Teresa Colomer (2005: 235) quien dice que "Muy pocos libros leídos en la escuela son de poesía". Según datos aportados por la Federación de Gremios de Editores de España, en relación al tipo de libros que han leído los lectores en España en el año 2018, se puede comprobar que, dentro del campo de la literatura, que ocupa un 72,5% de las lecturas, solo un 0,7% de los libros

escogidos por los lectores era de poesía. La prosa, como bien se aprecia en la gráfica, sigue ganando al resto de géneros en relación con los gustos de los lectores. También se puede comprobar cómo la inmensa mayoría de los lectores del país lee en su lengua materna, el español, con un 90,3%, mientras que la lengua inglesa queda relegada a tan solo un 2,3% de las lecturas.

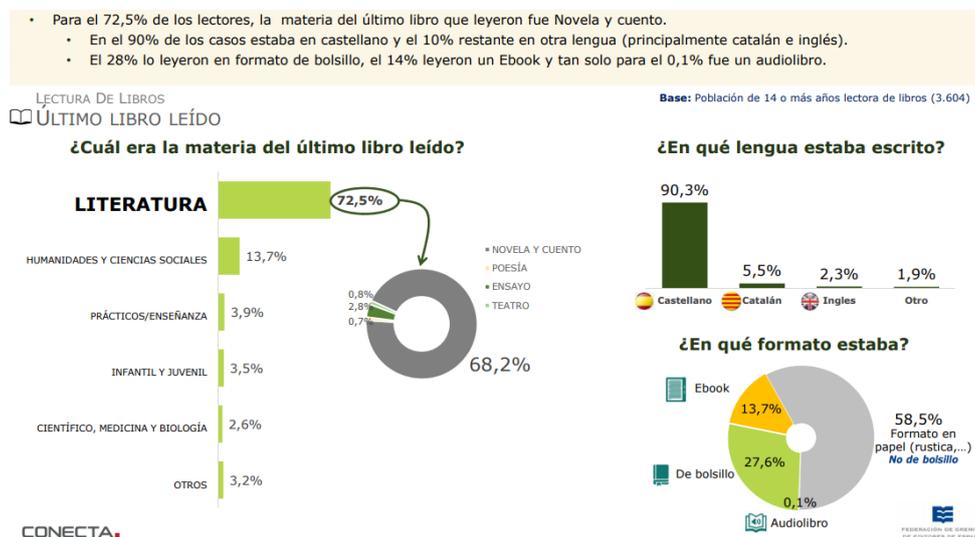


Figura 1: Lecturas de libros en el último año.

La poesía se identifica con un instrumento que carece de valor, que apenas tiene remuneración económica, si es que la tiene. Así mismo, la poesía se identifica como un conocimiento irrelevante, fútil y efímero, que no aporta mucho más que el placer momentáneo de su lectura y una mera reflexión.

Otro motivo puede ser que la poesía se reserve principalmente al ámbito teórico, y se aparte el lado práctico, por lo que el alumnado no tiene la posibilidad de poner en práctica sus conocimientos, de jugar con las palabras, de crear arte, en definitiva. Puede ocurrir que la poesía sea vista como simplemente un conocimiento derivado de la rama artística, que no tiene que estar dentro del campo de la enseñanza de idiomas, ya que es ambigua y, por lo tanto puede crear confusión, como explica Luis Fernando Gómez:

In fact, poetry deviates from the rules of language because it constitutes an artistic combination of poetical figures of speech (similes, metaphors, alliteration, and imagery, among many other features) that produce indirect meanings which need to be inferred. Therefore, poetry seems to cause confusion and even frustration. (Gómez, LF, 2017: 316)

Las clases de lengua y literatura, y también de idiomas, se dedican principalmente a poner al alumno en contacto con textos de narrativa, mientras que la poesía queda desplazada y, en ocasiones, totalmente relegada del ámbito curricular y lectivo. Muchas veces puede deberse a que los profesores están mejor preparados para enseñar narrativa, mientras que la poesía permanece en un plano ambiguo al que los profesores acceden con menos frecuencia, quizás porque la poesía resulta más complicada de comprender que la narrativa y, por ello, se hace más complicado para formarse en ella y trabajarla luego con los alumnos. Así lo recalca Víctor Moreno:

Tanto en Primaria como en Secundaria, el cultivo de la poesía en el aula es un fantasma que recorre casi todos los estamentos educativos del país, [...] ¿Quién conoce una sola aula donde se lea y escriba poesía con la misma intensidad y consideración curricular que se lee y escribe narrativa? ¿Existe, entre el profesorado, la consideración del texto poético como un saber específico y procedimental que conviene aprender y enseñar al igual, pongo por caso, que una secuencia descriptiva o narrativa? (Moreno, 1998: 21).

Aunque el número de lectores de poesía sea reducido, y la atracción que los niños sienten por ella vaya decayendo a medida que van creciendo, ésta sigue presente en el currículum y en la educación. Dotar a los profesores de una buena preparación para afrontar la enseñanza de la poesía en el aula supondría una mejora fundamental en la educación, para que los alumnos entren en contacto con ella y no la vean como una carga teórica, lo que supondría que se comenzasen a apreciar los múltiples beneficios que la poesía tiene en un niño, como se ve en el apartado siguiente.

## 2.5. Poesía desde el punto de vista cognitivo

Jean Piaget, (1969) en *Psicología del niño*, escribió acerca de las diferentes etapas evolutivas del niño desde el nacimiento hasta que supera los doce años y en adelante. En este caso se hablará de la etapa de las *Operaciones Concretas*, que discurre entre los siete y doce años.

Es importante tener en cuenta que el niño se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, no solo por la edad, la cual es sumamente importante para saber qué actividades plantear, sino también porque a cada etapa corresponde un desarrollo madurativo diferente y, por lo tanto, será difícil trabajar ciertos aspectos de una actividad si el niño aún no ha alcanzado dicha etapa. Por ello, para poder trabajar ciertas actividades hay que, como dicen Pozuelo y Rodríguez: “Saber lo que los alumnos son capaces de hacer. Para ello es preciso tener en cuenta sus características psico-evolutivas y así poder ajustar adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje y armonizar la lógica de la disciplina con el nivel de desarrollo del alumno”. (Pozuelo y Rodríguez, 1994:33)

En la etapa de las *Operaciones Concretas* se produce un fuerte desarrollo del lenguaje. El que el niño alcanzará la capacidad de razonamiento lógico que podrá aplicar a la resolución de problemas en la vida real, como por ejemplo ordenar y diferenciar objetos para clasificarlos. El niño podrá utilizar el lenguaje como transformador social, manipulando conceptos, sobre todo si se encuentran cerca de su realidad. Alcanzará también una secuencia ordenada del tiempo y espacio, y perderá parte del habla egocéntrica característica de las anteriores etapas, dando mayor importancia a la comunicación con su interlocutor.

Las actividades que se llevarán a cabo en el proyecto incluyen aspectos comunicativos, y también actividades de memorización y retención de vocabulario en una segunda lengua. Tanto la memorización como la comunicación verbal se encuentran mejoradas con respecto a la anterior etapa. Los niños pueden ya retener una cantidad de información mayor, habiendo desarrollado procesos del funcionamiento de la

memoria, por lo que les será más fácil retener el vocabulario que se trabaje en las actividades.

En esta etapa los niños también logran ser selectivos con los contenidos que trabajan, incluidos los que afectan al lenguaje y al vocabulario. Así nos lo dicen Papalia, Wendkos y Duskin:

Los niños en edad escolar pueden concentrarse durante periodos más largos que los niños de menor edad y se pueden enfocar en la información que necesitan y desean, al mismo tiempo que pasan por alto la información irrelevante. Por ejemplo, pueden recordar el significado apropiado de una palabra e ignorar otros significados posibles que no correspondan con el contexto. (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009: 390).

Los estudiantes han de estar expuestos a ese lenguaje literario, la poesía, junto con el vocabulario, en este caso, porque ofrece grandes oportunidades para construir significados, mejorando la competencia lingüística notablemente. La poesía, al fin y al cabo, es otra forma de comunicación, y por ello motiva a los estudiantes para que desarrollen una mayor capacidad en las cuatro habilidades que contiene el lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. Con la utilización de la poesía los alumnos no solo mejorarán la comprensión del lenguaje poético, negociando su significado, sino que también podrán participar en experiencias comunicativas que desarrollen pensamientos en la lengua extranjera. Al aprender un idioma extranjero no solo se involucran procesos lingüísticos, comunicativos y cognitivos, sino que se están incluyendo también las emociones, preocupaciones y experiencias humanas. Otro de los motivos por los que es importante trabajar la poesía con los alumnos es precisamente que la misma incluye en su haber temas como pueden ser el significado de la vida, la muerte, las religiones, la naturaleza o el amor. Sentimientos, valores y creencias que afectarán y sobre los que los niños podrán reflexionar, mediante la lectura o creación, en base a su experiencia personal con estos conceptos.

Pero, ¿qué aporta en sí la poesía al niño? ¿De qué le puede servir? ¿Cómo afecta a su desarrollo?

- La poesía es un estimulante para la imaginación y creatividad del niño. Gracias a su musicalidad y ritmo el niño puede situarse en lugares ajenos y diferentes a

la realidad que vive. Así, si por ejemplo se toma la poesía como un juego, el niño podrá inventar personajes, diálogos, escenarios que guarden relación o no con su vida real. Esta invención de un mundo paralelo le abre la posibilidad de apropiarse a su manera del mundo real mediante la habilidad del lenguaje.

- Sirve para trabajar la memorización. Debido a su gran ritmo y rimas, y también a que los poemas infantiles no tienen una gran complejidad y tampoco son excesivamente largos, los niños tienen una mayor posibilidad de interiorizarlos y recordarlos. Por ese motivo, muchos de estos poemas infantiles se recuerdan a lo largo de la vida adulta.
- Mejora la expresión oral, pronunciación y dicción, ya que el niño puede recitar los poemas que se estén trabajando.
- Se puede trabajar la sensibilidad, profundizando en las emociones y sentimientos que afecten al alumno en su vida diaria, tales como la solidaridad, tolerancia, y también vínculos afectivos con sus compañeros por medio del folklore, nanas y canciones infantiles.
- Puede ser útil para trabajar la psicomotricidad de los niños, ya que se puede trabajar la expresión corporal, o realizar ejercicios de coordinación y equilibrio, sentido de la marcha, cambios posturales, ritmo, estiramientos y trote. Se puede teatralizar las palabras que se van diciendo o utilizar la lectura de los versos para que se acompañen con un movimiento corporal. Una actividad que se puede realizar, por ejemplo, es que los niños escuchen el recitado de un verso y que den tantos pasos como número de sílabas contiene, para agudizar el oído.

La poesía ha de verse, pues, como un elemento importante en el desarrollo del niño. Ha de ser en la educación infantil cuando se comience a acercar la poesía al alumnado, si bien aquí se trabajarán actividades en la educación primaria.

En los últimos años, muchos investigadores y escritores han trabajado acerca de la importancia de la poesía en el desarrollo del alumno. M<sup>a</sup> Rosa Cabo Martínez, (1988: 200) por su parte, da diferentes motivos para destacar la importancia de la poesía en las aulas.

- Es un medio directo para comunicarse con el mundo y otras personas.
- Desarrolla el gusto por lo bello.
- Trabaja la expresión oral y escrita.
- Sirve para escapar de la sobrecarga tecnológica actual.
- Mejora el conocimiento y la utilización del lenguaje.
- Aumenta la sensibilidad e imaginación del alumno.
- Ayuda a conocer mejor la realidad social en la que vivimos.

Cabo también dice que, al trabajar la poesía en el aula, también se trabajan los sentimientos y las emociones, y sobre todo la comunicación, ya que la lectura y recitado de textos se puede realizar en grupos o individualmente.

Como ya se ha visto, la poesía tiene múltiples beneficios en el desarrollo cognitivo de los alumnos, y es importante trabajarla desde las primeras etapas de la vida. Sería importante que los alumnos continuasen en contacto con la poesía a lo largo de su vida, leyéndola y escribiéndola pues, de ser así, estos efectos permanecerían en el tiempo, viéndose amplificados y mejorados.

La poesía también puede ser utilizada como un recurso mediante el cual los niños aprendan vocabulario, en su lengua materna o en la segunda lengua. Es un método perfecto para poder trabajar con ellos aquellos contenidos o conceptos que deseamos que aprendan, debido a que estarán aprendiendo mientras juegan y ponen en funcionamiento su creatividad para crear poemas.

Ahora es el momento de acercar la mirada al currículum de primaria en la lengua inglesa en el principado de Asturias y también de la selección de los contenidos que se van a trabajar en las actividades, utilizando para ello un libro de cuarto de primaria.

## 2.6. Revisión de los libros de texto y currículum

Revisando el Currículum de Educación Primaria del Principado de Asturias, (Boletín Oficial del Principado de Asturias. Decreto 82/2014, de 28 de agosto), y más concretamente de Cuarto de Primaria en la asignatura de inglés, que es la asignatura que se utilizará para el taller poético, se puede comprobar que la palabra “poesía” o contenidos que se asemejen o vayan ligados a la misma aparece en contadas ocasiones, como se cita a continuación.

La asignatura de inglés se relaciona con el taller poético en que se trabajará la comprensión y memorización de poemas y su recitado, además de la escritura de textos literarios de poesía. También se relaciona con la creación, en este caso guiada por el docente, contando con una variedad de recursos vinculados a la sintáxis y el léxico. Se anima a los alumnos a realizar las presentaciones o lectura de sus creaciones.

Se utilizará el vocabulario que se trabaja en las unidades para el desarrollo de las actividades en el taller poético. Los alumnos reproducirán también el vocabulario de esas actividades de manera oral, participando activamente en su representación o recitado.

Se considera importante tomar como referencia un libro de inglés que se utilice en algún colegio para preparar las actividades del taller poético en base a aquello que figura dentro del currículum del propio libro. Para ello se ha tomado el libro de *Ace!* de Katherine y Steve Bilsborough (2012: 104) de la editorial Oxford, correspondiente al cuarto curso de educación primaria. El libro se divide en nueve unidades diferentes más una introductoria.

	Vocabulary	Structures	Phonics	Cross-Curricular Themes	Cultural Themes
<b>5</b>	-Autumn vocabulary -Autumn vs summer clothes	<i>-I usually wear (a raincoat) in (autumn) I've / He's got a (bike) to (ride)</i>			
<b>1</b>	-Sports/Hobbies -Time expressions	<i>-Let's (go swimming)! Do you (do karate)? No' I never do karate. / Yes, I (sometimes) do karate at school. How often do you (play hockey)? I play hockey (once a week).</i>	<b>-swing vs skiing</b>	-History: ancient sports	-The Highland games
<b>2</b>	-Animals -Describing the animals	<i>-The (shark) is (faster) than the (walrus), (Walruses) are (slower) than (sharks). -Which animal has got the (biggest body)? The (whale) has got the biggest body.</i>	<b>-bush vs beach</b>	-Science: classification	-The Great Barrier Reef

Figura 2: Tabla de contenidos del libro *Ace!*

Esta tabla es una guía para que el profesor conozca los contenidos que puede trabajar en el taller poético. De todas las unidades se han tomado las tres primeras para la realización del proyecto. Unidades que, a priori, se consideran más fáciles para el alumnado, con el objetivo de realizar el taller en los primeros meses de curso. Asimismo, estas unidades se relacionan con contenidos que todos los niños conocen, como son las estaciones, deportes y los animales, mientras que las otras unidades contienen un vocabulario más avanzado.

A continuación se hará una revisión bibliográfica de los libros y talleres de poesía destinados a niños en lengua española e inglesa, mostrando algunas de las actividades que incluyen, y analizando la forma en que están presentados para ver sus diferencias y similitudes.

## 2.7. Referencias bibliográficas sobre talleres de poesía y libros

Como se ha citado anteriormente, la poesía en la escuela suele reservarse a un apartado minúsculo en el currículum educativo, y queda relegada principalmente a días específicos como el día del libro, visitas a bibliotecas, o una visita de especialistas a la escuela. Si bien existen fechas en el calendario, o proyectos que se realizan en coordinación con asociaciones o empresas, son trabajos que no se suelen alargar en el tiempo, y que se olvidan una vez pasa el día o los días señalados. Las actividades o eventos que se organizan en la escuela en relación con los libros se basan primordialmente en formar futuros lectores, es decir, despertar el interés del alumnado por la lectura, y ayudarle a apreciar así distintos tipos de escritura.

En España, los libros de talleres de poesía para niños de Primaria son más bien escasos. La mayoría de estos libros están destinados a la propia lectura de poemas infantiles, acompañados de ilustraciones. Algunos de estos libros más recientes son *Poesía*, escrito por M<sup>a</sup> Isabel Sánchez Vegara y Elisa Munsó Griful (2016); *Bichopoemas y otras bestias*, escrito por Leire Bilbao, (2017) y *Bolso de niebla*, escrito por Rosa Serdio (2015).



Figuras 3, 4 y 5: portadas de los libros *Poesía*, *Bichopoemas y otras bestias* y *Bolso de niebla*.

En el primer libro se disponen actividades bastante similares pero que, sin embargo, mezclan diferente vocabulario. A un lado se despliegan las palabras en torno a una temática común, en diferentes posiciones y tamaños en color negro sobre fondo

blanco y, al otro lado, se dispone un pequeño texto con huecos a lo largo de varias líneas, un poema corto, con versos de poco tamaño, las cuales menos que las palabras dadas. Los niños tendrán que escoger cómo rellenar los huecos, manteniendo el sentido o, por el contrario, quitándoselo por completo.



Figura 6: Libro Poesía. Actividad de de rellenar los huecos.

En el segundo libro se trabajan contenidos en relación con la literatura, pero también de las ciencias naturales, puesto que los protagonistas de este libro son animales bien conocidos por los niños. Los poemas se agrupan en cuatro tipos: voladores, rugidores, acuáticos y reptadores. Están pensados para ser recitados o cantados en voz alta, ya que los poemas poseen un gran ritmo, utilizando juegos con la rima, diálogos, concatenaciones de palabras, repeticiones o acrósticos. Los poemas están acompañados por ilustraciones de estilo collage, donde se juntan los animales con diferentes imágenes, como por ejemplo una mariposa humana cuyas alas son un corazón y que vuela por encima del mundo.

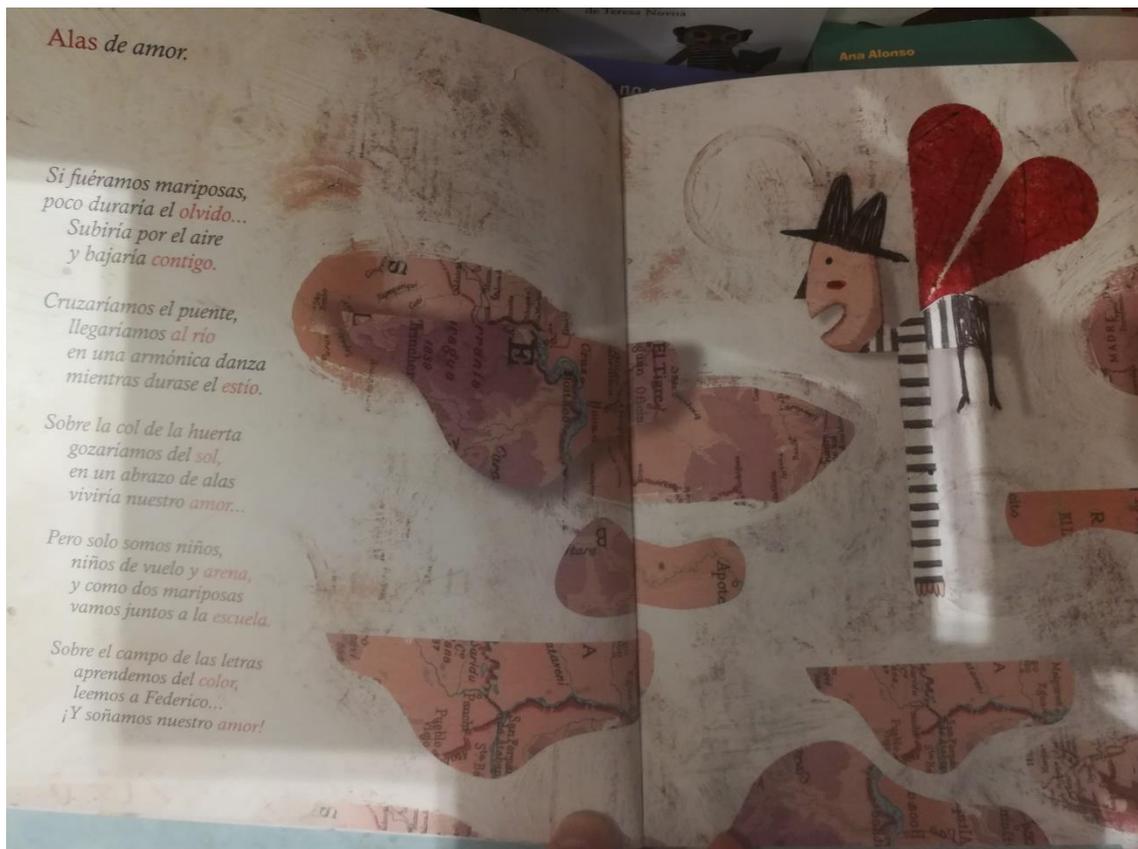


Figura 7: Libro Bichopoemas (2017). Poema "Alas de amor"

En el tercer libro se presenta un álbum de poesía ilustrada, en el que se cuenta una historia donde los poemas poseen diferente métrica, ritmo o rima. Se presentan descripciones hechas con poemas acompañadas de imágenes estilo collage acerca del tema que se está tratando, cuyos diseños mezclan el surrealismo con la realidad; por ejemplo, un hombre con forma de sombra y sombrero que llama a la poesía mientras sostiene un lápiz en una de sus manos.



Figura 8 Libro Bolso de niebla (2015). Poema "Llamar a la poesía".

Por lo que podemos ver, los tres libros no son exactamente talleres poéticos, sino que están llenos de actividades sencillas, para trabajar la competencia comunicativa, orientados a la lectura en voz alta, más que a la realización de actividades. La mayor similitud que existe entre ellos es que utilizan mucho las ilustraciones, ya que resultan atractivas a la vista del niño. Los detalles se cuidan al máximo para facilitar la comprensión de las actividades y el texto que se está leyendo. Se trabaja mucho con formas grandes, que causan impresión, y contrastes fuertes, como el negro-blanco. Se utiliza también mucho colorido y variedad de personajes en situaciones que puedan ser chocantes para los niños, como por ejemplo: una rana que ha quedado aplastada por la carretera mientras la estaba cruzando o animales para cuya creación se han utilizado partes del cuerpo humano, como la marca del pulgar y la cabeza de una oveja.

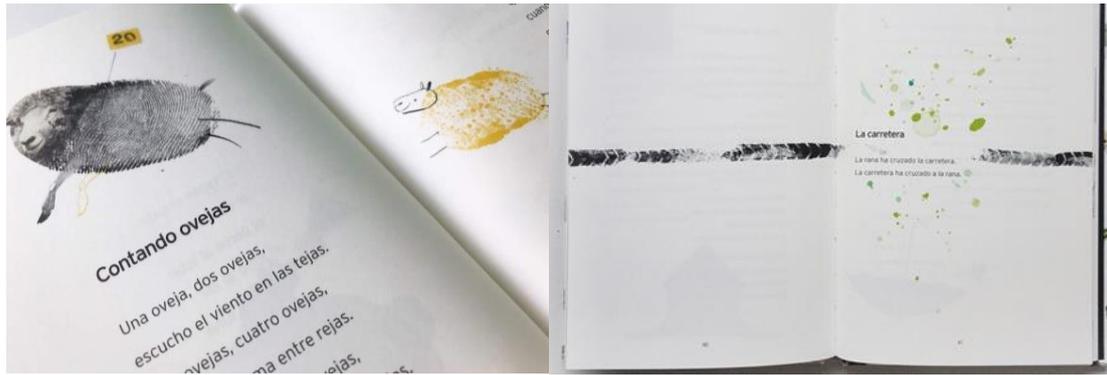


Figura 9: Imágenes del libro *Bolso de niebla* (2015). Poemas “Contando ovejas” y “La carretera”.

Dentro de los poemas se muestran aspectos rítmicos y de rima, que son los más característicos para el gusto de los niños, pero no se trabaja en sí la poesía, ni se parte desde cero para enseñar a un niño a crear su propio poema, sino que todo les viene dado, y su única función es rellenar los huecos, leer en voz alta y seguir la historia que el libro les cuenta. Por lo tanto en estos libros no se trabaja apenas la creatividad, sino que su principal objetivo es el entretenimiento y el disfrute de su lectura.

Aunque la mayoría de los libros sobre poesía infantil que se encuentran en el panorama español están destinados al mero disfrute de los alumnos, es posible hallar también libros y proyectos que trabajen la poesía desde un punto de vista creativo, es decir, como un taller poético. De todos los presentes, dos libros esenciales en este ámbito son *A juego lento*, escrito por Mar Benegas (2016), y *¡A jugar con los poemas!*, de Carmen Gil (2003).



Figuras 10 y 11: Portadas de los libros *A juego lento* y *A jugar con los poemas*.

Estos libros son dos de los mejores libros sobre talleres poéticos para niños que se pueden encontrar en el panorama español. En ambos libros se trabaja sustancialmente el acercamiento de la poesía a los niños mediante el juego, ejemplarizado de diferentes maneras y en diversas actividades. Algunos de las actividades más comunes que se trabajan en ambos libros son ritmo, trabalenguas, non-sense. Algo que comparten los dos libros es que dan pie a la libertad creativa del niño, a pesar de estar emplazados dentro de unas reglas. El niño es el que está cargado con la imaginación que utilizará para completar las actividades propuestas. Será él quien maneje los materiales tales como lápices, bolígrafos, y tijeras para completar las actividades propuestas. Otro aspecto interesante de ambos libros es que toman referencias típicas de la vida cotidiana. Se toman ilustraciones de objetos como sartenes, metros, abrelatas, latas, globos, grifos...pero también se utilizan animales y alimentos, todos relacionados con el texto y los poemas que se trabajarán en conjunto con las ilustraciones.

El primero utiliza más recursos visuales, cuenta con ilustraciones, y anima a la participación activa de los niños en las actividades. Estas se encuentran acompañadas con un espacio en blanco en el que los niños tendrán que completar las actividades. Cuenta también con frases motivadoras del estilo de: *¡Ahora los tuyos! ¡Yo creo que lo vas a tener fácil! ¡Ahora es tu turno!*

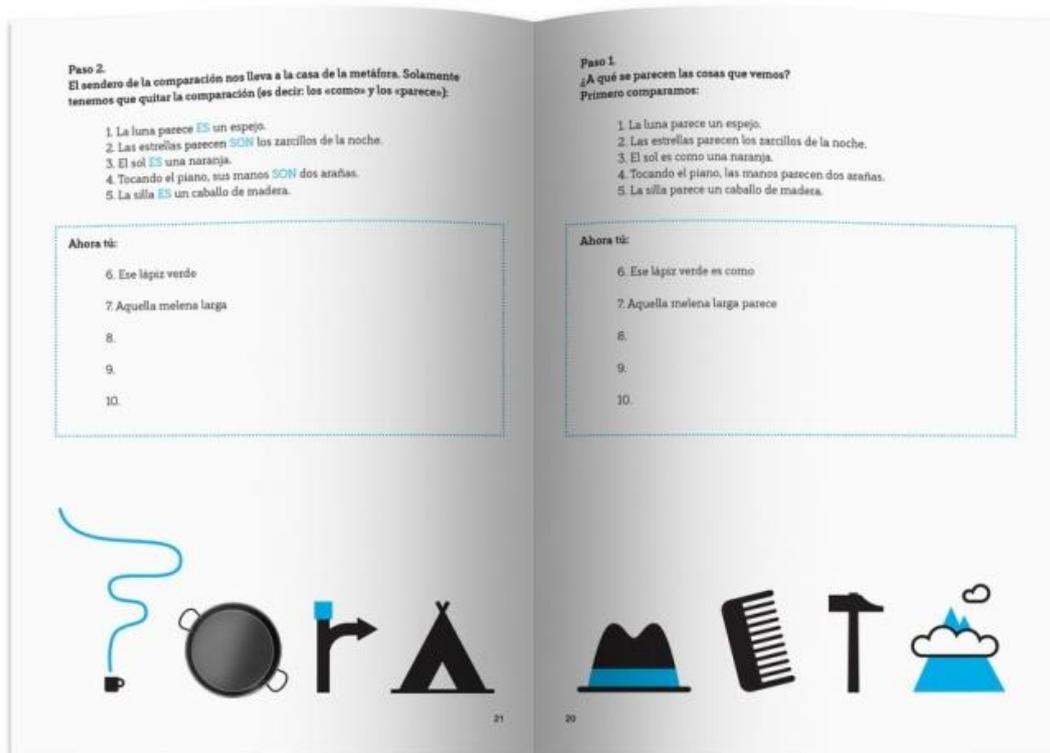


Figura 12: Libro A juego lento, taller de poesía. (2016).

El segundo está más centrado en cómo el organizador del taller poético llevará a cabo en la clase las actividades, dejando en cada una de ellas instrucciones a seguir, el espacio donde se llevará a cabo, el material que se necesita, la edad adecuada de los niños para la actividad, los grupos en los que se dividirá la actividad, el mobiliario y la temporalización de la actividad. En el segundo libro se nos deja una guía con diferentes actividades que podemos seleccionar para realizar un taller poético en clase, más que una consecuencia ordenada de actividades. De la lista que se nos presenta podemos escogerlas a nuestro gusto, y una buena forma de hacerlo sería según la agrupación por edades del alumnado.

## 2 Busca tu pareja

	<b>Material:</b> papелitos con adivinanzas y papелitos con las soluciones.		<b>Agrupamiento:</b> dos equipos.
	<b>Edad:</b> 7 años.		<b>Disposición:</b> 1ª parte: dos filas enfrentadas. 2ª parte: libre.
	<b>Duración:</b> 10'.		<b>Mobiliario:</b> ninguno.
	<b>Espacio:</b> cerrado.		

### Objetivos

- Aprender a organizarse por el espacio sin gritos ni carreras.

### Adivinanzas

1. Tan redonda como un queso  
y nadie puede darle un beso. (LA LUNA)
2. ¿Qué será, que no será,  
que cuanto más se le saca,  
más grande está. (EL HOYO)
3. En el campo me crié  
atada por verdes lazos,  
aquél que llora por mí,  
me está partiendo en pedazos. (LA CEBOLLA)

– 16 –

Figura 13: Libro A jugar con los poemas. (2003). Actividad “Buscar tu pareja”.

Otra diferencia notable entre ambos libros es que, mientras en el primero se trabaja más teóricamente sin abandonar por completo la práctica, es decir, se ofrece al alumno una visión teórica sobre aquello que se va a trabajar, para después hacerlo, en el segundo se pasa directamente a la práctica, con una breve descripción de la actividad con orientaciones para el tutor.

Respecto a talleres de poesía en España, podemos encontrar diversos proyectos que se destinan a la enseñanza de la poesía en el aula, principalmente talleres poéticos en una lengua. *La magia de las palabras* es un proyecto creado en el año 2017 por María Fernández Rufete-Navarro y Ana Fernández Rufete-Navarro, se basa en la poesía de Gloria Fuertes y se organiza en seis sesiones diferentes. Las actividades son principalmente juegos poéticos y manualidades, todo ello muy interactivo. En muchas ocasiones se mezclan las imágenes y las manualidades con poemas, o se pide a los

niños usar su imaginación y escribir acerca de la imagen que han creado o que ven. Algunas de las actividades poéticas que se trabajan con el alumnado son limerick, haiku, metáforas, caligramas, rellenar los huecos, trabalenguas o rima asonante y consonante.

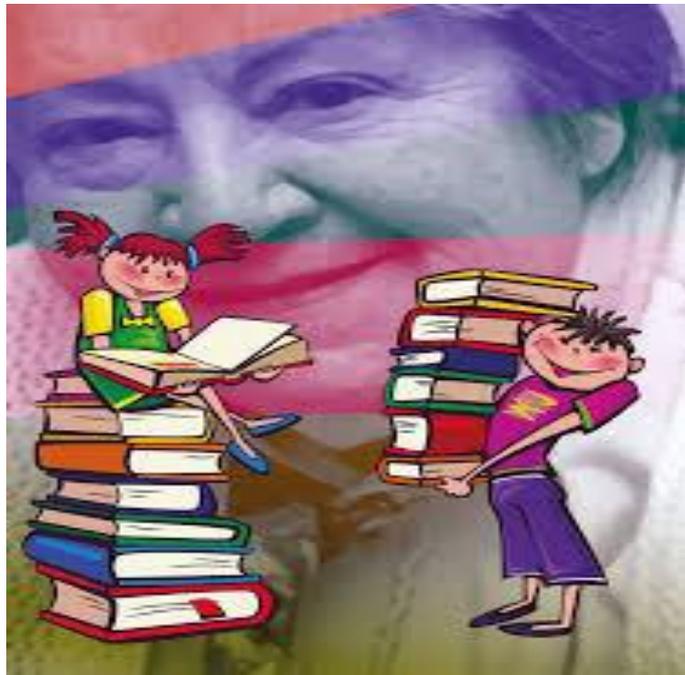
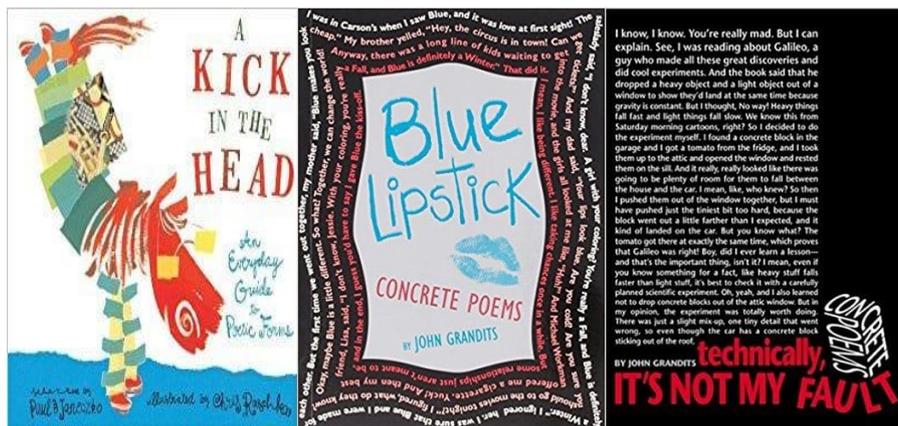


Figura 14: Portada del taller poético Gloria Fuertes: La magia de las palabras.

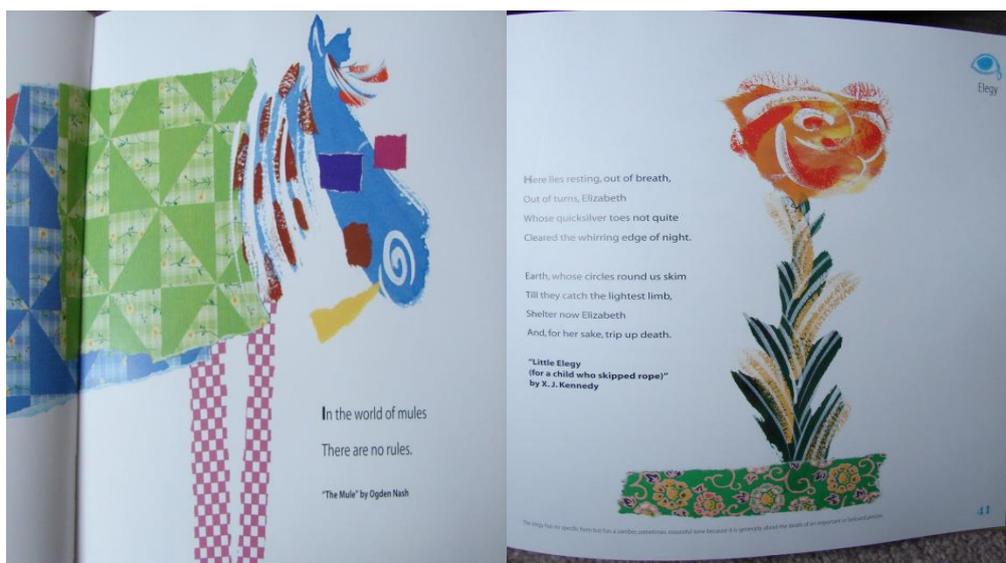
Si se desplaza ahora la búsqueda de información hacia los libros de talleres poéticos para niños en el campo anglosajón se puede encontrar una situación parecida a la hispanohablante. Sin embargo, la mayoría de libros están destinados principalmente a la lectura, más que a la creación de contenido, al igual que ocurre con el castellano. Algunos ejemplos de libros que se pueden encontrar y que se destinan a la lectura de la poesía en educación primaria son: *A kick in the head*, escrito por Paul Janeczko (2009), *Blue Lipstick*, de John Grandits (2007) o *Technically it's not my fault*, de John Grandits (2004).



Figuras 15, 16 y 17: Portadas de los libros A kick in the head, Blue lipstick y Technically it's not my fault

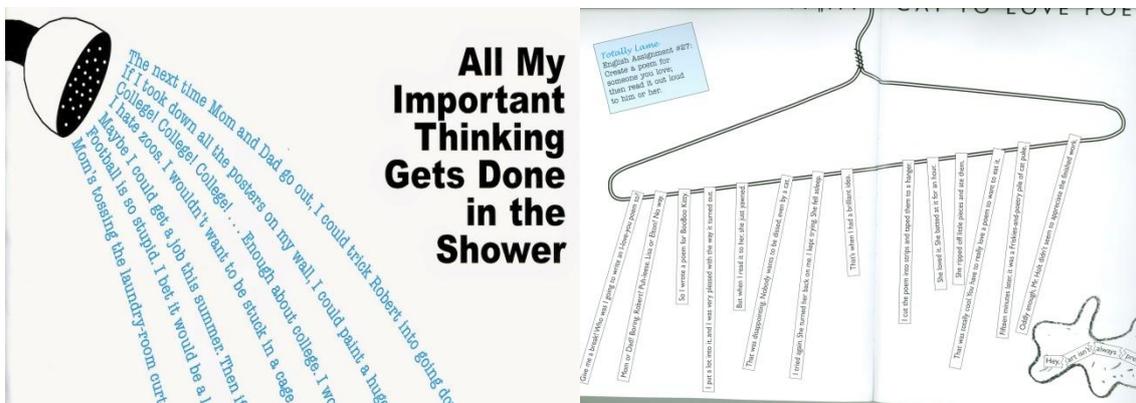
En estos libros se combinan ilustraciones de diversos tipos con una serie de poemas que, o bien se encuentran ligados a una historia, o bien son poemas creados o elegidos por poetas de renombre para acercar la poesía a los niños, tal y como sucede en el tercero de los nombrados. En los tres se trabajan también formas poéticas sencillas, fáciles de entender para los niños, y que cuentan historias de protagonistas infantiles. Se trabaja mucho el ritmo, pero también la rima y los caligramas.

Se pueden también encontrar ciertas diferencias entre los tres. En el primero el objetivo principal es mostrar a los niños diferentes formas poéticas por medio de poemas sencillos e ilustrados, combinando múltiples formas geométricas y colores, y utilizando también el recurso de la rima con versos de arte menor:



Figuras 18 y 19: Actividades del libro A Kick in the Head.

En el segundo se cuenta la historia de una niña adolescente –un buen recurso para captar la atención de los niños- que comienza a hacer cosas propias de una niña un poco más mayor, como es probar maquillaje, tocar instrumentos y hacer deporte, y aguantar a su hermano. Utilizando también formas y caligramas, como los pensamientos en forma de agua cayendo de la ducha, o perchas de la que cuelgan tiras de papel con versos de poemas, recuerdos de eventos que tuvo en su vida en relación a la ropa que vestía, la forma de un monstruo que representa a su hermano y contiene un poema...se presenta una variedad de poemas diferentes en base a la historia de su protagonista.



Figuras 20 y 21: Actividades del libro Blue Lipstick (2007) The shower and The hanger.

En el tercer libro se utilizan notas, poemas cortos, e historias cortas escogidas y creadas por un niño de once años, quien recoge todo aquello que ve y experimenta a su alrededor. Se utilizan estos poemas para contar la historia de un adolescente que está lleno de dudas y que se mete en líos. Uno de los aspectos más novedosos de este libro, y que lo hacen muy interesante respecto a los otros, es que a veces, para leer algunos de los poemas, hay que girar el libro o ponerlo en divertidas y extrañas posiciones, como por ejemplo un poema con forma de reloj en el que cada hora es una queja del niño acerca de su rutina diaria, o un poema con forma de pizza, cuyas porciones son cada uno una parte del poema.



## 2.8 Dificultades en la L2

Existen ciertas desventajas que el hablante se va a encontrar a lo largo de su camino para alcanzar cierto dominio al hablar una segunda lengua y, por supuesto, también a la hora de interiorizar su vocabulario. Aunque los adultos realizan progresos más rápidos que los niños en el aprendizaje de una segunda lengua, son estos últimos los que, generalmente, a largo plazo, son capaces de alcanzar un nivel mayor en el conocimiento de la lengua extranjera. Así lo determinaron Krashen, Long y Scarcella en su estudio *Age, rate and eventual attainment in second language acquisition*, (1979), donde analizaron veintitrés trabajos acerca de cómo la edad afecta al aprendizaje de una lengua, llegando a la conclusión de que, aunque los adultos y niños entre 8 y 12 años progresen, en un principio, con más rapidez que los menores, son éstos los que obtienen mayores beneficios en un futuro. (Krashen, Long & Scarcella, 1979, citados en Calatrava, 2009: 100).

Si un niño comienza a aprender una segunda lengua a edad temprana, desarrollará un nivel suficiente para ser considerado bilingüe a edad adulta o, al menos, tener un buen dominio de la misma. Por eso es importante, como se ha citado anteriormente, que el aprendizaje de una segunda lengua empiece en las primeras etapas del desarrollo, para así potenciar los resultados beneficiosos a lo largo de la vida del niño.

En los últimos años podemos encontrar estudios y documentos sobre la supuesta capacidad de los niños para aprender un idioma con más facilidad y perfeccionamiento que los adultos. Esta creencia se basa en la posible existencia de un periodo evolutivo que duraría hasta la pubertad, por lo que los niños, a diferencia de los adultos, alcanzan la competencia total de la lengua que empiezan a aprender desde pequeños. (Calatrava, 2009: 99).

La enseñanza de una segunda lengua puede ser más fácil o más difícil para un niño dependiendo de varios factores, tales como las características cognitivas y afectivas, la personalidad, el contexto social, las estrategias utilizadas o la edad a la que empiece a aprenderla. Respecto a esto último, María del Carmen Ruíz Calatrava (2009: 99) sugiere que la edad a la que los niños han de iniciarse en la enseñanza de una L2 ha de

ser cuando sus conocimientos de la lengua materna, de la L1, sean suficientes para poder realizar asociaciones entre términos y objetos; es decir, hacia los 3 ó 4 años. Citando a Krashen, Dulay y Burt, 1982, Calatrava dice que es necesario aprovechar el período crítico de desarrollo psicológico para que el aprendizaje sea positivo y se tengan mayores ventajas a posteriori que aquellos que empiezan a aprender la lengua más tarde. También es necesario aprovechar los patrones y códigos de sonido, debido a que los niños se sienten atraídos a estos en edades tempranas. (Lipton, 1991, a y b, citado en Calatrava: 100).

Los factores que desempeñan un papel importante en la adquisición de una segunda lengua se pueden resumir en tres, principalmente: individuales, ambientales y en relación con el docente.

Respecto a los factores individuales los problemas pueden venir de un mal aprendizaje de la lengua materna, como en la sintaxis o la fonología, lo que dificultaría aún más la interiorización de una segunda lengua, en la que además, el vocabulario de esa lengua extranjera no es el mismo al de la materna. Habrá ocasiones en las que el niño no entienda el significado de una palabra y, por tanto, no sepa en qué contexto utilizarla.

No obstante, estas dificultades pueden tratarse y mejorarse en el tiempo, motivando al alumno y despertando su interés en la materia, además de tener la posibilidad de utilizar estrategias diferentes para los alumnos con necesidades educativas especiales o dificultades del aprendizaje.

Los factores ambientales que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua se pueden englobar en tres tipos: beneficio de uso, contexto y semejanza. “El contexto de aprendizaje (como el uso de buenos materiales, amplios recursos y/o número reducido de alumnos en clase), el beneficio del uso de la práctica distribuida (Beltrán, 1993, citado en Valero Molina, 2015: 4)) o el grado de semejanza entre la lengua materna y la lengua a aprender”.

El beneficio del uso se refiere a la cantidad de tiempo que se invierte en la utilización de una lengua, es decir, si el alumno, una vez terminada la jornada escolar, seguirá

utilizando la L2 en otros lugares y con otra gente diferente, o si por el contrario su uso termina dentro del aula.

En cuanto a contexto, se refiere al lugar en el que se enseña, alumnado escolarizado dentro del aula y los materiales y recursos que se utilizan para la enseñanza. Es decir, si el aula cuenta con un reducido número de alumnos la enseñanza y, por tanto, el aprendizaje de la L2 será más fácil que si tenemos un gran número de alumnos dentro del aula, lo mismo que si el aula cuenta con buenas condiciones o no.

Por último, en relación a la semejanza, se refiere a la similitud que existe entre dos lenguas. Como es lógico, no es lo mismo para un hablante español el aprender portugués o italiano que aprender chino o coreano. A mayor similitud léxica, más fácil será de aprender la L2.

Los factores que dependen del docente son varios. Hay que destacar la importancia que tiene si el docente que enseñe la lengua extranjera es nativo o no ya que, aunque el docente sea nativo y, por tanto, tenga un mayor control en todos los campos de la lengua que esté enseñando, el docente nativo no habrá aprendido su lengua materna como una L2, por lo tanto es algo que ya le viene innato, y no comprende igual que un docente no nativo el coste que requiere el aprendizaje de una segunda lengua. Por su parte, el docente no nativo puede ser capaz de identificar aquellos errores que cometan sus alumnos, ya que probablemente cometiese alguno de ellos cuando comenzaba a aprender la L2, por lo que será un punto de referencia en cuanto a la empatía que pueda tener con su alumnado cuando cometan estos errores.

También será importante destacar la formación que tenga el docente, aquellos cursos o títulos que haya realizado, la especialización lingüística, el tiempo que haya pasado viviendo o viajando en el extranjero y por supuesto, la motivación personal que tenga a la hora de enseñar la lengua extranjera.

En el apartado siguiente se verán algunas propuestas que podrían implementarse para la resolución de los problemas que puedan surgir a la hora de aprender una lengua extranjera.

## 2.9. Propuestas para solventar las dificultades

Lo primero que debería realizarse en centros bilingües antes de incluir a un niño dentro del programa es evaluar la capacidad de dominio que el niño posee de la lengua extranjera. Algunas asignaturas pueden enseñarse también en la lengua extranjera, por lo que si el dominio de la L2 no es suficiente o es deficiente, podría suponer un agravante también en otros ámbitos. Como bien nos dice Campo Márquez (1959: 84):

Los colegios que ofrecen enseñanza bilingüe no hacen una previa clasificación psicológica de los alumnos, se enseña como si el nivel de capacidad de los alumnos fuera el mismo para todas las materias. En la enseñanza primaria no suele emplearse el sistema de departamentos, o de especialización por materias, en el que cada uno puede estar al mismo tiempo en diferentes grados, en las diferentes materias, según su capacidad particular.

Como es lógico, la escuela y el profesorado no pueden influir en la educación desde el principio de la vida del alumno, por lo que algunas de las soluciones recaen dentro del ámbito familiar, como por ejemplo, que el niño esté en contacto con la L1 desde las primeras etapas para que no sufra ningún tipo de retraso a la hora de desarrollar su lengua materna. Aquellos alumnos que tengan dificultades en alguna de las competencias comunicativas han de ser observados y ayudados por los miembros de la comunidad educativa mediante el acceso a especialistas de Audición y Lenguaje para mejorar su situación. En este caso, dentro del aula, el profesor podría desarrollar actividades aparte para aquellos alumnos que presenten necesidades educativas especiales, adaptando el currículum e introduciendo textos que se adecúen a las necesidades didácticas incluidas en la enseñanza bilingüe.

Dentro de las soluciones en relación con los docentes se pueden encontrar situaciones en las que los profesores que imparten una segunda lengua son, en su mayoría, no nativos. A priori esto no significa un problema, si bien es cierto que, muchas veces, el profesor no domina la lengua que quiere enseñar. Por eso, exigir pruebas de nivel específico, como por ejemplo, pruebas orales, cursos o titulaciones de idiomas, han de ser un aspecto fundamental que un profesor ha de poseer. Esto no significa que se

vaya a apartar de la enseñanza a los profesores no nativos, pero sí aumentar el nivel de exigencia. El docente también ha de tener en cuenta la edad de desarrollo de los alumnos, y ver que quizá ciertos contenidos pueden ser demasiado avanzados para un niño, o bien que ocurra el caso contrario, y el niño se aburra porque ya ha aprendido ese contenido, siendo necesario un soporte extra, actividades complementarias o avanzar en la materia de manera individualizada con el alumno.

Respecto a la utilización de la L1 o no dentro del aula, es preciso decir que, aunque haya autores que estén tanto en contra como a favor del uso de la lengua materna dentro de las clases de L2, la mejor opción pasa por realizar un balance de ambas lenguas dentro del aula, es decir, si bien las clases de lengua extranjera son precisamente para utilizar la L2 en la misma, pueden darse situaciones en las que el alumno no sea capaz de seguir la clase, o no entienda ciertas actividades. Es en ese momento cuando el docente ha de percatarse de ello e intervenir para ayudar al alumno en la comprensión de la materia que se esté tratando. La L1 no puede solo reservarse para este tipo de ocasiones, sino que también puede utilizarse para introducir las actividades que se van a realizar, permitir a los alumnos comunicarse con ella o, cuando sea necesario, que la utilicen en las presentaciones orales.

El docente también puede tener un papel importante en cuanto a la relación con los factores ambientales en los que se desenvuelve el alumno. Una de las propuestas para los beneficios de uso sería establecer un contacto diario del alumno con la lengua inglesa. En este caso, se podría enviar un tipo de tareas especiales al alumno que no estén excesivamente cargadas de apartados teóricos, como puede ser, la visualización de películas o series en inglés, con o sin subtítulos, la escucha de música en lengua extranjera y la búsqueda y traducción de las letras de las canciones y palabras que el alumno no entienda. Esto le permitirá al alumno seguir en contacto con la L2 fuera del aula, de manera más lúdica, haciendo que lo disfrute más, relacionando, por ejemplo, las temáticas que se enseñan en la clase con los soportes físicos o digitales.

La distribución de las clases es, en parte, competencia del profesor, aunque la ratio de alumnos que tenga dentro de la misma no sea algo que pueda manejar él mismo. Por eso, establecer grupos o parejas de niños que dominen el inglés y ponerles juntos, o

bien hacer grupos mixtos, con alumnos que tengan un menor dominio y alumnos que tengan un mayor dominio, es competencia del docente. Barajar las posibilidades, y ver hasta qué punto un alumno puede interferir o beneficiar al otro, es algo que el docente ha de tener en cuenta a la hora de distribuir las clases.

A continuación se presenta la parte práctica del taller poético, compuesta por cinco actividades diferentes en las que se combina el inglés con ejercicios y actividades poéticas, utilizando también la comunicación oral para el desarrollo de las mismas.

### 3. Parte práctica: El taller poético

La etapa de educación primaria en la que se desarrolla el taller poético es la de 4º de primaria, por lo que la edad de los alumnos está comprendida entre nueve y diez años.

Para comenzar la realización del taller poético es preciso seleccionar aquellos contenidos que se quieren trabajar. Por ello han de tomarse tres de los temas del libro que se mencionan en el apartado 2.5. Tras valorarlos se han tomado los temas Starter Unit, 1 y 2, correspondiéndose con los temas de “Las estaciones,” “Deportes” y “Animales”.

Las actividades irán progresando en dificultad, comenzando por la más sencilla de realizar para los alumnos, hasta finalizar con la más difícil. Filling the gaps, Caligrama, Aliteración, Haiku y Acróstico son las actividades escogidas.

El proyecto durará once semanas, correspondiéndose con las clases de inglés, entre las que se repartirán cinco actividades diferentes divididas en siete sesiones. Cada sesión se realizará a la mitad y a final de cada mes, correspondiéndose un mes con una unidad del libro. Esto se hará así para que las sesiones sirvan de repaso del vocabulario y actividades que se ha trabajado a lo largo del curso. Los números en rojo son las sesiones del proyecto.

Septiembre 2019						
◀ Ago 2019						Oct 2019 ▶
Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Octubre 2019						
◀ Sep 2019						Nov 2019 ▶
Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Noviembre 2019						
◀ Oct 2019						Dic 2019 ▶
Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Lunes 30 de septiembre: 1ª Sesión

Martes 15 de octubre: 2ª Sesión

Viernes 25 de octubre: 3ª Sesión

Jueves 14 de noviembre: 4ª y 5ª Sesión

Viernes 22 de noviembre: 6ª Sesión

Viernes 29 de noviembre: 7ª Sesión

Figura 24: Calendario para las actividades del taller.

## 1º Sesión: Filling the gaps

- **Objetivo**

Introducir el taller poético a los alumnos y utilizar el vocabulario de las unidades para completar los huecos que faltan en las oraciones.

- **Explicación de la actividad**

“Filling the gaps” es una actividad para rellenar huecos de oraciones con las palabras que faltan. Es un ejercicio sencillo en el que el alumno solo tiene que seleccionar las palabras que le parezcan adecuadas. Gracias a su sencillez, a la libertad de decisión y a la posterior traducción de las oraciones el niño podrá interiorizar mucho más fácil los significados de cada palabra.

- **Descripción de la actividad**

Se distribuirá un montón de palabras, sustantivos, en relación con la Starter Unit en la izquierda, y se dispondrán varias oraciones sin completar en la parte derecha, relacionadas también con la unidad. El profesor ha de asegurarse de que las palabras que aparezcan en el ejercicio ya hayan sido trabajadas en la unidad mediante los ejercicios correspondientes, aunque los alumnos aún no hayan interiorizado plenamente el significado de las mismas.

A continuación, el niño tendrá que utilizar su imaginación para completar los huecos vacantes con palabras que se le ha ofrecido, dando como resultado oraciones con o sin sentido, como por ejemplo: “In autumn leaves are brown” o “pumpkins climb the trees”. Cuando hayan sido terminadas las oraciones, los niños saldrán uno a uno a leer en voz alta las oraciones que hayan escrito, seleccionando aquéllas que más gusten mediante consenso de los alumnos. Una vez hayan sido seleccionadas aquellas oraciones favoritas por los alumnos, se utilizará la L1 para traducir éstas al español en la pizarra, para que los alumnos vean su significado en la lengua materna, tanto si

tienen sentido como si no. Esto facilitará la comprensión de los significados del vocabulario a los alumnos.

- **Desarrollo y gestión de la actividad**

Esta actividad puede ser realizada tanto en la pizarra como en un papel, de manera grupal o individual. En este caso será llevada a cabo en un papel y cada niño tendrá que realizarla de manera autónoma, si bien, al finalizar, se escribirán aquellas que más gusten en la pizarra para su posterior traducción. Como por ejemplo:

“In autumn leaves are brown” – “En otoño las hojas son marrones”

“Pens fall from the sky” – “Caen bolígrafos del cielo”

El profesor comenzará explicando la actividad en voz alta, en inglés, y utilizando la L1 cuando sea necesario, para facilitar la comprensión de la actividad por parte de todo el alumnado. Mostrará a los alumnos la unidad escogida, y les preguntará si recuerdan el vocabulario de la misma, apuntando las palabras que vayan saliendo en la pizarra. Luego les mostrará una de las hojas como ejemplo, diciéndoles que la misma se divide en dos partes: a la izquierda, vocabulario que aparece en la unidad y, a la derecha, oraciones con vocabulario y un hueco que han de completar con las palabras de la derecha para completar el poema.

A continuación, para servir como modelo, el profesor leerá en voz alta algunas de las oraciones que hizo, preguntando a los alumnos si conocen el significado de las palabras que acaba de decir, apuntándolas en la pizarra para traducirlas. Después será el turno de los alumnos de realizar la actividad, por lo que el profesor repartirá las hojas, una a cada alumno.

Cuando hayan terminado, los alumnos irán saliendo uno por uno al encerado para leer en voz alta lo que han escrito. La lectura en voz alta es un aspecto fundamental de la actividad, pues sirve como primera toma de contacto para este tipo de ejercicios que mezclan la lengua con la creatividad, y además les servirá para mejorar la expresividad oral, el ritmo y la fluidez. La lectura de estas oraciones se realizará en la L2, lo que permitirá que el profesor puede apuntar aquellos errores de pronunciación que los

niños cometan al leer las oraciones, y realizar una puesta en común al finalizar la actividad.

Al finalizar la presentación de cada uno de los niños, el resto de compañeros podrá votar aquel poema que les parezca la mejor y se apuntará en la pizarra. Una vez se tengan todas los poemas, se procederá a la traducción de las mismas a la L1, para facilitar la comprensión del vocabulario que se ha utilizado.

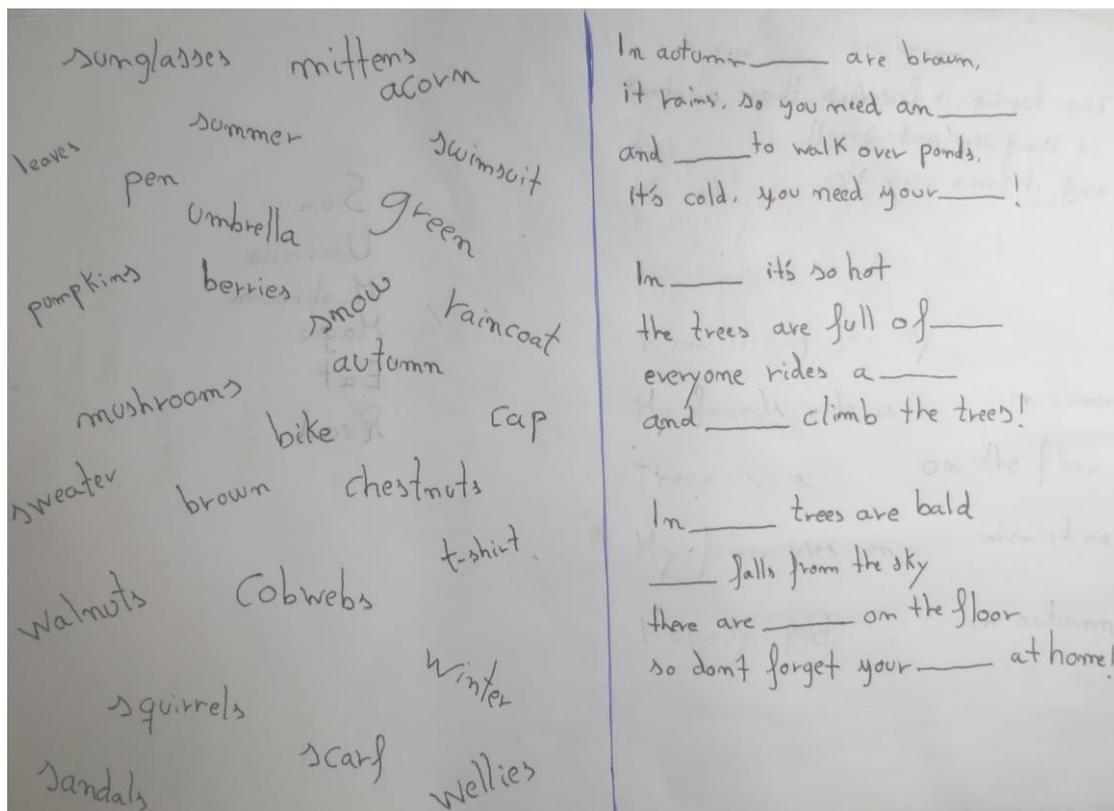


Figura 25: Actividad Filling the gaps

- **Materiales y recursos**

Hojas de papel, pizarra, tizas, bolígrafos y/o lápices.

## 2º Sesión: Caligrama

- **Objetivo**

Despertar la creatividad artística de los alumnos acercándoles la poesía de manera divertida, mientras al mismo tiempo lograr que recuerden y aprendan vocabulario de la unidad.

- **Explicación de la actividad**

Un caligrama es un poema visual en el que se utilizan las palabras para trazar un dibujo. Debido a que es una actividad divertida de realizar, los niños podrán utilizar el vocabulario que han aprendido a lo largo de las unidades de manera creativa para crear su caligrama. Es un recurso útil para que los niños aprendan vocabulario debido a que se relaciona éste con una imagen, y es más fácil para ellos verlo representado en una figura, relacionando las palabras con ilustraciones.

- **Descripción de la actividad**

Se utilizará la unidad 2, “Los deportes” como modelo para la realización de esta actividad. Se puede partir de una idea en relación con el tema, es decir, una palabra, como por ejemplo “ball”, una expresión, “the ball is big”, o una representación gráfica o dibujo que luego será transformada en caligrama. Para ello se preguntará a los alumnos, con el objetivo de recabar información en relación con la unidad, si podrían recordar vocabulario de deportes que se haya visto en clase. Se apuntarán las palabras y, más tarde, los niños dibujarán sus propios caligramas.

- **Desarrollo y gestión de la actividad**

Esta actividad puede ser realizada de manera individual o grupal, en este caso está pensada para que se realice de manera grupal, en grupos de tres o cuatro alumnos. El profesor comenzará introduciendo la actividad a los alumnos, diciéndoles si alguno sabe qué es un caligrama y que, más tarde, trabajarán sus propios caligramas con vocabulario de la lengua inglesa referente a la unidad 2, “Los deportes”.

A continuación distribuirá al alumnado en grupos de tres o cuatro personas, juntando las mesas, si así fuese necesario. Después enseñará un modelo de su propio caligrama, que habrá realizado con vocabulario de la unidad, para ejemplificar lo que quiere realizar con los alumnos.

Más tarde procederá a preguntar a los alumnos si recuerdan palabras relacionadas con la unidad y las irá apuntando en la pizarra. Luego preguntará a los alumnos cuál o cuáles de esas palabras querrían utilizar para hacer su caligrama.

Una vez que cada grupo tenga su palabra escogida, les preguntará qué palabras podrían estar relacionadas con la palabra escogida y, una vez tengamos esto, hablaremos sobre lo que podemos decir de la misma, es decir, en el caso de que la palabra escogida sea “*ball*”, se preguntará a los alumnos qué palabras se relacionan con la misma, y qué podemos decir de esa palabra, como por ejemplo: *The ball is red, the ball bounces, let’s play with the ball, let’s have fun with the ball, let’s play tennis with the ball, do you play football with a ball?...etc.*

También podemos dejar que incluyan oraciones que no tengan tanto sentido, o que no lo tengan en sí mismo, como por ejemplo: *the ball is a square, the ball goes sailing...etc,* e incluso utilizar palabras relacionadas con deportes donde se utilicen pelotas para jugar para poder crear el caligrama. Una vez tengamos todo esto, será el momento de realizar nuestros caligramas. Para ello se utilizarán las palabras y oraciones dispuestas, con el objetivo de formar una figura de la palabra que hemos propuesto, en este caso, de la palabra “*ball*”.

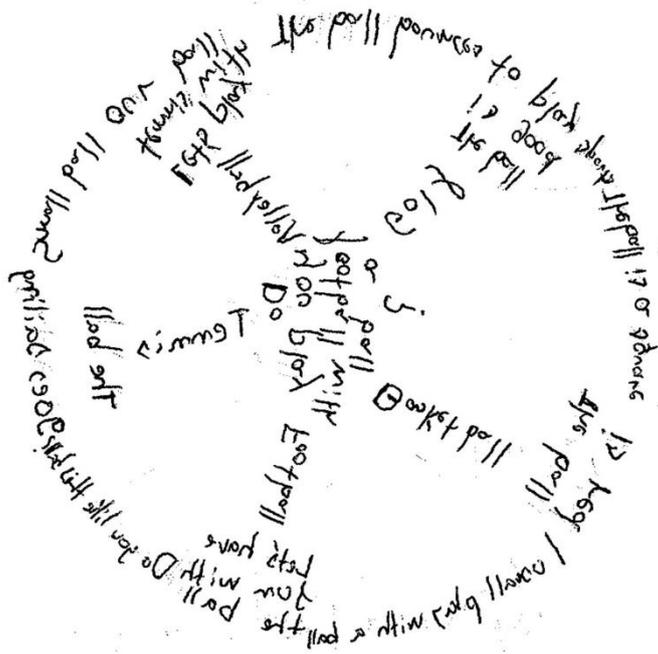


Figura 26: Actividad 2: Caligrama.

- **Materiales y recursos**

Hojas de papel, bolígrafos, lápices, colores, pizarra, tizas.

### 3º Sesión: presentación del Caligrama

En la segunda parte de la segunda actividad, que se realizará en otra sesión, se procederá a realizar la presentación de los caligramas que los niños han realizado. Para ello, el profesor pedirá a los alumnos que preparen unas palabras acerca del caligrama que han hecho y, a continuación, salgan a exponerlo grupo por grupo frente a sus compañeros. Dirán, por ejemplo, por qué han escogido esa palabra, cómo lo han hecho, si alguno de ellos practica el deporte que han escogido, el significado de las oraciones que han escrito y también el vocabulario que figura en el caligrama y si les ha gustado la actividad. Una vez se presenten todos, se podrá realizar un consenso para elegir el mejor caligrama, y luego publicarlos todos en algún espacio libre de la

clase. Lo mismo que sucede con la primera actividad, la comunicación oral de los alumnos es importante, para tratar de ayudar a mejorar la seguridad y confianza en uno mismo, sobre todo de los alumnos más tímidos, y reforzar la cohesión de grupo, por el carácter cooperativo de la actividad. En este caso, esta presentación, debido a su longitud y complejidad, se realizará en la L1, y se valorará la ayuda que se presten unos a otros como grupo a la hora de presentar.

## 4º y 5º Sesión: Aliteración

- **Objetivos**

Potenciar la creatividad e imaginación de los alumnos en relación el vocabulario de la unidad. Lograr que los alumnos unan los sustantivos con adjetivos que tengan similitud sonora.

- **Explicación de la actividad**

La aliteración consiste en la repetición de uno o más sonidos iguales o similares en una misma oración o frase. Es un ejercicio divertido para los niños y especial para trabajar el vocabulario, debido a que existen multitud de combinaciones de palabras. Los niños podrán memorizar mejor el vocabulario debido a la similitud que existe entre el sonido de dos o más palabras.

- **Descripción de la actividad**

En esta actividad se tomará como referencia el vocabulario de la tercera unidad, “Los animales”. Cada niño escogerá cinco animales de los que aparezcan en la unidad, y escribirá un adjetivo en relación con cada animal que ha escogido, basándose en la similitud del sonido entre las dos palabras, para luego salir al encerado y decir estas palabras frente a sus compañeros, quienes tendrán que adivinar de qué animal se trata.

- **Desarrollo y gestión de la actividad**

Esta actividad requerirá de dos sesiones en las que se trabajará con vocabulario en relación con la unidad 3, “Los animales”. El profesor comenzará leyendo unos pocos ejemplos de aliteraciones que él haya realizado, como: “Hungry hippo”, “Tired tiger” o “Lazy lion”. A continuación dará un papel a cada uno de los alumnos y les dirá que digan en voz alta los nombres de algunos animales que conozcan, mientras el resto de la clase también los apunta en el papel.

Después les dirá que unan esos animales con adjetivos que suenen parecido, apuntando ambos en la hoja de papel. Por ejemplo: *white whale*. Los primeros alumnos que hayan terminado saldrán a la pizarra a leer sus aliteraciones frente al resto de la clase. Esta actividad podría ser adaptada para otro tipo de sesiones de pronunciación más adelante.

En la segunda parte de la actividad, el profesor hará una puesta en común con los alumnos para seleccionar las mejores aliteraciones, uniéndolas para formar un poema lleno de ritmo que saldrán a leer a la pizarra. Este poema puede ser cambiado a gusto del alumnado, colocando cada aliteración en el lugar que deseen, para jugar así con los distintos sonidos que se producen al alterar el orden de las palabras.

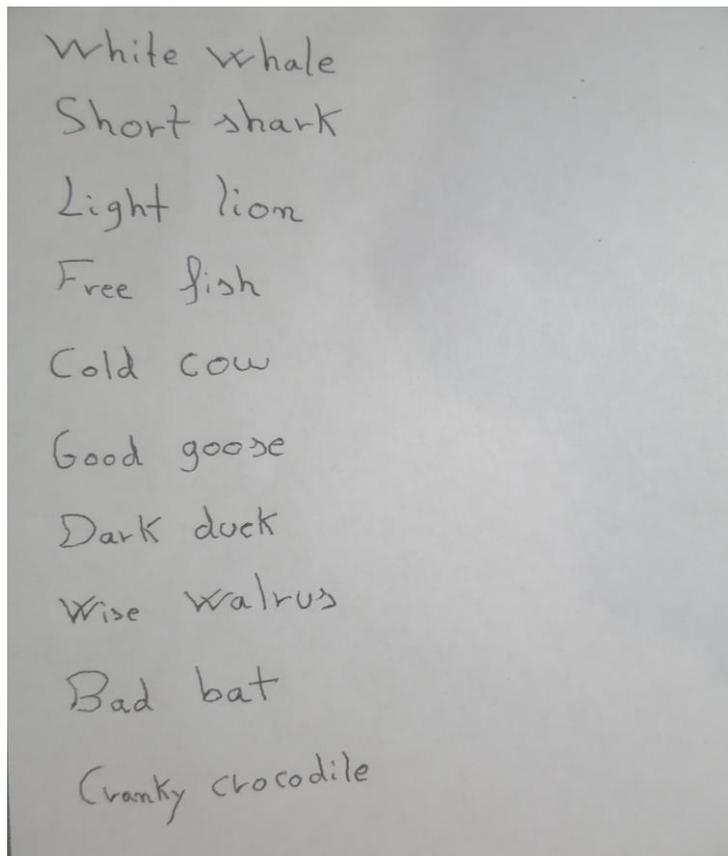


Figura 27: Actividad Aliteración

- **Materiales y recursos**

Hojas de papel, lápices y/o bolígrafos.

## 6º Sesión: Haiku

- **Objetivos**

Recabar información acerca del vocabulario que recuerdan los alumnos en referencia a la unidad. Potenciar la creatividad e imaginación mediante la creación poética. Lograr que estructuren oraciones con sentido en relación con la temática escogida.

- **Explicación de la actividad**

El haiku es un poema que consiste en tres versos sin rima de 5, 7 y 5 sílabas, en ese orden, que suele hacer referencia a elementos de la vida cotidiana. En este caso, debido a que la métrica puede ser difícil, se omite ese apartado y se centra en la creación de oraciones. Es una forma poética muy breve y que utiliza un lenguaje muy sencillo, por lo que se hace que atractivo para los niños y resulta útil debido a que se puede desarrollar en poco espacio un poema y la estructura de las oraciones con el vocabulario que han aprendido. Debido a esta brevedad, los niños pueden lograr memorizarlo y recitarlo después.

- **Descripción de la actividad**

Se seleccionarán contenidos de la unidad 3, “Los animales”, y se irá preguntando a los alumnos qué palabras de la unidad recuerdan, apuntándolas en la pizarra. Se hablará a los alumnos acerca de qué es un haiku, y se escogerá una de las palabras para hablar sobre ella en el haiku y se juntarán para darle un sentido a la oración. Tras tener tres, se explicará a los alumnos que han conseguido crear un haiku por ellos mismos.

- **Desarrollo y gestión de la actividad**

Los contenidos que se trabajarán en esta actividad guardan relación con la unidad 3, “Los animales”, por lo que el profesor ha de comenzar preguntando a los alumnos si recuerdan algunas palabras de dicha unidad, apuntándolas posteriormente en la pizarra. Ha de preguntarse primero, dándoles más importancia, por sustantivos, para escoger una de las palabras que, como se ha dicho anteriormente, será un sustantivo, es decir, un animal, para hablar sobre ella en el haiku. Hecho esto se procederá a preguntar a los alumnos sobre adjetivos que tengan relación con los sustantivos escogidos y, por último, se preguntará a los alumnos por verbos que puedan acompañar a estos sustantivos. Una vez haya finalizado el *brainstorming* y se tengan suficientes palabras en la pizarra, se juntará un sustantivo, es decir, un animal, véase por ejemplo “*turtle*” con un adjetivo, “*friendly*” y un verbo “*to be*”.

Tomando como referencia los contenidos del currículum presentes en el libro, se puede establecer una comparación entre dos animales, por ejemplo, para crear el

haiku. Las comparaciones se encuentran presentes en el currículum del libro, por lo que supondrían un repaso de algo que ya han estudiado. Juntando ambas palabras podría quedar una oración similar a la siguiente:

*"The turtle is friendlier than a shark"*

Tras juntar el primer verso, el profesor les dirá que ahora utilicen otro adjetivo para describir al animal, pero sin realizar una comparación, como por ejemplo: *"it is green and small"*. Para finalizar, el último verso puede incluir un verbo que describa una acción, acompañándolo también con un adjetivo: *"it runs very slow"*.

El profesor mostrará a los niños el resultado del haiku, juntando los tres versos creados en la pizarra, y después repartirá a los alumnos la hoja de papel, diciéndoles que ahora es su turno para que, realizando el mismo procedimiento, creen su propio haiku:

*The turtle is friendlier than a shark,*

*it is green and small,*

*and it runs very slow.*

En este caso, se omitirá la métrica clásica del haiku: 5 / 7 / 5.

El objetivo principal de la actividad es que los alumnos creen un haiku de tres versos con cierto sentido gramatical, sin dar demasiada importancia al sistema métrico del poema. Aun así, se puede realizar una sesión alternativa para explicar a los alumnos la métrica del haiku, y explicarles también cómo contar las sílabas de los versos.

Finalmente, los alumnos saldrán a la pizarra a leer sus haikus frente al resto de sus compañeros.

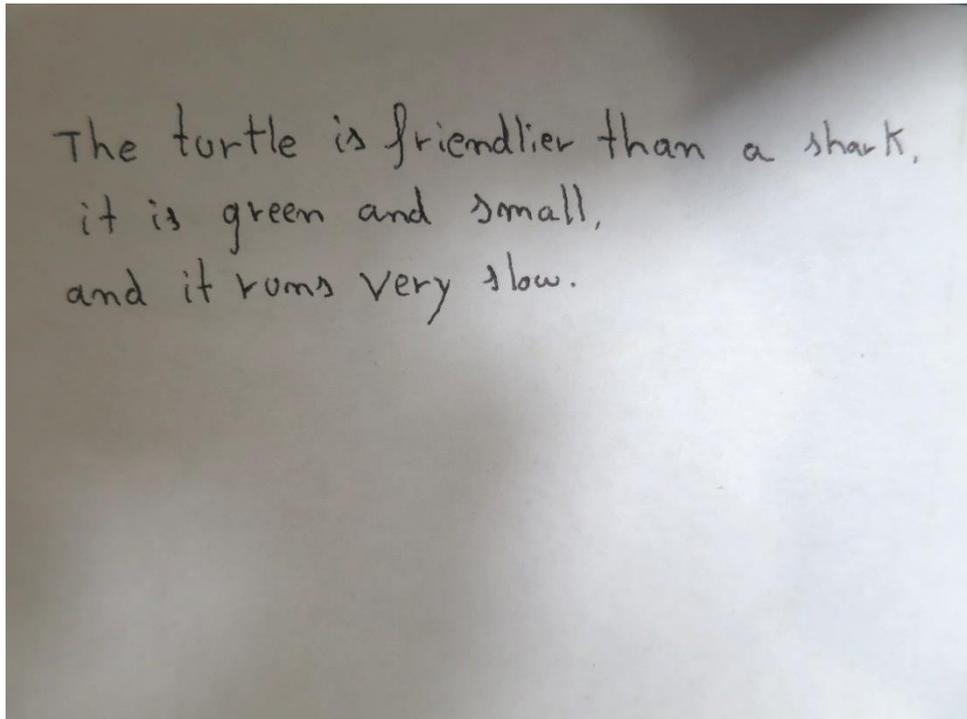


Figura 28: Actividad 4: Haiku.

- **Materiales y recursos**

Pizarra, tizas, papel, bolígrafo y/o lápices.

## 7ª Sesión: Acróstico

- **Objetivos**

Recordar el vocabulario de todas las unidades que se ha utilizado y poner en práctica la creatividad del alumnado en base al mismo.

- **Explicación de la actividad**

Un acróstico es un poema que, con las letras iniciales, intermedias o finales de sus versos, logran formar una nueva palabra o expresión. Son un buen ejercicio para usar todas las posibilidades que ofrece el vocabulario que los niños han aprendido hasta ahora, juntándolo todo en una sola actividad. Debido a que se busca principalmente la

utilización del vocabulario, y no que las palabras tengan un sentido entre sí, las opciones son múltiples. Son fáciles de memorizar, pues suelen ser de pequeño tamaño, por lo que el vocabulario que se integre en ellos será más fácil de recordar para los alumnos de esta forma.

- **Descripción de la actividad**

Se utilizará cualquiera de las unidades para la realización del acróstico, explicándoles qué es esta forma poética, y se pedirá a los niños que escojan algunas palabras para crear el mismo. Luego se escribirán varias en la pizarra. Más tarde se pedirá al alumnado que realice sus propios acrósticos.

- **Desarrollo y gestión de la actividad**

Esta actividad puede realizarse tanto de manera individual como grupal, si bien en este caso será realizada individualmente. El profesor comenzará explicando al alumnado qué es un acróstico, y a continuación les mostrará un ejemplo realizado en una hoja de papel:

Cuddly

Acrobatic

Tenacious

Soft

Pedirá a algún alumno que le diga una palabra en relación con el vocabulario de cualquiera de las tres unidades, y hará una demostración en la pizarra. Para no dificultar demasiado la actividad, se requerirá, preferiblemente, la utilización de un sustantivo como eje principal, añadiendo los adjetivos o verbos.

A continuación, el profesor repartirá los materiales a los alumnos, y les dirá que han de escoger una palabra troncal para, más tarde, añadir el resto de palabras. El número de palabras que se añadan ha de ser tantas como letras contiene la palabra principal. Debido a que esta actividad supone un repaso íntegro del vocabulario de las tres

unidades, y a que es una actividad algo compleja, es posible que el alumnado necesite cierto apoyo en determinados momentos.

La primera persona que termine saldrá al encerado a leer su palabra y las palabras adyacentes y, ahora sí, para que el resto del alumnado colabore con la puesta en común, se les preguntará si las palabras escogidas son correctas y, en caso de que tengan alguna opinión o palabra distinta que utilizarían, que la digan en alto.

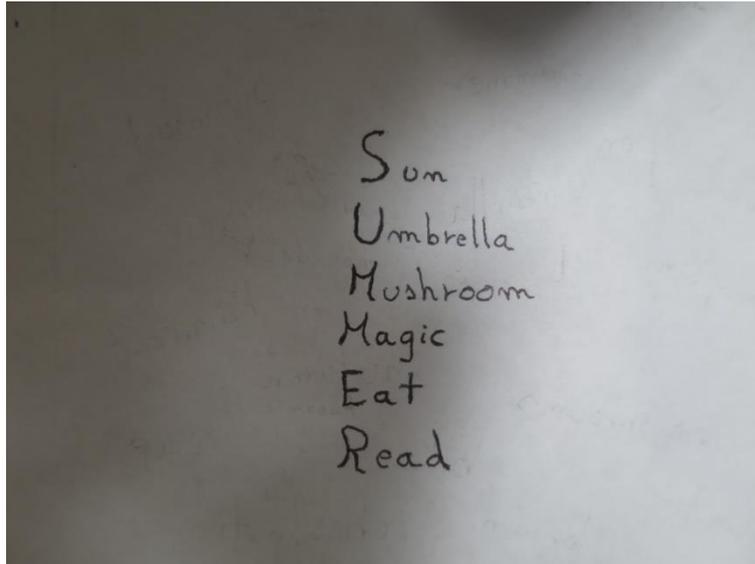


Figura 29: Actividad 5: Acróstico

- **Materiales y recursos**

Vocabulario de las unidades, tizas, pizarra, lápices, bolígrafos.

## 4. Conclusions

Once the end of this project is reached, it is time now to draw some general conclusions about the progression that activities follow, and the reason why they were selected, how they help children to acquire vocabulary, the place these activities have in the use of poetry in the classroom, and the final contribution that this dissertation hopes to have made.

The main objective of this project was to design some activities within a poetry workshop, with the intention to enable fourth-grade students to memorise and acquire vocabulary from the chosen units to apply them in different contexts in the future. For that reason, the contents of one of the fourth-grade books in use in Asturian schools, called *Ace!*, were selected, corresponding to the first three units.

The criteria followed for the selection of these activities was to arrange them from lower-higher level of difficulty to facilitate that children follow their structure and that does not become too complicated for them to understand the procedure. Structure of the activities is this because they follow the contents of the book, also from lower-higher level of difficulty. These units are related with student's daily life, so the topic is not too difficult for them, since these are concepts they already know in their mother tongue.

*Starter Unit* has less vocabulary than the others, so it is a good warm-up to begin the poetry workshop. This unit is done in the month of September, so teacher can introduce a brainstorm about student's summer, to catch their attention. *Unit 1* unit has more contents than the previous one, so activities with a little bit more of complexity have been added. Finally, *Unit 2* unit presents a wide range of vocabulary, so it gives more flexibility to use more complex tasks with it.

- Filling the gaps was chosen because it is an activity in which sentences form a poem, and children only have to make a choice of the words to complete them, regardless of their meaning, hence its low difficulty.

- The Calligram includes the use of vocabulary and the arrangement of its words to form a figure, so it is divided in two sessions. Its usefulness lies in that it is a visual resource in which children have the opportunity to make oral presentations, appreciating not only working with vocabulary words, but manipulating those words, allowing them, also, to use their artistic skills.
- Alliteration was chosen because it is perfect to develop phonemic awareness and improve pronunciation. In addition, since it is not subject to the constraints of meter, the child only has to worry about finding words that sound similar to the vocabulary that is present in the unit. For this reason, it is important that, once they have completed their activities, they read their poems out loud.
- Haiku was chosen because of its brevity, which makes it easy to memorize. Likewise, it is useful for the production of contents present in the unit: comparatives and superlatives. It was also considered useful to practise the combination of nouns with adjectives and verbs.
- Finally, acrostic was chosen because different words can be mixed in relation to a main one, so it is a useful strategy to review the whole vocabulary from the three units at the same time in a single activity.

As has been discussed before, there seems to be a gap in approaches to the teaching of poetry in schools. Poetry lessons are reduced to theory, and there are no cross-curricular connections established. For that reason, this project has the novelty of presenting poetry as a game, so that students can easily approach it, eliminating those difficulties that are associated to it such as memorization of data, which causes poetry to be seen as boring and useless. The project includes students as active and creative participants, who not only perform a passive role, storing the information provided to them. The active methodology motivates students, making them handle, create and design their own poems, in addition to the use of the language to present their creations to their classmates.

There are some inevitable shortcomings in the project. In the first place, say that, as this project could not be developed in a class, the guarantees of its effectiveness has not been verified in a realistic way. Even so, the project can be used as a reference to be put into practice in a classroom in the future.

Due to time and space constraints, the project only includes seven sessions over three months, during the beginning of the academic year. To ensure its effects are reinforced, this project should last the entire course, maintaining the same structure in each month, introducing new activities.

Most of books and poetry workshops are designed for adults. When it comes to the bilingual field, there are hardly any projects or workshops, and most of them are only courses that have a short duration, being developed, unfortunately, outside the classroom.

There does not seem to be a decisive agreement in the educational community about the use or not of the L1 in the classroom. There are many authors and each one has a different opinion about it. For that reason, deciding to use both when necessary was considered as the best choice.

EFL teaching has a significant gap in using poetry to teach a foreign language. In addition, as it can be seen, most of the activities that are carried out in the classroom are theoretical, leaving behind the practical and creative part, which can be well related to poetry. Therefore, the aim of this project was to combine these aspects to teach vocabulary by means of communicative activities in the context of a poetry workshop in the foreign language classroom. It is expected, hence, to have fulfilled this objective through this project, opening a small path in bilingual education.

## 5. Bibliografía

- Abdo, W. (2012). *Students' Perspectives on the Use of L1 in English Classrooms*. Iowa. Iowa University.
- Aguiar e Silva, V. M. (1975). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Barrientos, C. *Claves para una didáctica de la poesía*. Revista de textos de didáctica de la lengua y literatura, Gráo, Barcelona, 1999, 1133-9829, Nº 21, (Ejemplar dedicado a: La poesía en el aula), págs. 17-34.
- Benegas Ortiz, M; Rubio Canet, C. (2016). *A juego lento: taller de poesía para niños*. Albuixech: Editorial Litera.
- Berenguer, M. (2007). *Poesías para jugar: un camino hacia la lectura*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Bilbao, L. (2017). *Bichopoemas y otras bestias*. Pontevedra: Kalandraka.
- Boletín Oficial del Principado de Asturias. Decreto 82/2014, de 28 de agosto. Recuperado de: <https://sede.asturias.es/bopa/2014/08/30/2014-14753.pdf>
- Cabo Martínez, M<sup>o</sup> Rosa. *La literatura infantil y su didáctica*. Revista Aula Abierta. Oviedo. Nº 51, 1988, págs. 245-280.
- Campo Márquez, P. *Problemas del bilingüismo en la primera enseñanza*. Revista Colombiana de Psicología. Vol. 4, N. 2, 1959, págs. 83-87.
- Cerrillo, P. C., & Atienza, Á. L. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao. Editorial Mensajero.
- Colomer, Teresa (1996): *La evolución de la enseñanza literaria*. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 127-171.

- Cook, V. (2001). *Using the First Language in the Classroom*. Canadian Modern Language Review, 57(3).
- Corbett, J; O'Farrell, R. (2013). *English Quest Level, Workbook*. Editorial MacMillan.
- Coyle, D. Hood, P. Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge. Editorial: Cambridge.
- Cummins, J. Swain, M. (1981). *Bilingualism in education*. Editorial: C.N. Candlin.
- Federación de Gremios de Escritores de España (FGEE). (2019). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*. Recuperado de: <https://www.cegal.es/wp-content/uploads/2019/01/h%C3%A1bitos-de-lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>
- Fernández-Rufete Navarro, A y M. (2017). *La magia de las palabras con Gloria Fuertes*. Murcia: Consejería de Murcia.
- Gil, Carmen. *A jugar con los poemas*. Madrid: Editorial CCS, (2003).
- Gómez Rodríguez, L.F. *English learners' voices on integrating poetry through a transactional approach in an EFL classroom*. Literatura y Lingüística N° 37, 2017, 355 ISSN 0716 - 5811 / pp. 355 – 380. Language Department at Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Holthouse, J. (2006). *The role of the mother tongue in EFL classrooms*. Gaikokugokyoiku Forum, 27-37.
- Hood, P. Tobutt, K. (2009). *Modern languages in the primary school*. London. Editorial: SAGE.
- Luján Atienza, A.L. (2006). *El estudio de la poesía desde una perspectiva cognitiva: panorama y propuesta*. Revista de Literatura, 2006, enero-junio, vol. LXVIII, n.o 135, págs. 11-39, ISSN: 0034-849.
- Marsh, D. Mehisto, P. Frijols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford. Editorial: MacMillan.
- Mendoza Fillola, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona. Editorial: Cuadernos de educación.

- Miles, R. (2004). *Evaluating the use of L1 in the English classroom*. School of humanities of the University of Birmingham. Edgbaston, Birmingham.
- Nguyen, B. H., Sun, H.J. & Yang, Y. (2010) *English-only classrooms: ideology versus reality*. Melbourne. AARE, Annual Conference.
- Papalia, D. Wendkos, S & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia*. Ciudad de México. McGraw-Hill.
- Piaget, J. (2015). *Psicología del niño*. Editorial: Morata.
- Redondo Cosgaya, A. (2016). *La enseñanza del inglés a través de la poesía en educación primaria*. Universidad de Valladolid.
- Ruíz Calatrava, M. C. (2009). *El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades*. Espiral, Cuadernos del profesorado, 2 (3), 98-103. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Sánchez Vergara, M<sup>a</sup>I y Munsó Griful, E. (2016). *Poesía*. Barcelona. Editorial: La Galera.
- Serdio, M<sup>a</sup>R. (2015). *Bolso de niebla*. Avilés. Editorial: Pintar.
- Triandafillos A. *Wishes, Lies, and Dreams": Poetry Writing in the Mathematics Classroom*. For the Learning of Mathematics, Vol. 26, No. 2 (Jul., 2006), pp. 2-9
- Turula, A. (2006). *Language anxiety and classroom dynamics*. Bielsko-Biała. Editor de la Academia de Tecnología y Humanidades.
- Valero Molina, N. y Jiménez-Fernández, G. (2015). Estudio exploratorio sobre dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: la opinión del profesorado. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 8(16), 3-12. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Zapata, P. (1996). *Proceso al gramaticalismo, la aventura de leer y escribir*. Madrid: Popular