

# «EDUCAR PARA LA OTREDAD: USOS DIDÁCTICOS DE LA POESÍA EN LENGUA INGLESA»

JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA  
Universidad de Granada

**Resumen:** El área de Lengua Extranjera es el caldo de cultivo idóneo para llevar a cabo una educación en valores consciente y planificada para dar respuesta a los problemas sociales de nuestros días. En los años noventa, la LOGSE establece la transversalidad como el eje en el que enmarcar y desarrollar estos enfoques axiológicos. Educar a las nuevas generaciones en valores de respeto y tolerancia hacia la otredad es de vital importancia en el mundo globalizado, multicultural e intercultural en que vivimos. Con este propósito, proponemos el uso didáctico de la poesía en el aula de inglés como medio para trabajar la cooperación, la comprensión, la otredad y la tolerancia hacia todos aquellos elementos personales y sociales que conforman la idiosincrasia de la diferencia.

**Palabras clave:** Lengua Extranjera, literatura, poesía, transversalidad, axiología.

**Abstract:** The Foreign Language classroom is the perfect melting pot where to implement conscious and well-planned axiological practices to solve the social problems of our days. In the early nineties, the LOGSE states cross-curricular education as the framework where to insert the teaching of values. Nowadays, educating the new generations for tolerance and respect towards otherness is of core importance in the globalized, multicultural, and intercultural world we live in. In order to achieve this objective, we propose the didactic use of poetry in the EFL classroom as a means to foster values such as cooperation, understanding, otherness and tolerance towards those aspects which convey different identities.

**Keywords:** Foreign Language, literature, poetry, cross-curricular education, axiology.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años estamos asistiendo a una globalización de todos los medios de comunicación, de todas las sociedades, de la economía, de las culturas y de sus gentes. Esta nueva situación que estamos viviendo actualmente y de la que todos somos partícipes por la sociedad en la que nos ha tocado vivir, requiere de forma casi imperativa unas actuaciones muy concretas desde el campo de la educación. Nos referimos al hecho de que hay que educar a las nuevas generaciones en unos valores enfocados hacia el respeto a la otredad, al que es diferente independientemente de su raza, cultura, religión o sexo.

El área de Lengua Extranjera se presta especialmente al trabajo con los temas transversales por tratarse de una materia curricular que transmite el vehículo de comunicación —la lengua inglesa— y no unos contenidos conceptuales concretos. De esta forma, corresponde a los/as profesores/as seleccionar esos contenidos de entre los saberes culturales, sociales, históricos, mediáticos, etc. de los países donde se habla ese idioma. Por lo tanto, es una oportunidad de oro que hay que aprovechar para utilizar y crear materiales ricos desde el punto de vista de la transversalidad, los valores, la cultura y cualquier otro tipo de información con cierta relevancia social y personal para el alumnado.

El objetivo principal que perseguimos con este trabajo de investigación es demostrar que es posible una educación en valores desde el área de Lengua Extranjera a través del tratamiento didáctico de la poesía inglesa.

## **2. JUSTIFICACIÓN DEL USO DE LA LITERATURA EN LENGUA EXTRANJERA**

El uso de la literatura en el aula de idiomas está justificado por numerosos autores desde unas bases teóricas bastante sólidas que ofrecen, al mismo tiempo, los recursos y técnicas necesarios para su correcto andamiaje dentro del propio proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Como explica Widdowson (1984; en Zafeiriadou, 2001), tanto la literatura en general como la poesía en particular no han sabido encontrar su sitio en un aula de lengua extranjera que sólo pretende la acumulación gradual y sistemática de formas lingüísticas correctas:

Literature, and poetry in particular, has a way of exploiting resources in a language which have not been codified as correct usage. It is therefore misleading as a model...it has no place in an approach to teaching that insists on the gradual accumulation of correct linguistic forms. (p.162).

Lazar (1993) dice que el lenguaje literario “is not completely separate from other forms of language” y por lo tanto, “obviously has some implications for use of literature in the language classroom” (p. 8). Duff & Maley (1990) categorizan estas implicaciones bajo tres categorías:

- 1) Lingüística: la literatura ofrece una amplia variedad de estilos, registros, tipos de textos y muchos niveles de dificultad.
- 2) Metodológica: los textos literarios están abiertos a múltiples interpretaciones.
- 3) Motivacional: los textos literarios “deal with matters which concerned the writer enough to make him or her write about them and are therefore non-trivial”.

De especial relevancia para nuestro trabajo nos parece la aportación que Widdowson (1983, 31; en Pérez Valverde 2002, 81) hace al uso de la literatura en lengua extranjera:

[...] with literary discourse the actual procedures for making sense are much more in evidence. You've got to employ interpretative procedures in a way which isn't

required of you in the normal reading process. If you want to develop these procedural abilities to make sense of discourse, then literature has a place...

Teniendo en cuenta este planteamiento, la literatura ayuda al alumno/a a desarrollar la habilidad interpretativa y otra serie de procedimientos que no nos aportarían otros procesos normales de lectura. Si nosotros pretendemos educar en valores a través de la literatura en lengua inglesa, evidentemente no sólo vamos a educar en un determinado valor; sino que será tanto o más importante el hecho de que el/la estudiante sea capaz de desarrollar una serie de procedimientos o destrezas para que cuando ya no esté en el contexto-aula, pueda seguir aprendiendo y educándose en valores y genere un gusto estético por la literatura.

Entendemos así que el desarrollo de la competencia literaria es decisivo para el desarrollo de esa competencia estética que se sitúa en un plano superior de abstracción y que se hace extensible por antonomasia al resto de las artes. Este desarrollo de la competencia estética va a influir después claramente en la propia percepción del mundo y en nuestras propias expresiones en el plano lingüístico o del comportamiento.

Michael Long (1991, 58) establece como característica más sobresaliente del texto literario el amplio abanico que ofrece a la hora de diseñar actividades que impliquen la participación activa de los/as estudiantes.

Para Claire Kramersch (1993) el texto literario es la expresión de la voz particular de un escritor o escritora que intenta distinguirse de las demás voces de la comunidad en la que participa. Esto lleva consigo el gran potencial de la literatura para acercar a los alumnos a otras realidades culturales que les van a proporcionar una educación integral:

[...] the piece of literary prose or poetry appeals to the students' emotions, grabs their interest, remains in their memory and makes them partake in the memory of another speech community. (Kramersch 1993, 130)

De esta forma, en nuestro particular desarrollo de la competencia axiológica, tendremos que atender a todas esas voces minoritarias que nos llegan a través de la literatura. Nos referimos a la literatura de minorías, a las etnias, a los grupos oprimidos, a las subculturas (injustamente denominadas así), o a los grupos de diferencia sexual.

Jennifer Hill (1994) expone de forma clara y precisa algunos de los argumentos que desde la psicología y la lingüística se han utilizado históricamente para justificar la introducción de la literatura en el aula de idiomas. Seguidamente enumeramos los más relevantes:

- La literatura va a ofrecer a los estudiantes la posibilidad de profundizar en todos los aspectos lingüísticos y gramaticales que se han aprendido anteriormente en el aula de idiomas.
- La literatura es, sobre todo, un contexto auténtico del lenguaje del que pueden beneficiarse los alumnos para comunicarse.
- El tercer argumento nos lleva a la literatura como fuente de motivación. Efectivamente, el acto de la lectura implica la exploración de nuevos mundos tanto físicos

como emocionales donde el lector se encuentra ante la placentera actividad de involucrar sus sentimientos y emociones.

Collie y Slater (1997) se basan en cuatro grandes principios para justificar la introducción de la literatura en el aula de idiomas: a) la autenticidad del texto literario; b) el enriquecimiento cultural; c) el enriquecimiento del lenguaje y; d) la participación personal.

Reading the literature of a historical period is, after all, one of the ways we have to help us imagine what life was like in that other foreign territory: our own country's past. Literature is perhaps best seen as a complement to other materials used to increase the foreign learner's insight into the country whose language is being learnt. (*Ibid.*, 4)

El enriquecimiento cultural es de especial relevancia para nuestro estudio porque el/la estudiante al enfrentarse con nuevas formas de entender la vida y nuevos modelos culturales va a desarrollar valores de tolerancia y entendimiento. Evidentemente, es tarea del profesorado guiar en este proceso de aceptación del otro como señala Byram (1997).

Desde el *Marco de referencia europeo para la enseñanza de lenguas* del Consejo de Europa (2001) se hace especial hincapié en la importancia que tiene el uso de la literatura dentro del aula de lengua extranjera. No solamente se considera la literatura, sino que se habla del "uso estético de la lengua". Dentro de este uso imaginativo, artístico o estético de la lengua se engloban actividades de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación expresadas vía oral o escrita. Estas actividades serían:

- cantar: canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc;
- escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.;
- representar obras de teatro con guión o sin él, etc.;
- presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo: leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

Se hace evidente que la educación literaria es algo más que educación estética y se persiguen por lo tanto, fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales. Una vez más, el éxito dentro de este área correrá paralelo al talento y la conciencia educativa, literaria y personal del profesor de lengua extranjera.

### **3. VENTAJAS DEL USO DE LA POESÍA EN EL AULA DE IDIOMAS**

La poesía es un instrumento de extraordinario valor cuando nos planteamos la transversalidad desde el aula de idiomas. Son muchas las ventajas que tiene, entre otras, la concentración en poco espacio de muchas ideas, conceptos y sugerencias por parte del autor o autora. Esto va a derivar en una gran comodidad para el propio alumnado y también para el/la profesor/a. Y es que siempre ayuda a la hora de plantear una actividad que

el texto pueda percibirse desde el principio al final. El inconveniente más destacable que encontramos para su uso en el aula es que los alumnos y alumnas no están tan habituados a leer poesía como otros géneros literarios. Sin embargo, no debemos olvidar que los/as jóvenes están más habituados a la poesía de lo que pudiera parecer a primera vista. Esto se debe a la omnipresencia de la música en la vida de los /as estudiantes, donde la letra de las canciones siempre presenta formas poéticas.

Collie y Slater (1987) encuentran numerosas razones por las cuales los poemas deberían ser explotados en el aula de idiomas: ofrecen una gran variedad de temas, son materiales nuevos que rompen con las estructuras tradicionales y ejercen un efecto muy impactante sobre los/as alumnos/as porque cada palabra está cargada de muchos significados y connotaciones que ofertan una gran variedad de imágenes.

#### **4. TÉCNICAS PARA TRABAJAR CON LA POESÍA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA**

Kramersch (1993, 156-171) propone tres formas de acercarse al tratamiento estético y didáctico del texto poético en el aula de idiomas. La primera forma, que ella llama *Celebrating poetry* consiste en crear placer en el individuo a través de las características prosódicas y visuales del poema a simple vista, sin entrar en profundidades sobre su contenido o fin último. Para ello, el profesor o la profesora tiene que leer el poema en voz alta en clase, después escribirlo para la clase y los/as alumnos/as también tienen que escribirlo para realizar un primer acercamiento al texto. También se puede acompañar la lectura del mismo con movimientos de musicalidad que ponen en contacto lo que el profesor está leyendo con la musicalidad que los alumnos están percibiendo.

La segunda forma es la denominada *Understanding poetry*. El objetivo de este acercamiento consiste en captar la naturaleza icónica y metafórica del poema; contrastar la dificultad conceptual del poema mediante la comparación de varias traducciones del mismo; y utilizar otras formas poéticas diferentes sacadas de otras lenguas y culturas para expresar el mismo tema (Kramersch 1993, 160).

Por último, el tercer acercamiento al poema se hace desde *Creating poetry*. Claire Kramersch hace una fuerte apuesta por este método argumentando que “writing poetry in the language class is meant to give learners an opportunity to test the limits of available meanings within their restricted linguistic resources” (Kramersch 1993, 171).

Nosotros proponemos que estas tres vías de acercamiento a la poesía dentro del aula de lengua extranjera son muy útiles porque permiten, sobre todo, trabajar y poder adaptar el texto poético a los diferentes niveles de nuestros alumnos. Lo interesante sería considerar estas tres perspectivas sobre la poesía no como partes independientes, sino como tres fases de un mismo proceso global e integrador. Es decir, que el simple placer de percibir la musicalidad de un poema no se quedara ahí, sino que sería el estímulo necesario para invitarnos a la aprehensión del significado simbólico del texto y a una posterior activación de nuestros esquemas y procesos creativos.

Indudablemente, para ser fieles a los objetivos establecidos en este trabajo, nosotros proponemos el texto poético como un “pretexto” para iniciar la conversación y debate sobre los valores implícitos en el mismo; sobre los aspectos multiculturales que presenta; sobre las actitudes que se despiertan en nosotros al leerlo; o para dar respuestas individuales y sociales responsables ante los dilemas que nos pueda presentar el texto en cuestión. Si alcanzamos esta fase, creemos que el proceso didáctico de la introducción de la poesía en el aula de Lengua Extranjera habrá dado sus frutos. Y entonces, habremos dado el salto tan necesario que de debe darse en la escuela desde la ‘instrucción’ a la ‘educación’. Así, habremos pasado desde la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística y pragmática) a las competencias generales (conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, competencia ‘existencial’, capacidad de aprender) que postula el *Marco de referencia europeo para la enseñanza de lenguas* (2001).

Carter y Long (1991, 6) se refieren a lo mismo diciendo que el aspecto más importante de la introducción de la poesía en el aula de Lengua Extranjera es el acceso del alumno/a a un nivel de experiencia que le permita identificarse con lo que se postula en el texto; que pueda disfrutar haciendo suyo el texto y dotándolo de significado a través del conocimiento del mundo y de sí mismo/a. Sólo así estaremos sacando el máximo beneficio vital a un texto, al mismo tiempo que se convierte en un buen estímulo para el desarrollo de la L2; no nos olvidemos que estamos desarrollando nuestra acción educativa en el marco de la enseñanza de la lengua extranjera.

Respecto a la poesía, lo ideal sería conseguir que su introducción en el aula dejara de tener exclusivamente un componente lúdico para pasar a formar parte integrada del currículo del curso de lengua extranjera y aprovecharla para la enseñanza de la lengua inglesa y de los valores desde la transversalidad (Koch 1990; Maley y Duff 1989; Collie y Slater 1987; Rodari 1991; Portillo 1992; Echevarría 1992; en Jiménez Catalán, 1997).

Un aspecto de vital importancia para cumplir con los objetivos de este trabajo es el uso de la poesía multicultural y de minorías. Es una forma extraordinaria de comprender la dinámica social, la herencia cultural, los problemas sociales y las necesidades más acuciantes de la sociedad. Cuando afrontamos muchas voces en los textos poéticos, estamos construyendo puentes de comprensión que nos acercan más a todos. La literatura multicultural nos afecta a todos/as porque la literatura define la verdadera esencia y alma de los pueblos.

En esta línea, Duppé y Gantner (1997), en el contexto neocelandés, hablan de la poesía multicultural como un incentivo extraordinario para trabajar con la identidad de una nación, pueblo o grupo social. Estos autores proponen que a la hora de trabajar con poesía en la clase, se debe ir más allá de las propuestas clásicas de trabajo y utilizar otros medios y recursos que están más cerca de los chicos y chicas y por lo tanto les son más significativos. Hablan de utilizar grabaciones en cinta de poemas por sus propios autores o por lectores, realizar grabaciones en video, diseñar actividades para acudir a archivos, bibliotecas, a Internet donde los propios estudiantes tengan que realizar trabajo de campo y entrar en contacto con la realidad poética y social en contextos de enseñanza multime-

dia. Estas prácticas favorecen, además, el trabajo cooperativo en grupos que va a fomentar de forma muy positiva los valores humanos entre ellos.

En la literatura infantil hay una cantidad enorme de buenos materiales para ser utilizados. Tienen la ventaja de que la mayoría de los textos infantiles son perfectamente utilizables para trabajar con estudiantes mayores. Tim Burton y su obra *The Melancholy Death of Oyster Boy and other stories* (1997), es un libro apto para los/as adultos/as que se niegan a crecer y para los/as niños/as que están hartos de tanta pseudo-fantasía. Y es que no nos debemos olvidar que los/as niños/as son niños/as, de hecho muy exigentes con sus lecturas, y no tontos/as como se nos ha pretendido hacer ver. El libro está compuesto por varios poemas con personajes muy variopintos que se dan a múltiples interpretaciones, lo que puede llevar a nuestros/as alumnos/as a la discusión. En palabras de Lazar (1993) la poesía es:

[...] a useful tool for encouraging students to draw on their own personal experiences, feelings and opinions. It helps students to become more actively involved both intellectually and emotionally in learning English which therefore aids acquisition. (p. 25).

El libro se presta fácilmente al trabajo en grupo, a la discusión sobre los valores que sus personajes transmiten, a actividades de escritura creativa a partir de las ilustraciones del mismo.

## 5. EL USO DE CANCIONES PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

Creemos también conveniente incluir dentro de la “poesía” el trabajo con textos musicales (canciones). Nadie duda hoy en día que la canción es una forma poética cargada de cultura, valores y mensajes referentes a todas las parcelas de la sociedad. Pero quizás, el poder más grande que nos viene dado por la explotación didáctica de la canción sea su alto poder motivador porque la música moderna es consustancial a los jóvenes y podríamos afirmar que la una no es posible sin los otros y viceversa. De esta forma, no podemos dejar escapar su alto potencial didáctico.

Allan (1998) argumenta a favor del uso de canciones en el aula de lengua extranjera diez razones: “1) Fun; 2) focus; 3) motivation; 4) music’n’movement; 5) ready-made authentic material; 6) pattern practice through ‘natural’ repetition; 7) range of topics and text-types; 8) integrated skills practice; 9) task-based learning; y 10) memorability.” (*Ibid*, 95). Nosotros añadimos a estas ventajas otras dos que son muy importantes desde el punto de vista educativo. Por un lado, las canciones son fuente y vehículo de cultura; y por otro, son fuente y vehículo de valores personales, sociales, culturales, naturales, etc. Por todo esto, su uso se hace imperativo en el aula de EFL. Con este último propósito, la profesora Pérez Valverde (2002) habla del uso del “rap” por su gran carga intercultural y axiológica y por su afinidad con los intereses de los jóvenes. La autora propone dividir la clase en dos grupos y entonarlo a dos voces. Se puede hacer uso de palmas, movimiento corporal, así como una serie de actividades de motivación durante el “antes” o de tratamiento lingüístico en el “durante”.

Siguiendo el modelo de Maley y Duff (1989) para el tratamiento didáctico de la literatura en el aula del “antes, durante y después”, se puede hacer una cantidad enorme de actividades con las canciones. Con este modelo estamos integrando el uso formal de la lengua, las cuatro destrezas comunicativas (*Listening, Speaking, Reading y Writing*), la reflexión, la actitud crítica y la tolerancia ante los hechos que se reflejen en las letras de la canción. A continuación presentamos las fases prácticas de desarrollo del modelo:

**PRE-LISTENING:** Discriminación de sonidos, acentos, ritmo, entonación; el Alfabeto Fonético Internacional; búsqueda de información sobre algún aspecto relacionado con el texto; activación los esquemas léxicos; trabajar la comprensión léxica mediante los campos semánticos; actividades de motivación como hacer predicciones o conexiones personales, etc.

**WHILE-LISTENING:** Trabajar con actividades de comprensión auditiva sobre la canción: dar instrucciones, asociar la lengua escrita y oral, identificar sinónimos o antónimos, actividades de verdadero o falso, actividades de transferencia de la información, identificación de palabras conforme son oídas, trabajar sobre la cohesión, trabajar la coherencia, actividades sobre el discurso lingüístico, etc.

**POST-LISTENING:** trabajo en grupos de redacción, de destreza oral, actividades multimedia, artísticas, de creación poética, de discusión de valores, de búsqueda de información en Internet, de interculturalidad, etc.

## 6. CONCLUSIONES

A lo largo de la exposición de los diferentes aspectos recogidos en este trabajo, hemos dejado constancia de la importancia que tiene el desarrollo de la competencia axiológica a través de la poesía en lengua inglesa para la formación integral del alumna-do como integrantes de pleno derecho de una sociedad futura. Una sociedad cada vez más globalizada a nivel económico, político, mediático, educativo, etc. que precisamente por no hacerse la globalización desde el respeto y la tolerancia hacia el otro, está abocada a gravísimos problemas de convivencia y, si se nos permite la metáfora, de genocidio de la otredad a favor del poderoso/a.

Por esta razón, en el campo de la educación, debemos plantear desde las distintas áreas curriculares el desarrollo de la transversalidad para construir programas efectivos para educar a las nuevas generaciones en unos valores enfocados hacia el respeto a la otredad, es decir, al que es diferente independientemente de su raza, cultura, religión o sexo. Evidentemente, desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura inglesas no podemos obviar esta situación y utilizar el magnánimo recurso axiológico que nos ofrece el uso de la literatura en el aula de lengua extranjera.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAN, D. 1998. “Using Songs in the Communicative Classroom”. *GRETA* 6/2: 95-99.
- BURTON, T. 1997. *The Melancholy Death of Oyster Boy and Other Stories*. Barcelona: Anagrama.



- BYRAM, M. 1997. "Cultural Studies and Foreign Language Teachin". *Studying British Cultures: an Introduction*. Ed. S. Bassnett. London: Routledge.
- CARTER, R. y LONG, M. 1991. *Teaching Literature*. London: Longman.
- COLLIE, J. y S. SLATER. 1987. *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- DUFF, A. y MALEY, A. 1990. *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- DUPPÉ, C. y GANTNER, M. 1997. *Read the Texts and Let Them Speak Too! Discussing New Zealand Identity Construction Through its Poetry*. Extraído el 15 de febrero de 2003 desde [[http://www.uni-magdeburg.de/gnelkonf/gnelabstracts/Abstracts\\_Didactic.htm#duppe](http://www.uni-magdeburg.de/gnelkonf/gnelabstracts/Abstracts_Didactic.htm#duppe)].
- HILL, J. 1994. *Using Literature in Language Teaching*. London & Basingstoke: Macmillan Publishers.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. 1997. *Los temas transversales en el aula de inglés*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LAZAR, G. 1993. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M. 1991. "A Feeling for Language: The Multiple Values of Teaching Literature". *Literature and Language Teaching*. Eds. C. Brumfit and R. Carter. 42-59.
- MADRID FERNÁNDEZ, D. 1989. *Making Friends with Songs*. Valladolid: La Calesa.
- MALEY, A. y DUFF, A. 1989. *The Inward Ear: Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PÉREZ VALVERDE, C. 2002. *Didáctica de la Literatura en Lengua Inglesa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ZAFEIRIADOU, N. 2001. "On Literature in the EFL Classroom". *TESOL Greece Newsletter*, July/September, 2001. Extraído el 16 de febrero de 2003 desde [<http://www.tesolgreece.com/nl/71/7104.html>].