

Lenguas y culturas diversas en clase: experiencias de aprendizaje en Secundaria a través de la poesía

Glòria Bordons y Giuseppina Brugliere (con la colaboración de Aurèlia Esteve¹)

Grupo POCIÓ (Poesia i Educació)

Universitat de Barcelona

La cultura es la actividad del pensamiento y la receptividad en la belleza y en los sentimientos humanos

Alfred N. Whitehead

1. El “sentido de la poesía”

En primer lugar queremos destacar que la utilización de la poesía para el aprendizaje de una lengua puede responder satisfactoriamente a los clásicos interrogantes de “qué”, “por qué” y “cómo” que toda propuesta de aprendizaje debe tener presente.

Por lo que se refiere al “qué” y al “por qué”, Joan Carles Mèlich, en su conferencia “Literatura para qué. El (sin) sentido de la literatura”, explica que hay tres aspectos ineludibles en cualquier texto literario: “la singularidad, la subjetividad y la relatividad”.

Según este autor:

La literatura no habla del ser humano en general, en abstracto, como un universal, sino de un personaje concreto (singular), con nombres y apellidos, en una situación determinada, en un momento histórico, en un espacio y un tiempo. (...) La subjetividad es la grandeza de la literatura. Si hay un discurso que no tiene miedo de la acusación de subjetividad éste es el discurso literario. (...) Relatividad quiere decir, simplemente, ser en relación, y el texto literario es un texto relacional. Especialmente porque tiene “vida”, y tiene “vida” en la medida que es leído y, por tanto, entra en relación con un lector.

En consecuencia, Carles Mèlich (2008: 2-3) afirmará:

La literatura no tiene sentido, no tiene un sentido, tiene múltiples, infinitos... la literatura tiene el sentido que cada uno le quiere dar a cada instante de su vida, el sentido que cada uno descubre en cada libro, en cada página, en cada palabra...

A partir de las experiencias que expondremos a continuación, hemos “descubierto” y “comprobado” que los textos poéticos, entre sus múltiples sentidos, pueden tener también “sentido” para aprender una L2 y fomentar, al mismo tiempo, la interculturalidad: su lectura, interpretación y explicación (lengua individualizada y contextualizada) constituyen un recurso que activa la reflexión personal e interpersonal desvelando el conocimiento

¹ La actividad en aulas de acogida ha sido redactada por Aurèlia Esteve, profesora de Secundaria y miembro del grupo Poció, en una primera versión en catalán.

propio y el del otro. La literatura es cultura y, como señala Alfred N. Whitehead (1965: 15), la cultura se hace más receptiva a los sentimientos humanos.

Por lo que se refiere al “cómo”, estas secuencias de aprendizaje de la lengua a partir de la poesía incorporan aportaciones didácticas del aprendizaje significativo de Ausubel (1993) y Coll (1993), del cognitivismo y constructivismo de Piaget, y especialmente, del contextualismo de Vigotsky (1979), que con su concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) abre un nuevo marco de referencia donde se hacen compatibles y se potencian mutuamente la investigación-acción y el constructivismo.

Como señala Ausubel, el aprendizaje significativo exige, en primer lugar, que el contenido sea potencialmente significativo, es decir, si los materiales didácticos no poseen una estructura significativa adecuada, no es posible que se produzca un aprendizaje. A manera de ejemplo, ¿qué puede resultar más significativo que un contexto literario (poético) para entender los diversos modismos lingüísticos?

Por otra parte, para que se produzca el aprendizaje significativo es necesario tener en cuenta los conocimientos previos del alumno. Si este no posee conocimientos con los que pueda relacionar las informaciones y contenidos educativos que recibe, es imposible que realice un aprendizaje significativo. Y ya que éste es un proceso social y cultural que se realiza por medio de prácticas socioculturales, la lectura y el comentario de textos poéticos, realizados de manera conjunta entre quien enseña y quien aprende permiten la construcción efectiva del conocimiento en la llamada “zona de desarrollo próximo (ZDP) del alumnado”. Vigotsky (1979: 133) la define así:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Finalmente, constatamos que las experiencias que a continuación se exponen siguen las indicaciones del *Marco europeo común de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar*. En su capítulo IV (apartado 4.3.3.), que trata del uso estético o poético de la lengua, afirma que (2003: 83):

Los usos estéticos o imaginativos de la lengua son importantes tanto en el plano educativo como por ellos mismos. Las actividades estéticas pueden ser productivas, receptivas, interactivas o de mediación (ver. 4.4.4.) y pueden ser tanto orales como escritas. Incluyen actividades como:

Cantar (canciones infantiles, canciones populares, etc.)

Reescribir o contar de nuevo historias conocidas.

Escuchar, leer, escribir o recitar textos imaginativos (finales rimados, etc.) incluyendo tiras cómicas, historias en imágenes, etc.

Representar obras de teatro (escritas o improvisadas).

La producción, la recepción y la representación de textos literarios como, por ejemplo: leer y escribir textos (historias cortas, novelas, poemas, etc.)

Representar y potenciar como espectador recitales, óperas, obras de teatro, etc.).

Este tratamiento resumido de lo que ha sido tradicionalmente un aspecto principal, a menudo dominante, de los estudios de lenguas modernas en los cursos de secundaria postobligatoria y en la educación superior puede parecer superficial, No es esta la intención. Las literaturas nacionales y regionales hacen una gran contribución a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. Los estudios literarios sirven mucho más a los propósitos educativos, intelectuales, morales y emocionales, lingüísticos y culturales, que a los puramente estéticos”.

En segundo lugar, hay que remarcar que son muchos los autores que coinciden en señalar el sentido educativo de la poesía. Entre otros, podemos mencionar a Barrientos (1996); Moreno (1998); Mendoza y López Valero (1997); Janer Manila (2002); Centelles (2005) o Jean (1996). La poesía se transforma así en un material didáctico idóneo para el desarrollo formativo de conocimientos, habilidades y estrategias de cariz comunicativo, así como en un recurso y material curricular básico con el fin de ampliar, completar y mejorar la formación comunicativa del alumnado.

Las aulas de acogida pueden convertirse en un espacio de encuentro y descubrimiento del material poético, un lugar donde el alumnado recién llegado puede contactar con la cultura literaria del país que lo acoge, desde una perspectiva lúdico-creativa. El juego verbal tiene que conducir al alumnado al descubrimiento de las posibilidades expresivas del lenguaje.

Por otra parte, los talleres de actividades poéticas son un buen recurso tanto para las aulas de acogida como para las aulas con alumnado multicultural. En ellos, los alumnos recién llegados pueden experimentar las posibilidades creativas del lenguaje poético a la vez que aprenden una nueva lengua. Se trata de desarrollar unas capacidades comunicativas, lingüísticas, culturales y sociales por distintas razones:

- "La poesía es un juguete inmaterial que permite una creatividad infinita". Estas palabras de Janer Manila (1982: 54-55) muestran el sentido lúdico de la poesía, que el alumnado de las aulas de acogida también puede descubrir.
- La poesía favorece la apertura a otras culturas. Posibilita acceder al alumnado recién llegado a la cultura del país que le acoge, como una forma de conocimiento que le abre nuevas perspectivas, como un valor cultural que pertenece a todos, que se puede desentrañar y del cual se puede disfrutar.

- La poesía enriquece la lengua del alumnado recién llegado. El poeta, mediante el poema, comunica un sentimiento, una emoción, una interpretación de la realidad. Eso hace que el receptor, en nuestro caso, el alumnado recién llegado, al explorarla y descubrir sus elementos, pueda acceder a un lenguaje que le estimule la capacidad de uso al facilitarle el desarrollo de las habilidades comunicativas.
- La poesía es un factor de cohesión social en un marco educativo plurilingüe. La comunicación poética se plantea como una actividad que puede incidir en la capacidad de relación con los otros y con el mundo. Se convierte en una actividad que apela los saberes culturales y sociales, al mismo tiempo que puede enriquecer el propio conocimiento de los alumnos. Al ser una actividad compartida, el comentario de poemas posibilita la capacidad de inclusión y de relación, tal como contemplan los actuales currículos de primaria y secundaria.

Teniendo en cuenta todos estos parámetros, el grupo de investigación “Poció” (Poesia i Educació) hace años que se ha planteado trabajar la poesía contemporánea mediante las tecnologías de la información y la comunicación². Conociendo los retos que la llegada de un número creciente de alumnado procedente de lenguas y culturas distintas a las nuestras ha planteado a los centros educativos, hace ya dos años que centró sus esfuerzos en este colectivo.

En la presente comunicación se pretende explicar sumariamente dos experiencias en Institutos de Secundaria de poblaciones cercanas a Barcelona, usando material de www.viulapoesia.com. En el primer caso se trataba del aprendizaje de la lengua catalana en aulas de acogida con mayoría de alumnado procedente de países latinoamericanos. Y en el segundo, de un aula ordinaria con alumnos procedentes de distintos países y culturas

2. *Viulapoesia.com* en las aulas de acogida de Secundaria

La secuencia didáctica que acto seguido se expone se realizó durante el curso 2007-2008, en las dos aulas de acogida del IES Margarida Xirgu de L’Hospitalet de Llobregat. Este centro está situado en el distrito de Collblanc y, actualmente, es uno de los centros que acoge una proporción más elevada de alumnado recién llegado de nacionalidades mayoritariamente sudamericanas.

² Grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya (2005SGR 00641). Los proyectos que se han desarrollado los últimos años en relación con las aulas de acogida son el 2006ARIE-10053 y el 2007ARIE-00033. Desde el 2003, se está trabajando en la creación de un corpus poético contemporáneo en la red (web www.viulapoesia.com), en constante evolución y con la colaboración de muchos educadores.

El objetivo fundamental de la secuencia era la utilización de la web poética como recurso motivador para el aprendizaje de la lengua catalana (básicamente de la expresión oral y del léxico) y comprobar, al mismo tiempo, su eficacia. También se quería comprobar si la web podía ayudar a ampliar los conocimientos culturales de un alumnado que hay que integrar socialmente acercándolo al género poético. De esta web, y teniendo presente que el alumnado se encontraba en un proceso inicial de aprendizaje de la lengua (conocimiento básicamente funcional), se seleccionaron los siguientes poemas:

Literatura catalana: Infants

TEMÀTICA	AUTOR/A	POEMA
Casa i escola	M. Granell	<i>Vida de gos</i>
	E. Larreula	<i>La puça</i>
Camp	R. Bonmatí	<i>Sargantana</i>
	E. Larreula	<i>La vaca</i>
	J. Raspall	<i>Les sargantanes</i>
Zoo	R. Bonmatí	<i>Dofí</i>
	M. Granell	<i>Rinoceront</i>
	E. Larreula	<i>L'hipopòtam</i> <i>El mussol</i>
Mar	R. Bonmatí	<i>La balena</i>
	M. Granell	<i>Les gavines</i>
	E. Larreula	<i>L'ostra, el musclo, la petxina</i>
Bosc	J. Oliver	<i>Conill</i>
Nit	J. Raspall	<i>Vespre</i>

Literatura catalana: joves i adults

TEMÀTICA	AUTOR/A	POEMA
Quotidianitat	J. Vinuesa	<i>Metàl·licament</i>
Jo	E. Sanahuja	<i>Amor a la Safor</i>
Compromís social	M. Granell	<i>Les ciutats</i>
Ciència	P. Riba	<i>Metro</i>
Amor	E. Casasses	<i>He descobert l'amor</i>

Joc	J. Subirana	<i>Partida</i>
Mort	E. Sanahuja	<i>Braç incorrupte</i>

La experiencia se realizó durante tres sesiones de una hora. Con el fin de objetivar los resultados, una observadora presencié todo el desarrollo de la secuencia. Todas las sesiones fueron filmadas por un segundo observador.

La primera sesión tenía como objetivo familiarizar al alumnado con la web. Al empezar la sesión los profesores explicaron su funcionamiento en la pantalla del ordenador del aula e hicieron una presentación muy detallada y clara de la actividad que se les proponía. El poema visual "El objetor" (1989) de Joan Brossa³ sirvió para ilustrar el funcionamiento de la web y para establecer un diálogo con el alumnado sobre la poesía a partir de cuestiones como: qué era la imagen que contemplaban en la pantalla, si pensaban que lo que veían era o no un poema, qué significado podía tener, etc.



Además de la sorpresa que mostró el alumnado ante un poema visual, el significado del poema llegó a suscitar una reflexión sobre la necesidad y conveniencia de los ejércitos.

Esta primera parte fue muy interactiva, ya que los profesores formulaban constantemente preguntas a los alumnos para comprobar su comprensión, ejemplificaban las explicaciones y, si convenía, las repetían. La única dificultad manifiesta del alumnado era responder en catalán, hecho que obligaba al profesorado a recordarles directamente (volvían a preguntar "simulando" que no habían entendido la respuesta) que hablaran en catalán.

³ Reproducido en el catálogo *Joan Brossa o la revolta poética*. Barcelona: Krtu Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, Fundació Joan Brossa y Fundació Joan Miró, 2001, p. 405.

Acabada la presentación, el profesorado repartió un cuestionario sobre la primera sesión y les explicó las instrucciones de lo que tenían que hacer individualmente en su ordenador. Así, recordaron en la pizarra la dirección de la web, la hoja que tenían que rellenar (tenían que buscar un poema que les gustara y otro que no y razonar la respuesta) y cuándo tenían que entregarlo.

Respecto al vaciado de las respuestas del alumnado (33 alumnos) de la hoja de esta primera sesión, destacaríamos que el poema que más les gustó fue "He descobert l'amor" d'Enric Casasses, ya que uno de los itinerarios más visitado fue el de "el amor". En general se manifestó un rechazo hacia aquellos poemas que consideraban tristes y, en particular, hacia los que trataban de la muerte.

La segunda sesión estaba muy dirigida. El alumnado tenía que trabajar las propuestas didácticas sobre los poemas que cada uno tenía asignados, de entre los poemas de la parrilla anterior. Después de leer y escuchar el poema (recitado por su autor) tenían que resolver las dudas de vocabulario y responder algunas de las propuestas didácticas que propone la web. Esta segunda sesión de trabajo estuvo muy dirigida y asistida por los profesores, a quienes continuamente el alumnado consultaba sus dudas.

Una vez analizadas las hojas del trabajo, se observa, en primer lugar, que las propuestas didácticas referidas al léxico se habían resuelto correctamente y, en general, se había conseguido la comprensión del poema. En cuanto a la expresión escrita se observaban muchas carencias y diferencias de nivel entre el alumnado, según el tiempo que llevaban en el aula de acogida. El nivel de comprensión y de expresión del alumnado chino (cuatro alumnos) fue inferior al del alumnado de habla hispana.

La tercera sesión, que fue grabada en vídeo, consistió en la lectura o recitación del poema que habían trabajado durante la sesión anterior delante de todos los compañeros y en la exposición del trabajo que habían realizado sobre las propuestas didácticas. El alumnado tenía una hoja donde podía seguir la lectura o recitación de todos los poemas. Al acabar las lecturas y exposiciones, tenían que rellenar un cuestionario explicando qué poema les había gustado más, cuál menos y el porqué. Finalmente, como evaluación, respondieron un pequeño cuestionario sobre la web.

En el visionado de las filmaciones, se observa que en general esta sesión fue bastante interactiva. El hecho de que los filmaran despertó bastante interés (venían "guapos") y se animaron a participar. El alumnado leyó, algunos recitaron de memoria, delante del grupo, sus poemas con una dicción y entonación que se notaba bastante trabajada. El grupo siguió atentamente la lectura de los compañeros y aplaudían cuando lo acababan. Todos

explicaron el poema que más les había gustado y el que menos, mezclando a menudo catalán y castellano. La alumna que presentó más dificultades fue una china. Le costó un poco la lectura de su poema ("La balena") y a la hora de responder la tuvieron que ayudar sus compañeros. No obstante, cuando explicaron qué poema les había gustado más, esta alumna eligió "Vida de gos" (Vida de perro). Este poema le había servido para entender muy bien el significado de "vida de perros", y textualmente explicó que: "no quería llevar una mala vida, sino que quería buscar una buena vida".

Finalmente, el alumnado respondió un cuestionario de evaluación sobre las actividades que había realizado a partir de la web VIULAPOESIA.COM. Una vez hecho el vaciado, los resultados de los 33 cuestionarios que presentaron han sido los siguientes:

- 31 alumnos hicieron una valoración muy positiva de la actividad.
- 29 alumnos comentaron que las propuestas didácticas los habían ayudado a entender el poema.
- 31 alumnos habían disfrutado oyendo la recitación del poema.
- 27 alumnos valoraron que la web viulapoesia.com los había ayudado a aprender cosas nuevas. De éstos, 21 habían aprendido alguna palabra o expresión catalana que desconocían y citaban ejemplos (rat-penat, clergat, puça, mussol, "vida de gos", etc.).
- 22 alumnos respondieron que habían leído poemas en su lengua y explicaron las similitudes y diferencias que encontraban: 11 contestaron que eran iguales, en general, porque rimaban o por los temas que trataban (especialmente "sentimientos". Otros (9) explicaron que se diferenciaban por la lengua.
- 24 alumnos afirmaron que una web de este tipo tenía interés para el alumnado y 29 manifestaron el deseo de volver a consultarla.
- Menos alumnos (20) manifestaron que esta web les había cambiado la opinión sobre la poesía- fueron más (27) los que positivamente respondieron que después de realizar esta actividad, podían afirmar que les gustaba la poesía.

Los profesores de las aulas de acogida evaluaron la experiencia como muy positiva: había fomentado la expresión oral en catalán, el alumnado había aprendido el significado de nuevas palabras de forma "contextualizada" y muchos alumnos también habían descubierto la poesía de una forma bastante interactiva.

Podemos concluir, por lo tanto, que una secuencia didáctica de este tipo puede ser un recurso didáctico para las aulas de acogida ya que, bien guiados por sus profesores, no se presentan problemas lingüísticos importantes que impidan al alumnado recién llegado entender los poemas, recitarlos de memoria, leerlos en voz alta y hacer actividades, ¡disfrutando de la poesía!

3. Una secuencia didáctica sobre poesía para la integración de las culturas en un aula de Secundaria obligatoria

Una segunda experiencia se realizó durante el curso 2007/2008 en una clase de 4º de ESO del IES Ventura Gassol de Badalona, ciudad situada también en el área metropolitana de Barcelona. El perfil del Instituto es de un 23,5% de extranjeros matriculados en el curso anterior y un entorno sociocultural caracterizado por la presencia de una población procedente de varias regiones de España, y sobre todo por la densa presencia de un colectivo de origen asiático, en particular procedente de China, que destaca numéricamente sobre otros grupos extracomunitarios (ecuatorianos, marroquíes y pakistaníes).

El aula estaba constituida por un grupo reducido de adolescentes: nueve permanentes, de los cuales dos chinos, dos pakistaníes, tres ecuatorianos y dos catalanes, y cuatro chinos más que sólo iban al aula un día por semana (porque normalmente asistían al aula de acogida). El grupo era difícil, ya que el nivel escolar era bajo, había falta de motivación y problemas de disciplina. Después de un pequeño periodo de observación del aula por parte de la investigadora que realizó la experiencia y después de pasar un cuestionario al profesorado de lenguas del centro, la profesora procedió a la selección de poemas. La finalidad era la de elaborar una secuencia didáctica, para la asignatura de Lengua y Literatura castellanas, de características interculturales con poemas procedentes de los países de los alumnos. El proceso para conseguir poemas chinos, ecuatorianos y pakistaníes contemporáneos y que hablaran de un tema que pudiera ser comprensible y atractivo para todos fue largo y laborioso. Gracias a antologías en otras lenguas (italiana, francesa o inglesa) y a la posterior traducción al catalán por parte de un traductor profesional vinculado al PEN, se escogieron cinco poemas (uno visual catalán, dos chinos, un ecuatoriano y un pakistaní) y una canción catalana (de Joan Manuel Serrat), todos alrededor del tema de “la poesía”.

A continuación, se elaboraron actividades dirigidas a favorecer la autoconstrucción del aprendizaje a través del intercambio y del trabajo cooperativo. Las propuestas relativas a cada poema se configuraron como preguntas dirigidas a los alumnos, dispuestos mayoritariamente en parejas de diferente cultura o como grupo clase, según la organización del trabajo, y estaban formuladas para favorecer la opinión personal y el contraste de opinión con los demás. El número de propuestas oscilaba entre cuatro y seis por poema.

Los objetivos y las actividades, además de apuntar hacia el desarrollo del diálogo, a la socialización y al conocimiento mutuo estaban dirigidos hacia la consecución de

objetivos cognitivos y procedimentales, como el fomento de habilidades de reflexión, expresión e interpretación personales, del trabajo de comprensión, lectura expresiva y análisis/síntesis, así como la mejora de la competencia lingüística y de la producción creativa, etc.

Por otra parte, para la aplicación didáctica se previó un método de trabajo orientado a fomentar la participación activa del alumnado a través del uso del ordenador y de la conexión a la página web www.viulapoesia.com. Asimismo, los textos presentaban una secuenciación basada en la interrelación y coherencia interna de cada uno y en la prioridad de los objetivos de aprendizaje⁴.

Se pensaron dos actividades iniciales como una introducción al carácter intercultural de toda la secuencia, con el objetivo de activar los conocimientos previos de los alumnos sobre las distintas culturas a las que pertenecía cada uno de ellos y de reflexionar sobre la experiencia relacional y de integración de cada uno en el territorio de acogida. Al mismo tiempo, la primera actividad se presentaba en forma de juego, a fin de dar un carácter lúdico y participativo a la secuencia.

El primer texto, un poema visual del autor catalán Francesc Xavier Forés⁵, presentado inicialmente por su carácter motivador y placentero y comparado sucesivamente con otro poema visual, se configuraba como una introducción al fenómeno poético permitiendo una aproximación a la poesía a través de la reflexión individual y colectiva.

El segundo poema, “IV” de Marcelo Báez Mesa⁶, autor ecuatoriano, se caracteriza por expresar la especificidad del lenguaje poético y el concepto de metáfora; por lo tanto se relacionaba con el concepto de creación poética expresado en el poema anterior.

El tercer texto, “Quizás sea ciego” del autor chino Gu Cheng⁷, expresa el carácter universal de la poesía, más allá de las diferencias étnicas. Por lo tanto contiene valores de humanidad y solidaridad que se adaptaban a los objetivos de cooperación e integración que se querían alcanzar.

⁴ Véanse los poemas en el anexo. Además de los originales, se proporciona, en este caso, la traducción de los poemas extranjeros al castellano.

⁵ Publicado en *Antología de la poesía visual*. Vol. III. Aiguafreda, Barcelona: Víctor Pozanco Editor, 2005.

⁶ Publicado en BÁEZ MESA, Marcelo: *Puerto sin rostros*. Quito: Eskeletra Editorial, 1996.

⁷ Publicado en POZZANA, C. e RUSSO, E. (ed.) *Nuovi poeti cinesi*. Torino: Giulio Einaudi editore, 1996.

El cuarto poema, también chino, “Misiles y poesía” de Yi Sha⁸, se relacionaba por similitud y contraste con el anterior, presentando por un lado los valores nobles y elevados de la poesía, y por el otro los intereses materialistas de la sociedad de hoy.

Con este texto se conectaba el quinto poema, “Ininteligible” de Ahmed Nadeem Qasimi⁹, autor pakistaní. El poema, en idioma original urdu, vuelve a proponer el contraste expresado en el texto anterior, entre “el color de la sangre” del panorama mundial y las “palabras como flores” que puede ofrecer la poesía como mensaje de paz, promesas y esperanzas.

El último texto, la canción en catalán de Joan Manuel Serrat, “Balada per a un trobador”, es un homenaje a la cultura poética occidental a través de la figura tradicional del *trobador*. Este texto, elegido por pertenecer a un género –la canción- muy apreciado por los jóvenes, cerraba como en un círculo, a través de la cultura, toda la serie “extranjera” de textos. Por lo tanto los dos poemas, inicial y final, se convertían en un emblema de la sociedad-cuna de acogida. Terminó la secuencia una actividad final de recopilación del aprendizaje.

La aplicación en el aula se llevó a cabo en once sesiones (inicialmente se habían previsto nueve), las cuales fueron grabadas. Posteriormente las cintas fueron transcritas y analizadas, así como los cuestionarios finales que se habían pasado a los alumnos y los trabajos escritos. Las conclusiones a que ha llegado la profesora son las siguientes:

Durante la experimentación hubo elementos positivos y otros negativos. Los primeros hacen referencia a la actitud hacia los poemas y al uso del ordenador, que se revelaron motivadores para la participación y la aplicación en las tareas y, alguna vez, para el trabajo cooperativo.

Entre los elementos positivos destacan:

- La actitud positiva de algunos alumnos hacia la poesía durante todas las sesiones. Los poemas multiculturales encontraron el aprecio no sólo de los alumnos de la cultura de pertenencia, sino también de otros discentes. En general el poema más apreciado fue el poema chino de Gu Cheng.
- La curiosidad y el interés espontáneo de una alumna por un concepto expresado en el poema ecuatoriano.
- El entusiasmo general y el disfrute en la creación de frases metafóricas y de juegos con las palabras, hasta el punto que un alumno chino que había rechazado participar

⁸ Publicado en www.poetryinternational.org.

⁹ Publicado en www.UrduPoint.com.

en la tarea por problemas lingüísticos, “contagiado” por el entusiasmo general, se aplicó en la tarea.

- El interés y el especial aprecio por el poema chino de Gu Cheng por parte de los alumnos chinos. El poema se reveló particularmente motivador, junto al uso del ordenador, para uno de ellos que, pasivo durante todo el curso escolar, se aplicó en las tareas no sólo de aquella sesión, sino también de las sucesivas. Otro alumno chino reparó en el autor y en la fecha de composición del poema y quedó muy sorprendido por la contemporaneidad del texto.
- La apreciación por el poema en urdu por parte del alumno pakistaní y el trabajo cooperativo que se estableció entre este alumno y otro compañero ecuatoriano alrededor del poema. Gracias a la traducción y explicación que le ofrecía el pakistaní a partir de su idioma, el compañero ecuatoriano consiguió llegar a la comprensión e interpretación del poema.
- La producción de un poema breve por parte de dos alumnos y la reelaboración original de frases metafóricas del poema ecuatoriano durante la actividad final.
- La organización del trabajo de los alumnos chinos, que se repartieron fragmentos del texto de la canción. En este caso la colaboración permaneció dentro de su colectivo por las dificultades lingüísticas de algunos de ellos, las cuales les impedía una buena comunicación con los demás alumnos de cultura diferente. Durante las primeras sesiones la colaboración de los alumnos chinos se limitaba al interior de su grupo, pero a medida que se fue profundizando en las actividades su actitud reveló más apertura hacia los demás. El poema de Gu Cheng marcó este cambio de rumbo. Uno de ellos leyó el poema en el idioma original a sus compañeros y después continuó ya con ellos para el desarrollo de las actividades.
- Los alumnos de diferente cultura, de acuerdo con las instrucciones, se juntaban en parejas delante de los ordenadores y muchas veces se consultaban y cooperaban para la comprensión o para formar rimas o simplemente para abrir la página correcta del sitio web.

Con referencia a los elementos negativos desde el primer texto se presentaron varios problemas básicos, que impidieron un adecuado desarrollo de las actividades y la consecución de buena parte de los objetivos:

- Las dificultades lingüísticas de los alumnos chinos.
- La actitud superficial de todo el alumnado delante del trabajo del grupo clase.

- La falta de una participación activa y de una responsable colaboración frente a la construcción colectiva del aprendizaje.
- La poca participación y las dificultades de expresión por parte de algunos alumnos en las actividades.
- La falta de aplicación en el trabajo y de empeño por parte de un alumno ecuatoriano y uno pakistaní.
- La lectura apresurada y desatenta del material autoinstructivo por parte de todo el alumnado, lo cual les condujo a equivocarse en unas actividades o a preguntar continuamente por la tarea; muchas veces prescindían de las instrucciones y preguntaban antes de leerlas.
- La falta de autonomía en el trabajo por parte de la mayoría y sobre todo del alumno catalán.
- La falta de comprensión de algunos conceptos en el contenido de los poemas chinos y de unas propuestas didácticas por parte de otros alumnos;
- El trabajo cooperativo “aparente” y la tendencia al apoyo pasivo en los demás como único recurso para salir del apuro frente a dificultades lingüísticas o de comprensión o de falta de recursos creativos. Un caso aparte, en el que a un proceso de trabajo cooperativo siguió un resultado negativo, fue la colaboración entre un alumno pakistaní y un chino durante las actividades alrededor de la canción en catalán. El primero ayudaba al segundo a reconstruir el sentido de las frases, pero al final el alumno chino por falta de suficientes recursos lingüísticos, no consiguió resumir nada en la hoja y la entregó en blanco.
- Las dificultades en las actividades creativas por falta de más modelos, ejemplos, sugerencias, etc.

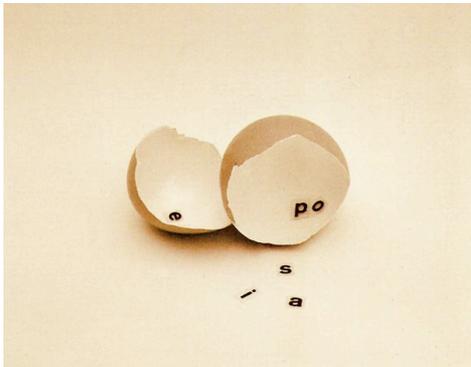
Delante de esto, se puede concluir provisionalmente que los textos multiculturales favorecen el aprecio por la poesía y, junto al uso del ordenador, fomentan la motivación, la participación y, a veces, el trabajo cooperativo.

En cuanto a la incidencia de los aspectos negativos mencionados, cabe señalar el carácter de novedad que la experimentación tuvo para los alumnos, ya que el plan de actividades se configuró como una “revolución” en la manera de proceder de estudiantes no acostumbrados a construir autónomamente su aprendizaje.

Para superar estas dificultades haría falta un replanteamiento de la secuencia¹⁰ en algunos aspectos, como por ejemplo: la adaptación personalizada de objetivos y actividades para los alumnos chinos; la igualdad de contenidos para todos los alumnos; la reducción del número de actividades por cada sesión y del número de preguntas en una misma propuesta; y la potenciación del trabajo en grupo en que cada uno sea responsable del resultado colectivo.

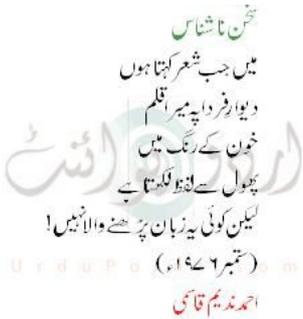
En resumen, estas experiencias nos demuestran que la poesía no es un género de niveles lingüísticos "superiores", sino que puede servir precisamente para motivar y acelerar el proceso de adquisición de una nueva lengua, suscitando actitudes positivas. Lo que se precisan, claro, son poemas sencillos y cortos, que pueden surgir en algunos casos de la poesía infantil. Y así, jugando y creando, el alumnado recién llegado se comunicará como un individuo implicado culturalmente en la sociedad en que vive. Asimismo, la reflexión y diálogo en el aula ordinaria a partir de poemas de diferentes culturas propiciará el entendimiento mutuo y la tolerancia.

Anexo: poemas de la secuencia intercultural

 <p>Francesc Xavier Forés, 2005</p>	<p>IV</p> <p>el dilema es ser poeta o artesano del lenguaje no es lo mismo escribir la lluvia está cayendo que polvo de cristales descienden a la tierra ¿es largo el arte en esta vida breve? del útero al féretro -esas tumbas gemelas- la distancia es de un poema ¿en verdad la pluma eterniza todo sin que nada borre el codo del tiempo? el papel muere atravesado por lenguas de lluvia o por agujas de fuego lo único que cuenta es la palabra que se enraíza en la memoria del mundo ¿es la poesía un revólver sin balas que azar y lenguaje disparan? el arma debe ser empuñada por la razón nada nuevo hay bajo la luna nada podemos inventar para salvarnos quizá sólo palabras</p>
--	--

¹⁰ Pensamos desarrollarla en otro formato durante el curso 2008-2009.

<p>也许，我是盲人</p> <p>也许，我是盲人 我只能用声音触摸你们 我只能把诗象手掌一样张开 伸向你们 我大西洋彼岸的兄弟 红色的、淡色的、蓝色的、黑色的 我大西洋彼岸开始流泪的花朵</p> <p>那声音穿越了无限空虚</p> <p>1983年7月</p> <p>Gu Cheng, 1983</p> <p>Quizás, sea ciego sólo os puedo tocar con la voz sólo puedo abrir la poesía como la palma de la mano y entregarla a vosotros mis hermanos de la otra ribera del Atlántico rojos, claros, azules, negros mis flores de la otra ribera del Atlántico que empezáis a llorar</p> <p>Aquel sonido ha atravesado el vacío infinito</p>	<p>Marcelo Báez Mesa, 1996</p> <p>导弹与诗</p> <p>我离家之前 对儿子说 今天晚上 爸爸要去 二炮工程学院 给一帮学造导弹的 学生讲诗 你需要做的 就是老老实实 呆在家里 等着你妈回来</p> <p>这个晚上 我离家之后 儿子的思想 不免有些困惑 他想不明白 他的只会讲诗的爸爸 怎么配给 将来要造导弹的人 上课 导弹是多牛的东西呀 诗不就是床前明月光嘛</p> <p>三小时后 我回到了家 妻子已回来 儿子还没睡 他问我 见着导弹没有 我说没有 我说见着钱 就可以了 我将一名大校 给我的信封 交给了儿子 他数了数里面的钞票 然后对我说 爸爸，下回你去给 造原子弹的人讲 给的肯定更多</p> <p>Yi Sha, 2003</p> <p>Misiles y poesía</p> <p>antes de que saliera de casa dije a mi hijo que esa tarde iría a la Segunda Fuerza de Artillería de la Universidad de Ingeniería para hablar con un grupo de estudiantes que aprenden a hacer proyectiles sobre la poesía Yo le dije: lo que tienes que hacer es portarte bien y estarte quieto hasta que tu madre regrese a casa</p> <p>esa tarde después de que yo había salido mi hijo debe de haberse confundido</p>
---	--

	<p>él no podía imaginar cómo su padre que sólo podía hablar de poesía tenía la pretensión de ir y dar una conferencia a personas que un día podrían estar haciendo misiles</p> <p>los misiles eran tan terribles mientras que la poesía era una materia (cosa) como</p> <p>"Delante de mi cama, la luz de la Luna brillante ... " *</p> <p>tres horas después cuando yo volví mi mujer ya estaba en casa mi hijo todavía no estaba en la cama me preguntó si yo había visto algún misil no, dije, y añadí: He visto el dinero y estaba bien le di un sobre que me había dado un coronel él contó el dinero que estaba dentro entonces me dijo la próxima vez, ve y da una charla a personas que hagan bombas atómicas ellos seguramente te darán más</p>
 <p>Ahmed Nadeem Qasimi, 1976</p> <p>Ininteligible</p> <p>Cuando compongo versos, mi pluma escribe en el muro del mañana, palabras como flores en el color de la sangre. ¡Pero ay! No hay nadie que lea o entienda este idioma.</p>	<p>Balada per a un trobador</p> <p>Les sabates foradades la roba plena de pols, i a la boca tremolosa sempre porta un cant ben dolç. El país pel qual camina no és altre que el seu país i el vi que mulla sa gola no és altre vi que el seu vi.</p> <p>No era estrany en cap racó. Ja era vell el trobador.</p> <p>Ell ha cantat per a princeses en lluents i grans palaus. Ha saltat murs, ha obert portes tancades amb doble clau, quan tenia la veu clara com la pell dels seus amors, quan, a la nit, el tapaven llençols blancs brodats amb flors.</p>

	<p>Les flors ja han perdut l'olor. Ja era vell el trobador.</p> <p>Avui ha canviat d'alcoves. Ara que ha perdut les claus, una barraca de toves li sembla tot un palau on la seva cançó s'alça per un plat i un got de vi. Pastores i taverneres són les seves flors de nit.</p> <p>Tot s'esfulla en la tardor. Ja era vell el trobador. I demà quan el sol surti ha de seguir el seu camí. Arribarà en un altre poble i se n'anirà d'allí amb les sabates foradades, la roba plena de pols, i a la boca tremolosa s'endurà el seu cant ben dolç.</p> <p>Joan Manuel Serrat, <i>Ara que tinc vint anys</i>, 1965</p>
--	--

Bibliografia

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J i HANESIA, H. (1993). *Psicología evolutiva*. México: Trillas.
- BARRIENTOS, C. (1996). “Claus per a una didàctica de la poesia”, *Articles*, núm. 10: “La poesia”. Barcelona: Graó, p.23-41.
- CENTELLES, J. (2005). *La biblioteca, el cor de l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- JANER MANILA, G. (1982). *Cultura popular i ecologia del llenguatge*. Barcelona: CEAC.
- JANER MANILA, G. (2002). *Infancias soñadas y otros ensayos*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- JEAN, G. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid: Ediciones De La Torre (versión española de Ana Garralón y Francisco Lapuente).
- Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (2003). Departament de Cultura i Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Govern d'Andorra i Govern de les Illes Balears. Traducció de la publicació en anglès y

francés del Consejo de Europa: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.

MÈLICH, J.C. (2008). “El (sense) sentit de la literatura”. *El gust per la lectura. Curs 2007-08*. Subdirecció General de Llengües i entorn. Departament d’Educació. Generalitat de Catalunya. Disponible en http://www.xtec.cat/lic/centre/professorat/prof_lleng_gust.htm.

MENDOZA Y LÓPEZ VALERO (1997). *La creación poética en la escuela. Aspectos y orientaciones*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.

MORENO, V. (1998). *Va de poesia*. Pamplona: Pamiela.

VIGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Ed. Grijalbo.

WHITEHEAD, A. N. (1965³). *Los fines de la educación*. Buenos Aires: Paidós.