

CAMBIOS DIALECTALES E IDIOSINCRASIAS EN LA ENSEÑANZA DEL  
SEGUNDO IDIOMA A ESTUDIANTES MINORITARIOS A TRAVÉS DE LA POESÍA  
AFROCUBANA

Alicia Ann-Marie Fleming

Submitted to the faculty of the University Graduate School  
in partial fulfillment of the requirements  
for the degree  
Master of Arts in the Teaching of Spanish  
in the Department of World Languages and Cultures,  
Indiana University

August 2012

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in the Teaching of Spanish.

---

Rosa Tezanos-Pinto, Ph.D., Chair

---

Enrica Ardemagni, Ph.D.

Master's Thesis  
Committee

---

J. Agustín Torijano, Ph.D.

## AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dar gracias a Dios por su unción y don de lenguas. A todas las personas que me brindaron su apoyo, su tiempo y su talento. Profesora Rosa Tezanos-Pinto, realmente no hay palabras suficientes para describir mi inmensa gratitud por su consejo, ayuda, apoyo y paciencia. Hubo momentos en que me desanimada pero, como siempre, usted estaba ahí para alentarme y me recordaba esforzarme a alcanzar la excelencia. También, tengo mucha admiración por su finura, su talento y su éxito en el campo de las lenguas extranjeras. Profesora Rosalie Vermette, recuerdo el primer día cuando entré en su oficina para mi cita de asesoramiento, la cual me parece fue predestinada porque nuestra amistad ha seguido todavía intacta. Profesora Marta Antón, muchas gracias por “las charlas”, los consejos y su instrucción. Usted transformó el mundo de la lingüística en un campo muy interesante para mí. A los profesores Larbi Oukada y Herbert Brant, agradezco mucho su apoyo y contribución a mi educación. Phillip Garver, su trabajo es valioso para el Programa de M.A.T. Muchas gracias por su ayuda con las cartas y por su habilidad y buena voluntad para ejecutar cualquier petición mía. Mi agradecimiento a la profesora Enrica Ardemagni y al profesor Agustín Torijano por la cuidadosa lectura de esta tesina. A Inéz Martínez por su paciencia, apoyo y tiempo en la revisión de mi trabajo, muchas gracias. Usted está en mi corazón. Finalmente, mi especial gratitud a mi familia por su entendimiento y gran apoyo durante estos tres años.

## **ABSTRACT**

Alicia Ann-Marie Fleming

### **CAMBIOS DIALECTALES E IDIOSINCRASIAS EN LA ENSEÑANZA DEL SEGUNDO IDIOMA A ESTUDIANTES MINORITARIOS A TRAVÉS DE LA POESÍA AFROCUBANA**

Cotidianamente los profesores se hacen esta pregunta: ¿cómo pueden relacionarse mis estudiantes con la lección? Saben que si los estudiantes pudieran acoplarse con el contenido de la lección, entenderían y aprenderían con gran eficacia. En la mayoría de los distritos escolares urbanos de Indianapolis, Estados Unidos hay muchos estudiantes afroamericanos que están en clases de lengua extranjera que piensan que no existen atributos de conexión --como tradiciones y costumbres-- que tienen aspectos en común con sus propias culturas. Por otro lado, hay estudiantes afrolatinos que son nativos de esas lenguas pero a quienes no se les expone a elementos que pertenecen a su cultura o herencia. Esta investigación se enfocará en cómo los profesores pueden utilizar la poesía para enseñar una lengua extranjera; específicamente, cómo se puede utilizar la poesía afrocubana para vincular la lección a los estudiantes minoritarios y su cultura.

Rosa Tezanos-Pinto, Ph.D., Chair

## ÍNDICE

<b>Glosario</b> .....	vi
<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo I-La poesía como conexión a la lengua meta</b> .....	10
Marco teórico y ejemplos de poesía utilizada en la clase de anglohablantes .....	11
Desafíos en la enseñanza de la literatura en el sistema escolar .....	18
Estilos más efectivos de enseñanza a los alumnos del L2 .....	20
Poesía utilizada para enseñar los varios componentes de la lengua meta .....	31
<b>Capítulo II-Análisis práctico del uso de la poesía en la enseñanza de la escritura</b> .....	42
Plan semanal de práctica con los estudiantes .....	43
Resultados de la práctica con los estudiantes .....	45
Análisis .....	47
<b>Capítulo III- La poesía, una herramienta de motivación significativa.</b>	
<b>Los estudiantes afroamericanos y su relación con la poesía afrocubana y la lengua español</b> .....	52
Uso de la literatura multicultural y los beneficios .....	53
Dialecto AAE/BE y sus cambios dialectales .....	54
Dialecto afrocubano y sus cambios dialectales .....	56
La poesía afrocubana y sus cambios dialectales e idiosincrasias .....	57
<b>Capítulo IV-Unidad Didáctica: Una demostración del uso de la poesía en la enseñanza del segundo idioma</b> .....	70
Filosofía de enseñanza .....	70
<b>Capítulo V-Conclusiones</b> .....	82
<b>Apéndice I</b> .....	86
<b>Apéndice II</b> .....	90
<b>Apéndice III</b> .....	91
<b>Apéndice IV</b> .....	92
<b>Bibliografía</b> .....	94
<b>Curriculum Vitae</b>	

## GLOSARIO

bongó	tambor afrocubano
bombo	tambor
bombe	onomatopeya de percusión guion igual a los demás
candomblé	danza común en Brasil
canzá	maraca
conga	danza cubana en pareja
cosongo	onomatopeya
guanguancó	festival de rumba
jongo	danza afro brasileña
kerekexé	onomatopeya para una maraca
jui-já, jui-jé	un grito
majumbarilá	un grito
majumbebé	un grito
mamatomba	onomatopeya
mamey	fruta tropical de pulpa roja y carnosas
mayombe	onomatopeya de un nombre geográfico
maraca	instrumento musical
pasa	pelo corto y ensortijado de los morenos y mulatos
pega	trabajo
rumba	danza cubana nacional
sensemaya	onomatopeya
serembe	onomatopeya
Serembo	onomatopeya
son	danza y música afrocubana
songo	danza afrocubana
sóngoro	onomatopeya guion igual a los demás
tamba	onomatopeya de percusión
tren	preocupación
tumba	una danza y festival
yamba, yambó, yambé	onomatopeyas de percusión

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de un segundo idioma puede ser una experiencia un poco intimidante. Imagine a un estudiante inmigrante en una nueva escuela en un país diferente y con una nueva cultura. A la misma vez que se está acostumbrando a su ambiente debe aprender un nuevo idioma. Por otro lado, suponga que hay un profesor que tiene la tarea de enseñar en un aula con 25 estudiantes de un segundo idioma: algunos con un nivel intermedio en la lengua meta, otros con un nivel básico y otros cuantos, probablemente, sin ninguna experiencia en una lengua extranjera. Debido a eso, el profesor tendrá el desafío de enseñarles efectivamente para llevarlos a todos a un mismo nivel de competencia en el idioma.

En la mayoría de los distritos escolares urbanos de Indianapolis, Estados Unidos, hay muchos estudiantes afroamericanos que están en clases de lengua extranjera y piensan que no existen atributos de conexión (como tradiciones y costumbres) en común con sus propias culturas. Por otro lado, hay estudiantes afro latinos que son nativos de esas lenguas pero que a quienes no se les expone a elementos que pertenecen a su cultura o herencia. Esta investigación se enfocará en cómo los profesores pueden utilizar la poesía para enseñar una lengua extranjera. Específicamente, cómo se puede utilizar la poesía afrocubana para vincular la lección a los estudiantes minoritarios y su cultura.

Durante los últimos veinte años, se han hecho estudios variados para probar los métodos más adecuados en la enseñanza de un segundo idioma y en el uso de la literatura en clase. De estas investigaciones resultaron los estándares nacionales que son utilizados por todos los sistemas de educación. Estos estándares fueron el corolario del informe realizado por un equipo de once miembros de varios programas e idiomas en el campo de

la educación y fue promulgado por el Department of Education (el departamento de Educación) y el National Endowment for the Humanities”. El documento, publicado en 1996, se llama “Estándares para el aprendizaje de idiomas extranjeros: Preparándose para el siglo 21”. Los estándares, que tienen áreas específicas de enfoque: comunicación, cultura, conexión, comparación y comunidades, fueron establecido por el grupo American Council on the Teaching of Foreign Languages ([www.ACTFL.org](http://www.ACTFL.org)). En todas estas áreas, la comunicación es un aspecto común y es la base para llegar a la competencia de una lengua extranjera. Llegar a un nivel de cuasi nativo es una meta importante que los alumnos deben practicar en un ambiente verdadero con herramientas auténticas. Los profesores pueden utilizar mapas, fotos de lugares específicos de los países hispanos y personas importantes, artefactos como banderas, ropas, libros, música, así como a hablantes nativos de la comunidad que puedan conversar con los estudiantes. Se puede añadir a esta lista la poesía como una parte integrante de la enseñanza de un segundo idioma.

En los estándares de ACFTL, la cultura y la comparación son asimismo áreas centrales en la enseñanza de una segunda lengua, denominada desde ahora L2. Se ha demostrado que los estudiantes aprenden más cuando conectan las lecciones culturalmente. Sin embargo, es primordial que los estudiantes sepan la diferencia entre la diversidad de culturas y dialectos que existen en el mundo hispano pues muchas veces los libros están enfocados en ciertas culturas y no en otras. Una de estas es la cultura afrocubana y su literatura que no ha recibido mucha atención en los currículos de los sistemas de educación, en comparación a otras culturas hispanas que tienen su propia variación de dialecto e idiosincrasia.

Una lección entonces tiene el potencial de ser muy efectiva cuando los alumnos pueden relacionarse con ella. Según Leclair en “Poésie et représentations culturelles (Poetry and Cultural Representation)”, uno de los dos rasgos capitales de la lengua meta es la representación cultural. De igual manera, Runte en “Teaching with the P-Word”, indica que para provocar interés en la poesía: “it is not enough for poetry to be culturally or at least regionally theirs; it must also touch a nerve” (14). Por lo tanto, la lección no solo tiene que relacionar a los estudiantes culturalmente sino que es necesario que estimule a que lo hagan intelectualmente. La experiencia de la autora de esta tesina como tutora en las escuelas de Indianapolis ha sido que, entre los alumnos que están matriculados en las clases de español, una mayoría son afroamericanos, afro hispanos y /o descendientes de africanos. Todos estos podrían conectarse positivamente con una lección de literatura afrocubana.

Los estudios que se han hecho en Estados Unidos antes de 1996 sobre la literatura y su papel en la enseñanza de L2 tienen un enfoque general en la literatura y muy poco uso de la poesía y menos aún de la poesía afrocubana. Posterior a esta fecha, ha habido investigaciones enfocadas en cuatro áreas. La primera es la de teoría de comunicación (lingüística cognoscitiva y comunicativa). La segunda es la de utilización de la poesía en el currículo del segundo idioma con enfoque en la poesía francesa y otras lenguas como el ruso y el alemán. La tercera área, es la que se enfoca en los grados de los estudiantes y la cuarta se centra en los métodos de enseñanza de la poesía en las clases de L2.

En “The Poetic Text in Teaching a Foreign Language”, Cudak explica que el uso de la poesía en la clase de L2 está basado en la lingüística cognoscitiva y la teoría comunicativa que son utilizadas para promover la fonética, morfología, sintaxis, vocabulario y pragmática. Cudak discute, en especial, el método utilizado por el

departamento de la Lengua y Cultura Polaca de la Universidad de Silesia en Polonia en donde la poesía fue utilizada para enseñar el polaco como documento histórico y creativo que provee una educación literaria e ilustra los movimientos literarios, como agente indirecto para familiarizar a los estudiantes con una nueva cultura, y como un recurso útil en la comprensión de la lengua meta. Asimismo, Cudak indica que un buen nivel de español incluye la habilidad de pensar con fluidez en una lengua extranjera y que esta podría lograrse con la ayuda de métodos basados en las teorías de comunicación y lingüística cognoscitiva.

Como se sabe, la teoría comunicativa es una serie de normas que sirve como una guía de gramática (la creación de frases correctas) y comunicación interpersonal. Otros métodos de esta teoría tienen un enfoque en los actos del habla tales como los comportamientos del idioma y los actos ilocutivos (Cudak 101). Para Cudak no existe un enfoque estructural y sistemático:

Instead of classic lessons about the accusative case or about the subjunctive mood, we have in books such lessons that show how to express a request or a probability. A modern teacher replaces classic teaching schemes, such as several noun declensions, with new schemes of several methods for expressing request. (102)

Por otro lado, la teoría de lingüística cognoscitiva tiene la misma base que la teoría de comunicación porque se basa en el pensamiento estructural y en un modelo de lenguaje gramatical que se fundamenta en las actividades de la gente y en cómo se debe de expresar el pensamiento e interpretar el habla. Igualmente, la base de esta teoría es: "...the postulate that language is symbolic and that this symbolic nature applies to several linguistic areas, such as phonetics, morphology, syntax, vocabulary and pragmatics. The central core of language is not, therefore, its structure but its meaning" (Cudak 102). En el estudio

mencionado se utilizaron textos poéticos en las clases intermedias y avanzadas. Aunque en las clases no existían reglas ni metas estrictas para enseñar ni una lista específica para los libros (escogidos entre libros contemporáneos), hubo una pauta específica para trabajar con los textos: incorporar la poesía como una parte significativa en la enseñanza del segundo idioma. La presente tesina tiene la misma intención. En los últimos años, y a pesar de que varias universidades importantes han hecho un máximo desafío con el currículo de L2 y han incluido la poesía en este, no hay suficientes estudios sobre cómo enseñar la poesía en una lengua extranjera. Por eso, esta investigación incluirá algunos de estos desafíos también.

Según Schultz, en “The Uses of Poetry in the Foreign Language Curriculum”, la poesía todavía es un género ambivalente en los currículos de los Estados Unidos. No obstante, cuando los estudiantes tienen una introducción muy temprana, pueden avanzar en sus competencias lingüísticas o tomar clases más avanzadas en la universidad. La poesía tiene, por lo tanto, el potencial de aumentar la adquisición de gramática y vocabulario y ayudar a los estudiantes con su habilidad de conversar, de escribir y animarlos a aprender los enlaces de cultura y los beneficios del estudio de una lengua extranjera (Schultz 920). Otro asunto para considerar es que debe ponerse en un currículo la participación de los estudiantes en la clase.

A pesar de las opiniones a favor de la enseñanza de la poesía en la clase de L2, hay educadores que piensan que es difícil de utilizar en los niveles elementales e intermedios porque los poetas no escriben respetando las formas de la lengua estándar; al contrario, rompen las reglas de sintaxis, gramática y muchas veces utilizan vocabulario con palabras arcaicas. Del mismo modo, hay otros educadores que piensan que los estudiantes de

niveles bajos no pueden interpretar la poesía o no pueden expresar sus pensamientos en una lengua extranjera de una manera suficiente. Esta aprensión no solamente existe en la enseñanza de la poesía en el segundo idioma, sino en la enseñanza de la poesía en las clases de “English Language Arts”. Como resultado, los estudiantes tienen inseguridad hacia la poesía lo que repercute en su capacidad de comprender y leer bien en un segundo idioma.

Riffaterre, en “La Production du texte”, indica además que los estudiantes deben participar en la lección de poesía para que esta sea eficaz: “The literary phenomenon is not only the text, but also its reader and an ensemble of possible reactions from the reader to the text” (9). La lección debe ser diseñada para animar el interés del estudiante y cambiar su actitud de desconfianza hacia este tipo de literatura.

En otros estudios, los estudiantes tienen la actitud de que la poesía es esotérica, elitista y, muchas veces, evitan leerla. Esto es evidente en las clases de literatura en las universidades que tienen un enfoque en la poesía y son canceladas porque no hay suficientes estudiantes inscritos (Cranston 954). Si esta aprensión puede ser vencida, hay otros beneficios que pueden darse. Schultz relaciona la poesía con el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y explicación (interpretación) del texto. Explica que antes de la lección los estudiantes deben de escribir un tema relacionado con el poema. Por ejemplo, con el poema “Le Pont Mirabeau”, los estudiantes escribieron en francés sobre un puente no específico y después discutieron sus pensamientos por escrito y en grupos. (Este proceso que ayudó a los estudiantes en la práctica del idioma, está de acuerdo con el estándar de comparación de los estándares de ACTFL). Durante esta actividad, se escribían los temas e imágenes más importantes que tenían conexión con el poema pudiendo predecir el poema, una herramienta útil en la lectura. Los estudiantes escucharon

muchas veces una grabación del poema, que fue recitada por un hablante nativo y después tuvieron que comentar el poema. La discusión sobre las diferencias en pensamiento entre ellos y el profesor y la interpretación fue hecha vía una grabación. Esto pudo ayudarlos con sus habilidades de escuchar, pronunciar y entonar.

Adicionalmente a este proceso, “la explicación del texto” incluía saber quién era el escritor, el título del poema, la colección a la que pertenecía el poema, la fecha de su publicación y otros elementos importantes que tenían relación con el poema. La explicación fue un análisis muy detallado y sistemático de cada línea del poema. Los estudiantes tuvieron que practicar sus habilidades de lectura por los métodos “de abajo hacia arriba/bottom-up” y “de arriba hacia abajo/top-down” (sistema utilizado en clases de lectura a través de varios distritos de escuelas de Indianapolis). El método “de abajo hacia arriba/bottom-up” es un proceso de leer y analizar los detalles más importantes hasta llegar a la idea principal mientras que el “de arriba hacia abajo/top-down” es un proceso de leer y analizar la idea principal hasta encontrar los detalles más importantes.

El último paso mencionado por Schultz, fue una composición donde los estudiantes tuvieron que escribir sus propias percepciones en forma poética y utilizar su escritura en “escritura rápida/quick-writes”, una técnica de escribir libremente sobre un tema específico para desarrollar el poema. Con este método, los estudiantes pudieron emplear la comprensión del poema y el razonamiento analítico para construir sus trabajos y, también, consiguieron practicar su escritura expresiva y creativa en un segundo idioma.

El estudio aludido arriba, a pesar de su validez, no clarifica los varios estudios sobre el nivel los estudiantes que pueden entender y aprender la poesía en una clase de L2. Hay algunos investigadores que dicen que la poesía debería ser enseñada en ciertos niveles y

otros piensan que la poesía es solamente para el nivel avanzado. Sin embargo, hay unos pocos que dicen que la poesía puede ser enseñada en la primaria y en otros grados iniciales de la secundaria. Cranston, por ejemplo, indica que los niños menores pueden imitar los ritmos, las melodías, la entonación y el tono más fácilmente que los adultos, y estos aspectos son los que distinguen una lengua de otra. (En 1897, Verlaine, el poeta francés y profesor de inglés, ya utilizaba este método en su enseñanza de inglés a estudiantes franceses. Al principio de la lección, los estudiantes tenían que practicar la pronunciación de algunas frases con acento inglés) (956).

A pesar de las investigaciones diversas sobre la enseñanza y la adquisición de un segundo idioma y algunos estudios de incorporación sobre el uso de la poesía en la adquisición de la lengua expuestos arriba, hay pocos estudios que tienen el enfoque del uso de poesía en el currículo de lengua extranjera, en las teorías de la fundación de esta utilización y métodos para enseñar. Esta investigación, por lo tanto, enfatizará esas áreas. Primero, destacando la eficacia de la poesía afrocubana en la enseñanza del L2 y cómo relacionarla culturalmente con los estudiantes minoritarios y, segundo, con la utilización del dialecto afrocubano y su idiosincrasia en comparación con la poesía afroamericana. Las preguntas específicas para tratar estos temas serán: ¿cómo puede ser eficiente la poesía en la enseñanza del segundo idioma? ¿Cuál es la manera más eficaz de diseñar planes didácticos que incluyan la poesía afrocubana con su propio dialecto y propia idiosincrasia en comparación a los dialectos afroamericanos en la enseñanza de español?, y ¿cómo los estudiantes minoritarios pueden relacionarse culturalmente con esta poesía y las lecciones?

Para ejemplificar la validez de esta tesina, se han diseñado lecciones para el primer grado de primaria, para el nivel décimo de secundaria y para el nivel intermedio de la

universidad. Con el primer grado de primaria se quiere demostrar que los estudiantes de los primeros grados tienen la capacidad para capturar los ritmos, la fonética y otras características de una lengua extranjera y hacerla muy temprano en su desarrollo. Las unidades incluyen una autoevaluación al final de cada lección pero no necesariamente una prueba o examen. La única evaluación en forma de prueba es una sobre el vocabulario. (La autora de esta tesina está de acuerdo con algunos de los investigadores que no se debe de requerir exámenes para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en las lecciones de la poesía). Como punto fundamental de esta sección, se han incorporado unidades con poemas en “escrituras rápidas/ quick-writes” y canciones infantiles en forma de poesía afrocubana. Los planes didácticos para el grado décimo tienen la intención de mostrar cómo las lecciones deben avanzar en intensidad, en la representación cultural y también interesar a los estudiantes a explorar el español y la cultura hispana por su cuenta. De la misma manera, con la lección del nivel intermedio de universidad, se demostrará cómo utilizar los mismos principios que las lecciones para el décimo grado pero con actividades de análisis y escritura de un nivel más avanzado. Además, se discutirá el uso de la poesía ya establecido en las clases de inglés, el marco teórico y ejemplos de los métodos. Todo esto para probar que la literatura no solamente se puede usar efectivamente en clases variadas del sistema escolar sino que puede ayudar a implementar el uso de la cultura afrocubana en el aula.

## CAPÍTULO I

### LA POESÍA COMO CONEXIÓN CON LA CULTURA A LA LENGUA META

I can tell you in words different from those I've used. When you explain it, poetry becomes banal. Better than any explanation, is the experience of the feelings that poetry can reveal to a nature open enough to understand it.

Pablo Neruda

Muchos sistemas escolares de Estados Unidos han incluido por años una unidad de poesía en los currículos para las clases de Lenguaje. Los profesores han enseñado a poetas como William Yeats, Charlotte Bronte, Emily Dickinson, Edgar Allan Poe y otros; es decir, a los clásicos de poetas blancos. Hay algunos sistemas que incluían a poetas afroamericanos pero solos a los que eran conocidos por la “mayoría” de la población como a Langston Hughes y Maya Angelou.

En abril 1996, la Academia de Poetas Americanos inició una celebración mensual acerca de la poesía. Esta iniciativa incluyó la promulgación de la poesía en los sistemas escolares. El deseo de la organización fue la promoción de este aspecto literario. Como resultado, cada año durante el mes de abril, las escuelas, las bibliotecas y organizaciones de arte desarrollan programas y exposiciones para promover el arte de la poesía. Otro logro de la Academia de Poetas Americanos fue que a la misma vez de la promoción del arte de poesía, surgieron artículos y estudios sobre la poesía y sus efectos en la enseñanza de escritura creativa, lectura y fonética. Este periodo no fue solamente un renacimiento del arte de la poesía sino que sirvió para el estudio del uso de la poesía en varias facetas del campo de la lengua.

Es evidente entonces que la poesía como segmento de la literatura se interconecta con la cultura. Los estudiantes anglohablantes en la clase de lenguaje aprenden su propia

cultura, su propia literatura. Hoy en día, la poesía es enseñada en las escuelas de primer grado (también en Kindergarten) hasta el último grado de la secundaria. Asimismo, la poesía además ser utilizada en la clase de lenguaje se usa en otras asignaturas tales como geografía e historia.

En la enseñanza de la lengua extranjera, la literatura y la cultura son un aspecto imperativo. Esta conexión existe en la enseñanza de inglés y los estudiantes deben hacer el enlace entre cultura y literatura por ser la primera una manera muy apta para entender lo literario o viceversa.

### **Marco teórico y ejemplos de poesía utilizada en la clase de anglohablantes**

El método de la enseñanza de la poesía ha evolucionado mucho y existen varias maneras de enseñar esta asignatura. Los profesores más eficaces son los que utilizan la literatura como un aparato para demostrar la conexión entre la lectura y la escritura. Específicamente, en la poesía del segundo idioma que es el enfoque de esta investigación. Farris y Werderich presentan dos tipos de nexos en una clase de la poesía: el “texto a texto” y el “texto al mundo”. En el primero, los estudiantes pueden establecer un vínculo personal después de la lectura de los poemas (192). Farris y Werderich mencionan, por ejemplo, a un profesor que lee un poema de George Ella Lyon, que se llama “Where I’m From/De dónde soy” a unos estudiantes de un pueblo de Alaska con problemas socioeconómicos. Los estudiantes escuchan y tienen que responder con sus propios poemas. Lo que sigue es un ejemplo de unos de los poemas además una estrofa del poema “Where I’m From”.

***Where I'm From***

I'm from clothespins  
from Clorox and carbon tetrachloride  
I'm from the dirt under the back porch  
(Black, glistening  
it tasted like beets.)  
I am from the forsythia bush  
the Dutch elm  
whose long-gone limbs I remember  
as if they were my own. (en Farris y Werderich 6)

***Where I'm From (una reacción de un estudiante al poema de Lyon)***

I'm from the sandy island of Shishmaref  
(that's eroding away).  
I'm from the smell of saltwater in the summertime,  
the snow-machines and hondas.  
I'm from the world of isolation.  
I'm from Reuben and Mina,  
from old pictures and movies.  
I'm from old traditions,  
from Eskimo dancing and singing. (Skelton citado en Farris y Werderich 6)

En este poema de arriba, el estudiante evidentemente entendió el poema de Lyon y utilizando el mismo concepto que el autor, relacionó su experiencia y la de su propio pueblo.

El segundo tipo de conexión, llamado el “texto al mundo”, el lector puede hacer una pregunta que tiene varias respuestas que podrían incluir proverbios o acertijos. Por ejemplo, un estudiante pregunta qué es la poesía y los otros estudiantes tienen reacciones como: “La poesía es como robar un fragmento del mundo y ocultarlo con palabras...porque en cada poema que lee debe encontrar un mensaje secreto y en cada poema que escribe debe ocultar un mensaje. Pienso que la poesía es el arte de devenir en una sombra” (Farris y Werderich 202).

Según Kormanski en “Using Poetry in Intermediate Grade”, los alumnos desarrollan una actitud positiva hacia la poesía cuando los profesores utilizan prácticas

como las mencionadas arriba. Indica que la cantidad de veces que el profesor puede presentar la poesía en su clase hace una gran diferencia en la eficacia de los planes de la lección (189).

### ***Los poemas de la bañera--¿Qué hay en esa caja?***

Sara Holbrook, profesora y poeta, muestra métodos para motivar a los profesores a enseñar la poesía diariamente. Dentro de los 36 procedimientos que propone, hay dos que pudieran ser utilizados en cualquier nivel o grado. El primero es un proceso llamado “poemas de la bañera/bathtub poems”. Holbrook opina que esta es una buena manera de enseñar la poesía y motiva a los estudiantes a escribir sus propios poemas y a mejorar sus habilidades en el proceso de la escritura (16). El método es como sigue:

- Hacer una lluvia de ideas (Brainstorming). Los alumnos escriben varias palabras que se asocian con la bañera como jabón, agua, ducha. También, ellos necesitan incluir detalles como adjetivos y frases que marcan el tono del poema (humor, tristeza, soledad).
- Los alumnos deben enfocarse en un tema; el profesor los ayuda para concentrarse y no pueden salirse fuera del límite de su tema. Es decir, solo pueden usar palabras asociadas con la bañera.
- Antes de escribir, los estudiantes (en grupos de cinco o seis) escogerán algunas de las palabras y crearán una imagen gráfica de las palabras que riman. Luego, escribirán frases con estas palabras.
- Al comienzo del poema los estudiantes escribirán frases que no riman y dejarán un espacio entre ellos para poner las frases con palabras en rimas. Luego, ellos crearán

una rima de “abcb” (Holbrook 17). En este tipo de rima, el segundo verso y el cuarto verso están en rima.

Para algunos poemas de este tipo de ejercicio los estudiantes usaron palabras asociadas con la bañera como caulk, shampoo, conditioner, peeling, drain (brain, stain, pain, rain), razor, clogged, rubber ducky, hair (dare, share, fair, care), shower, washcloth.

*1<sup>er</sup> estudiante*

I stepped into the tub  
The water was roaring from the tap  
The water was popsicle cold  
So I tried to adapt... (citado en Holbrook 18)

*2<sup>do</sup> estudiante*

One day in the bathtub  
I was shot by a squirt gun  
I tripped on my duck and broke my leg  
It was not fun (citado en Holbrook 18).

*Poemas con verbos*

Otro procedimiento que Holbrook utiliza son los verbos para el estilo del poema. Según ella, los verbos son “the jump and jive” de la escritura. Este método tiene dos metas. La primera es expandir el vocabulario de los estudiantes y el uso de los verbos y para ello hay que:

- Leerles a los alumnos algunos poemas de verbos. Los poemas de haiku o limerick son buenos ejemplos. Los alumnos podrían entender cómo se puede utilizar los verbos para formular un poema.
- Instruir a los alumnos a buscar verbos de acción. Ellos pueden usar diccionarios y diccionario de sinónimo. Luego, ellos deben escoger un verbo de acción para empezar.

- Dividir la hoja en dos columnas. La primera columna tiene el título “es” y la segunda tiene el título “no es”. También, en la primera columna, los estudiantes escriben el verbo escogido. Después, necesitan utilizar personificación y contestar a la pregunta: “Si este verbo fuera una persona, ¿cómo se comportaría?” Por esto, las respuestas de esta pregunta están en una lista de palabras (grocery list of words) en la columna derecha. Después de esto, los estudiantes están listos para escribir sus poemas.
- La segunda meta es que los alumnos compongan ilustraciones gráficas generadas por el ordenador/computadora para destacar sus poemas y la personificación del verbo.

*El siguiente ejemplo describe lo dicho arriba:*

*Yawn (verbo)                      Lista de palabras*

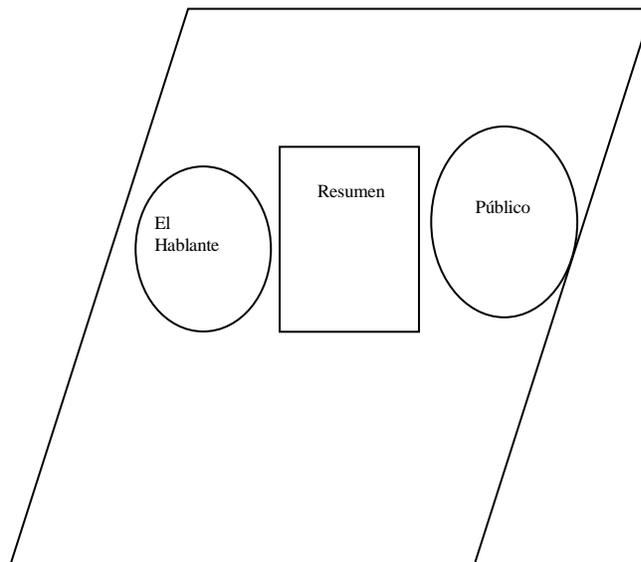
gape  
open mouth  
tired  
groan  
slowly  
exhausted  
get up  
wide awake

*Yawn*

Yawn opens her mouth up wide  
So you can almost see inside  
When you wake yawn comes by  
But do you ever wonder why?  
She likes sleepiness and boredom, too  
When you stretch, she'll come to you  
Energetic is never her  
Mood, but  
She never keeps her mouth shut (Student citado en Holbrook 33)

Otro marco teórico destacable es el método T.I.M.E. No solo es útil en la enseñanza de la poesía sino que es un tipo de mnemotécnica, una buena estrategia en las

pruebas de evaluación y exámenes de varias asignaturas. Las siglas T.I.M.E. incluyen cuatro aspectos importantes en la enseñanza y en el estudio de la poesía (Small 144). La letra **T** significa título, tema o pensamiento del poema. El título puede servir como clave de la opinión del poeta o el contenido del poema, como herramienta para captar la atención de los lectores y puede además indicar quién es el hablante. Por ejemplo, un poema que tiene la voz de un niño aunque el autor sea adulto. El vocabulario, los pronombres, verbos e imágenes en el poema sirven como pista para entender quién es el hablante, el tipo de lector y el tema. Con esta parte de la sigla, el profesor instruye a los estudiantes a dibujar un rectángulo en el medio de una hoja con dos círculos. Uno (pequeño) a la izquierda y uno (más grande) a la derecha. En el círculo de la izquierda, los estudiantes dibujan al hablante. Puede ser niño, niña, joven, hombre, mujer --dependiendo de las inferencias que se hagan durante la primera lectura del poema. En el círculo de la derecha, los estudiantes dibujan al público que puede ser un grupo o una persona específica. Seguidamente (antes de la primera lectura del poema y después del análisis del poema), los estudiantes escriben un resumen y detalles del poema para apoyar su punto de vista. El primer resumen es una actividad de pre-lectura (Small 145).



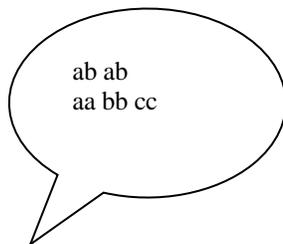
La letra **I** significa la imaginaria del poema. En el poema, la selección de las palabras de los poetas ayuda a la creación de imágenes y emociones o a construir una situación en el entendimiento de los lectores. Esta imaginaria puede ser creada para el uso de palabras sensoriales, lenguaje metafórico o una combinación de los dos. Con respecto a esta parte de la sigla, el profesor puede dibujar un ojo, oreja u otros órganos sensoriales en la pizarra y mandar a los estudiantes a escribir palabras o frases del poema que atraigan sus sentidos (Small 149).



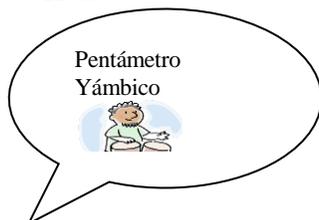
**Imaginaria**  
Lenguaje metafórico

La letra **M** significa la música o los sonidos del poema. Y, como se ha mencionado antes, este significado es traducido por las palabras utilizadas por los poetas. La poesía y la música tienen tres aspectos en común: rima, ritmo y sonido de la palabra (Small 155).

**Rimas**



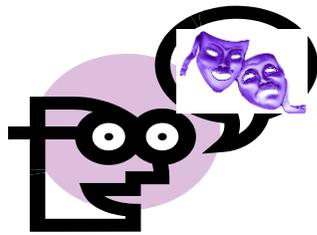
**Ritmo**



La sigla **E** significa la emoción que se emite a partir de las palabras del poema y que tiene dos partes. Una de estas es la voz del poeta y la otra es la de los lectores o público. Es decir, la combinación de título, imaginaria, música, ritmo, rimas, y sonidos de las palabras organizan una experiencia para los lectores y animan sus emociones. La emoción expresiva (el poeta) y la emoción de los lectores son diferentes. Específicamente, la emoción en el poema es el tono del poema y del poeta pero la emoción provocada representa el humor del lector (Small 160).

### *Emoción*

El tono del poeta



El humor del lector



Es importante decir que este proceso de enseñanza de la poesía puede ser una herramienta válida para el estudiante cuando él está leyendo el poema y no solamente una reflexión del poema.

### **Desafíos en la enseñanza de la literatura en el sistema escolar**

Las teorías discutidas son apenas unos métodos utilizados en los salones de las escuelas a través de los Estados Unidos hoy en día. El desafío que encuentran puede dividirse en dos partes. La primera parte es que debe hacerse una conexión entre la lección,

la cultura y los estudiantes. La otra parte es que los profesores necesitan ofrecer una variedad de géneros de literatura en sus clases; y sin duda, la poesía es una parte de la literatura que debe ser incluida. No obstante, la meta no es solamente tener la poesía en el currículo de lenguaje sino ponerla de una manera natural y espontánea. Es decir, la poesía tendría que estar en la rutina cotidiana de la clase (Farris 202).

Por otro lado, en las teorías que se han mencionado antes, ya hay varias perspectivas que tienen un denominador común. La primera es hacer atractiva la literatura a los alumnos. El profesor debe leer el poema en voz alta a los estudiantes y leerlo con pasión y entusiasmo en la voz para inspirar a los estudiantes y sus intereses en la lección de poesía (Groves 294). La segunda perspectiva --muy común-- es que el profesor necesita superar el miedo a la poesía y estar preparado para enseñarla con eficacia. En “Poetry Top 10: A Foolproof Formula for Teaching Poetry”, dice Linaberger que el sentimiento del profesor sobre la poesía no es importante sino la enseñanza de la poesía. Igualmente, argumenta que Perfect, un lingüista contemporáneo, tuvo la justificación ideal para este punto de vista:

It (poetry) nurtures a love and appreciation for the sound of and power of language. Poetry can help us see differently, understand ourselves and others, and validate our human experience. It...enhances thinking skills, and promotes personal connections... such attributes deserve a closer look (en Linaberger 366).

Linaberger indica que la enseñanza de la poesía debe incluir la escritura de poesía. También, propone que los profesores deben desarrollar un plan eficaz en la enseñanza de la poesía para superar “el miedo” a la poesía. Su plan para profesores es el siguiente:

1. Leer a los grandes poetas
2. Hacer preguntas a los poetas

3. Escribir un poema
4. Leer el poema a sus amigos o a otros estudiantes
5. Utilizar una lección de otro profesor o de un libro
6. Integrar en su lección cosas que ya sabía
7. Crear su propia lección
8. Compartir los poemas de sus estudiantes
9. Compartir sus lecciones de poesía
10. Publicar sus poemas en revistas académicas

(Linaberger 368)

Por las perspectivas anteriores se observa que todos los investigadores están de acuerdo que es crucial revisar los currículos de enseñanza para destacar los elementos del poema como el ritmo, la rima, el sonido y la música y ser creativos en la práctica.

### **Estilos más efectivos de enseñarles a los alumnos del L2**

Entre todos los métodos de la enseñanza de la poesía, hay unos específicos que funcionan mejor con la poesía de una lengua extranjera. Natalie Hess advierte que una lección con un plan detallado y con gran significado es una buena herramienta en la enseñanza de un segundo idioma:

The entry into a poem, under the guidance of appropriate Teaching brings about the kind of participation that almost no other text can produce. When we read, understand and interpret a poem we learn language through the expansion of our experience with a larger human reality... a poem can be used as a vehicle for thought and as an instrument for shaping language (19).

Otro ejemplo perfecto de este pensamiento es una observación, de un profesor citado en el artículo de Hess, “Real Language through Poetry: a Formula for Mean Making”:

When I took my first course in German, the teacher assigned us a story about two lovers in Germany of the 1930's. An Aryan German...his sweetheart was Jewish, and they were in love and had to decide what to do next. The linguistic load of the story was way above my level of German, but I became so engrossed in the content that I stayed up all night looking up words, just to find out what would happen (20).

Este punto de vista es uno que ha sido probado por algunos profesores de ESL (Inglés como Segundo Idioma) y teóricos en el campo de idiomas extranjeros pero no es una herramienta que ha sido utilizada por muchos profesores de español. Por consiguiente, se van a discutir en esta sección los modos efectivos que pueden ser utilizados en la poesía y la enseñanza de un segundo idioma. El primer modo es a través del uso de poemas bilingües.

### ***La Poesía Bilingüe***

En el campo del segundo idioma, se ha propuesto que si los estudiantes de segundo idioma avanzan en sus propios idiomas lo pueden hacer en una lengua extranjera. Brod, Starz, Tucker, Charlesworth, Koch y el equipo de Kenner, Al-Azami, Gregory y Ruby están de acuerdo en la importancia de la poesía bilingüe y su papel en este campo, algo que esta tesina afirma también. Esto se debe a que los poemas bilingües son instrumentos que les permiten a los estudiantes estar cómodos en la clase y relacionarse con poemas que incluyen sus idiomas nativos y algunos elementos fundamentales de su cultura. Una de las metas en la presente propuesta es asimismo que los estudiantes tengan éxito si ellos pueden relacionarse con el contenido de la lección.

Indudablemente, la poesía bilingüe puede ayudar en la lección del segundo idioma de varias formas. Cuando un profesor enseña la lección debería cumplir con los estándares

de ACTFL y uno significativo en nuestro mundo global es “la comparación de la cultura”. El equipo de Kenner et al demostró este estándar en su artículo “Bilingual Poetry: Expanding the Cognitive and Cultural Dimensions of Children’s Learning”. Discutieron, en particular, un poema en la lengua Bengalí (uno de los idiomas que hablan en Bangladesh) y escogieron una canción de cuna familiar a todos los estudiantes de Bangladesh en la clase. Esta canción de cuna era una que los abuelos y los padres cantaban muchas veces en la casa. Los investigadores distribuyeron también una canción de cuna en inglés, “Hush Little Baby” para hacer una comparación de interpretación y la diferencia en las dos culturas de Inglaterra y Bangladesh. Este es un ejemplo de la “chora” de Bengalí:

Aai aai chad mama  
Come uncle moon

aai aai chad mama tip die ja  
Come come uncle moon and touch the forehead

chader kopale chad tip die ja  
Moon come and touch the forehead of the moon

dhan banle kuro debo  
When the rice is made will give you the husk

mach katle muro debo  
When the fish is cut will give you the head

kalo gaer dudh debo  
Will give you the milk of the black cow

dudh khabar bati debo  
Will give you the bowl for the milk

chader kopale chad tip die ja  
Moon come and touch the forehead of the moon (Kenner et al 94)

Como tarea para esta clase de segundo idioma en Londres, los estudiantes les hicieron a sus padres varias preguntas que incluían el significado del poema y la costumbre

asociada con este poema. La tarea fue productiva porque al día siguiente el profesor discutió las metáforas en el poema y sus diferentes sentidos. Según Datta, los estudiantes de ESL (inglés como segundo idioma) tienen dificultades de entender las metáforas cuando las aprenden vía la literatura inglesa (citado en Kenner et al 95). Por ejemplo, en el idioma Bengali, el verso “As beautiful as the moon” es un proverbio común. Sin embargo, estos estudiantes no entendían ni la técnica ni el significado de la frase. El profesor aprovechó la oportunidad para enseñarles la importancia de las metáforas en la poesía (Kenner et al 95).

El uso de la poesía bilingüe ha contribuido mucho al desarrollo cognitivo y al entendimiento cultural. Cudak indica que la comunicación en una lengua extranjera no es solamente la transferencia de información sino un entendimiento de la lengua y la habilidad de pensar con fluidez en esa lengua (101). Los métodos para lograr estas metas son la teoría de comunicación y la teoría de la lingüística cognitiva. El proceso del entendimiento de las metáforas es muy importante porque la capacidad para entender las metáforas en el L2 puede representar el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Puede, además, ampliar su comprensión de la lectura. También, como se ha mencionado antes, ya existía el convencimiento de que el fomentar las habilidades en el idioma nativo apoya el aprendizaje de otros idiomas (Cudak 103). El equipo de Kenner et al, entendieron este enfoque perfectamente:

It is now widely accepted that the first generation of children growing up in a new country are aided in their learning by drawing on skills in first language. For example, in the UK, the DfES (Dept. for Education and Skills) recently stated that continuing development in one's first language can support the learning of English (or any other foreign language) and wider cognitive development (93).

En consecuencia, la utilización de la poesía bilingüe es solamente el inicio de un modelo más grande. Las escuelas pueden emplear la literatura bilingüe como una herramienta de aprendizaje que será apoyada por el uso de libros bilingües ya que si los estudiantes ven los dos idiomas a la misma vez --el idioma nativo y el segundo idioma-- ellos pueden observar las equivalencias y diferencias, lo que avanzará su habilidad de mejorar en el idioma. Además, un aspecto interesante del estudio de Kenner et al, fue el uso de la transliteración, la versión original del poema Bengali y la traducción (92). También, el elemento cultural --la discusión entre padres y estudiantes (la tarea que fue asignada en este estudio) sobre el significado del poema-- proveyó una oportunidad para entender la cultura de Bangladesh. Aunque los padres eran nativos del lugar, los estudiantes habían nacido en Inglaterra. En la discusión en la clase, demostraron su identidad bi-cultural.

Hay otros investigadores que expresan los mismos juicios sobre la poesía bilingüe como el equipo académico de Kenner et al. Uno de estos es Kenneth Koch. En su libro, *Wishes, Lies and Dreams: Teaching children to write Poetry*, dirige su atención a la tercera parte esencial de la enseñanza de la poesía: la escritura de la poesía. Indica que la inclusión del idioma nativo de los estudiantes en la clase de lengua extranjera les permite entender las diferencias entre las palabras de los dos idiomas (283). A diferencia del estudio de Kenner et al, el de Koch contiene poemas de los niños con palabras de los dos idiomas a la vez:

My Rockets into azul space  
I like to take rockets into the azul space  
I like to pay the luna a visit  
I also like to have tea with estrellas  
But most of all I like when the stars have felicidad  
parties at noche. (Lenora Calanni citado en Koch 274)

Koch indica que esta estrategia fue utilizada porque quiso demostrarles a los estudiantes la ventaja de saber dos idiomas y cómo usarlos en la escritura de poesía. De esta forma, Koch rompe el mito que dice que el idioma nativo de los estudiantes que no son anglohablantes, tienen una discapacidad en el aprendizaje en vez de una ventaja (276).

### ***Poemas por grupos***

En el campo de la enseñanza, la colaboración del grupo es un método muy común y puede ser efectivo si es utilizado de una manera correcta. Con este método, el profesor divide la clase en tres o cuatro grupos y los estudiantes leen en voz alta y comparten sus ideas sobre el poema completo o una estrofa (dependiendo de la indicación del profesor). Los estudiantes pueden corregir los errores de sus compañeros con respecto a la pronunciación de las palabras, la entonación de la voz y la rapidez del habla. Es decir, los estudiantes pueden escuchar a sus compañeros en forma discriminatoria para entender cómo se debe de pronunciar, leer y hablar mejor en la lengua meta. Después, los estudiantes deben compartir sus ideas y leer en voz alta al frente de la clase. Generalmente, con este tipo de ejercicio, los estudiantes dejan sus aprensiones sobre la poesía y su miedo de hablar al frente de la clase. Así como en la práctica del habla y la lectura en la lengua extranjera, con este método los estudiantes son divididos en grupos para escribir un poema. Cada estudiante contribuye con una estrofa o toda la clase escribe un poema.

Como se observa, el método del poema en grupo es un vehículo para practicar la lengua oralmente (la práctica de “output”). Según Swain: “the learners need to produce the language in order to notice the gap between what they want to say and what they are able to say” (en Larsen 94). Larsen-Freeman afirma que en la práctica de output, los estudiantes

deben poner atención a “la forma” para que ellos puedan darse cuenta de las áreas en que faltan “la formas” correctas. Aunque estén practicando la poesía, deben saber la estructura de la lengua meta y cómo poner juntas las palabras en esa lengua.

Sigue a este razonamiento, el uso de diálogos colaborativos que es promovido cuando los estudiantes trabajan juntos con sus diálogos para reconocer los errores de sus compañeros y utilizar su razonamiento para aumentar su saber de lengua meta. También, los estudiantes mejoran su funcionamiento cognoscitivo en la lengua meta (Larsen-Freeman 94). Los poemas por grupos tienen la misma premisa y, en consecuencia, son una técnica excelente para enseñar una lengua extranjera.

### ***Los poemas concretos***

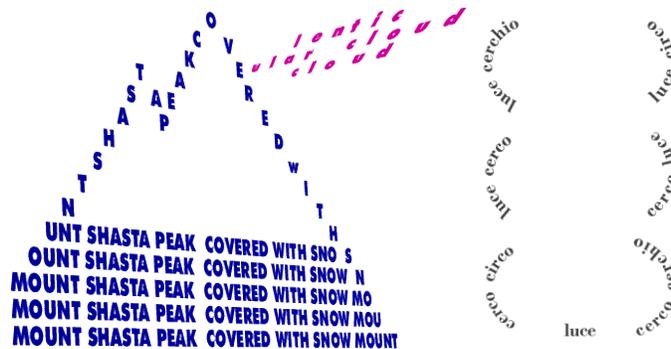
En la enseñanza del L2, los soportes visuales pueden tener un papel muy importante. Por ejemplo, el poema concreto es una herramienta efectiva para enseñar la poesía en la lengua meta. Según los poetas de la Grecia antigua, la raíz de la palabra POIEÓ significa hacer o crear. Con un poema se tiene, por tanto, una creación. El poema concreto es un cuadro o un dibujo que no tiene el uso tradicional y lineal de una palabra (Brod 256) pero se utilizan las palabras del poema para darle una forma al poema. También, el poema concreto no sigue las reglas de rima y metro y se enfoca en la estructura y lo visual en vez del movimiento del tiempo. Los poemas concretos se hicieron famosos con Augusto Campos de Brasil en 1955 aunque ya existían unas muestras en 1920. Este tipo de poesía se encuentra en los idiomas chino, francés, alemán, italiano, japonés, portugués y español (Brod 256). Es una buena herramienta para los profesores del segundo

idioma porque, según Brod, el significado del poema tiene una relación íntima y metafórica con su forma:

In a metaphorical relationship the meaning is always figurative, as in describing a robust person to be an oak, or as in the example “Mary is a rose,” where Mary is not like a rose (simile, i.e. similar) but she is, indeed, equal to a rose, she is a rose (256).

Como se ve en el poema de arriba, la relación entre Mary y la descripción (el objeto/la forma) es directa. No es un símbolo sino un signo. Básicamente, el poema concreto es una metáfora en el espacio y una imagen fija, aunque no es un estereotipo.

Brod además divide los poemas concretos en tres: visual u óptico, fonético o con sonido y cinético o con movimiento (256).



En la presentación sobre el estilo del poema concreto, el profesor, por lo tanto, debería explicar los términos de la metáfora y el símil, el objetivo del poema concreto y distribuir un ejemplo de un poema concreto. Si la clase es para principiantes y si el poema es un buen ejemplo de este modo, los estudiantes podrán entenderlo y tratar de escribir sus propios poemas.

El poema concreto es una manera efectiva también para enseñar la conjugación de verbos como se ve en el poema que sigue:

B O R R A R  
B O R R A \_  
B O R R \_ \_  
B O R \_ \_ \_  
B O \_ \_ \_ \_  
B \_ \_ \_ \_ \_  
\_ \_ \_ \_ \_ \_

Aunque el poema concreto parece muy simple y elemental, puede ser un modo eficiente de enseñanza tanto para los principiantes y como para los estudiantes avanzados. Los estudiantes pueden utilizar su habilidad de razonamiento analítico para crear la forma apropiada de las palabras. Por consiguiente, este modo de enseñar es una elección óptima para el profesor de L2.

### *Poemas Mezclados*

Uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de cualquier lengua es la habilidad de seguir un orden lógico de los eventos en la lectura. Según Omaggio, una de las tareas de lectura efectiva es crear una historia de otra historia (historia mezclada/scrambled story). Este tipo de tarea se ha propuesto para aumentar la habilidad de comprensión. Igualmente, esta técnica puede ser utilizada para mejorar la comprensión auditiva (Recursive Listening) y no solamente para la comprensión de la historia (206). Es decir, esta tarea es una buena herramienta para el entendimiento de la lengua que puede agudizar las habilidades de comprensión auditiva. La autora de esta tesina ha utilizado este método en algunas de sus clases en un escenario como el siguiente. Mientras que la profesora lee el poema, los estudiantes leen y escuchan. Luego la profesora lee el poema en un orden desorganizado y después los estudiantes ponen el poema en orden. Cuando

ellos terminan, la profesora les lee la versión original. Los estudiantes escuchan y leen para evaluar si han puesto el poema en orden (Fleming 2).

En la actividad mencionada arriba, cuando todos los estudiantes terminaron de arreglar el poema, se dividió a los estudiantes en cuatro grupos: dos grupos tuvieron el orden original de los dos poemas, el tercero tuvo versiones diferentes y el cuarto grupo tuvo una nueva versión. Una nota importante es que esta clase fue una clase intermedia/avanzada. En la otra clase donde se utilizó esta técnica, los resultados fueron muy diferentes pero esto se debió a que el nivel de la clase fue variado. Algunos de los estudiantes terminaron con la versión original, otros pudieron terminar casi todo y unos más no terminaron. Mayormente, esta clase tenía estudiantes del nivel principiante e intermedio. Por lo tanto, es muy importante que el profesor elija los poemas apropiados para los niveles de sus estudiantes (Benton 3).

***Algunos ejemplos utilizados por la autora durante la primavera de 2009 en Indianápolis:***

Poema 1 (desorganizado)

Eso es mi vida, pero ya no quiero vivir  
ellos no tienen una voz, pero tienen derecho  
Viva la revolución, ellos tienen derecho  
y no todavía puedo sentir  
¿Cuál es mi propósito?  
no tiene la conciencia tranquila  
¡Escuche mis pensamientos!  
El gobierno es tan controlado  
¿Cómo puedo sobrevivir?  
Querría luchar para mi propósito  
mi corazón no está satisfecho  
no me llamaron a filas  
yo no quiero tu rechazo  
La madre no está contenta  
Los chistes son mi manta  
¡Me encanta soledad!  
Me hace triste la pobreza  
Necesito sobrevivir (*Eso es mi vida*, Fleming)

Poema 2 (desorganizado)

tus ojos son tan brillantes como estrellas  
mi alma duele mucho por su amor  
para mí, tu corazón tiene valor  
¿Cómo me puedo fijar en tu dolor?  
Toma mis brazos como tus alas  
Dime tus deseos,  
No recibes mis besos  
yo no quiero tu rechazo  
los sentimientos de tu vida  
de mi invitación a mi vida real (*El Rechazo*, Fleming)

Poema 1 (en orden)

Eso es mi vida, pero ya no quiero vivir  
y no todavía puedo sentir  
Viva la revolución, ellos tienen derecho  
Mi corazón no está satisfecho

¿Cuál es mi propósito?  
Necesito sobrevivir  
Querría luchar para mi propósito  
¿Cómo puedo sobrevivir?

El gobierno es tan controlado  
No me llamaron a filas  
No tienen la conciencia tranquila  
Los chistes son mi manta

Me hace triste la pobreza  
Ellos no tienen voz, pero tienen derechos  
La madre no está contenta  
¡Escuche mis pensamientos!  
¡Me encanta soledad!

Poema 2 (en orden)

Tus ojos son tan brillantes como estrellas  
y mi alma duele mucho por su amor  
Para mí, tu corazón tiene valor  
¿Cómo me puedo fijar en tu dolor?  
Toma mis brazos como tus alas

No recibes mis besos

Yo no quiero tu rechazo  
de mi invitación a mi vida real  
Dime tus deseos, los sentimientos de tu vida

En resumen, estos estilos no son los únicos tipos de enseñar poesía en una lengua extranjera pero, en retrospectiva, son los más efectivos. En la enseñanza del segundo idioma es útil si los estudiantes pueden sentirse como parte de la lengua. Por esta razón, el profesor debe ser innovador y creativo. Todos los estudiantes siempre pueden aprender mejor en un ambiente real y a través de la práctica (hands-on).

### **Poesía utilizada para enseñar los varios componentes de la lengua meta**

#### ***La Escritura***

La escritura en la lengua extranjera es un componente muy difícil para enseñar. Muchas veces los estudiantes piensan que todas las palabras en español tienen un sentido literal o exacto en su idioma. No saben que en la traducción existe la posibilidad de utilizar otras palabras en español que pueden convertirlas en un sentido diferente en su lengua nativa. Por esto mismo, la poesía es un mecanismo conveniente para enseñar la escritura en español y ayudar al profesor a hacer una preparación de esta habilidad importante. Del mismo modo, el uso de la poesía en este aspecto del segundo idioma, puede ser muy divertido para los estudiantes, si el profesor escoge los poemas apropiados para su clase según el nivel (Starz 3). El profesor y la poesía pueden ayudar a los que aprenden un segundo idioma con un problema muy elemental en la escritura como son las letras mayúsculas y la puntuación. El componente de la puntuación puede denotar el sentimiento del poeta o del sujeto poético. Para demostrar esto véase los ejemplos del artículo de Starz

y un poema de Guillén, “La tarde pidiendo amor” y un poema de Nikki Giovanni, “Poem for Rodney”:

*La tarde pidiendo amor*

La tarde pidiendo amor.  
Aire frío, cielo gris.  
Muerto sol.  
La tarde pidiendo amor. (Augier, *Nicolás Guillén para los niños*)

*poem for rodney*

people ask me what  
am i going to be  
when i grow  
up and i always just think  
i'd like to grow  
up (Giovanni, *The Reasons I Like Chocolate*)

En su explicación, Starz argumenta la falta de las mayúsculas de la manera siguiente:

This poem illustrates to the students that they are not  
The ones who are uncertain about their lives. It is also  
for those students who are having problems writing because  
they are hesitant about capital letters and punctuation.  
A teacher can go through this poem and point out things  
which should be capitalized. A whole lesson can be built  
around punctuation and capitalization using this simple  
poem (Starz 5).

Por otro lado, Starz indica que el uso del siguiente poema demuestra otro aspecto:

It is grey out.  
It is grey in.  
In me  
it is as grey as the is grey.  
That trees look sad  
and I,  
not knowing why I do,  
cry.  
(Karla Kuskin citado en Starz 5)

Starz explica la diferencia entre los dos poemas de la siguiente forma: “This poem contains correct punctuation and capitalization along with a very sad feeling. While the poem written by Giovanni is about someone else, this one gives the impression that it is about how the poet feels” (5). Es decir, el tono, el sentimiento del poema puede ser indicado por la puntuación. El uso de la coma, el punto, las mayúsculas y otros aspectos de puntuación le darán al lector un buen sentido del poeta o del significado del poema.

Por otro lado, la enseñanza de la escritura del L2 no solamente es una herramienta sino un objetivo o tema de curso (stand-alone course). La habilidad de la escritura es importante en cualquier faceta de la lengua tanto académica como literaria. En “Creative Writing in Foreign Language Teaching”, se menciona la encuesta en donde 32% de los profesores de secundaria dijeron que la escritura de la poesía es significativa para enseñar la escritura creativa (Benton 44). Otra técnica que ha sido probada con gran eficacia en el campo del segundo idioma es “la explicación de texto” que es utilizado en todas las literaturas. Por ejemplo, en una investigación sobre la literatura francesa, “la explicación del texto” fue utilizada por primera vez en 1935. Este modelo, que amplió las habilidades analíticas y el perfeccionamiento de la expresión escrita de los estudiantes, tiene un formato muy estructurado:

- Primero, el estudiante (de nivel secundario y universitario) empieza con una introducción con información esencial sobre el texto: el nombre del escritor, el título de la obra, el nombre de la colección que contiene el poema específico, la fecha del impreso y otros aspectos importantes sobre la escritura del poema
- Segundo, el estudiante se enfoca en los elementos literarios del poema: la forma, el esquema de las rimas y el metro.

- Tercero, el estudiante se enfoca en el tema o idea principal del poema y la meta del poeta. (En la conclusión, el estudiante debe escribir un resumen de todas las partes del poema, todas las ideas y evaluar la eficacia de las técnicas poéticas del poema)

Este formato está organizado como un comentario sistemático sobre cada línea, pautas, dicción, sintaxis, mecanismos estilísticos, imágenes, metáforas y tono y, todos estos componentes son analizados por el estudiante en este proceso. La guía de la “explicación de texto” es el análisis. Por lo tanto, no se dirige a lo “que dice el poema” y a “cómo lo dice” (Schultz 929).

La “explicación del texto” es un mecanismo imprescindible para desarrollar la escritura de los estudiantes de lengua extranjera. Este modelo requiere que el estudiante haga un análisis en vez de un resumen de sus observaciones. Por consiguiente, el estudiante puede escribir una oración de tesis. Este tipo de desarrollo es asimismo base para otras formas de escritura como un ensayo analítico o un trabajo de investigación. Según Schultz, ha habido varios estudiantes que comentaron que la práctica de explicación el texto” les ayudó mucho en el entendimiento de las metas de la escritura académica (928).

Como la importancia de la escritura es un aspecto esencial de la lengua, un objetivo de la enseñanza de la lengua extranjera es la habilidad de los estudiantes de expresarse muy creativa y libremente para demostrar su versatilidad en esa lengua. La habilidad de tener versatilidad en la lengua meta por medio de la escritura de la poesía estimula del mismo modo la creatividad y “output” o producción oral.

## *La Lectura*

When we read, understand and interpret a poem, we learn language through the expansion of our experience with a larger human reality. Reading poetry gives us a concentrated version of a parallel life. A poem can be used as a vehicle for thought, and as an instrument for shaping language (Hess 19).

Si bien Collie y Slater apoyan el razonamiento que dice que la literatura es material auténtico que trata de los problemas diarios y da permiso a los estudiantes a entrar y habitar el paisaje del texto que es muy útil en el aprendizaje de L2 (10) y, para Hess, también, la poesía tiene un papel importante en la enseñanza de la lectura en la lengua extranjera (20), Lotman apunta que la poesía tiene una estructura de códigos múltiples que sería un obstáculo para los lectores. Riffaterre, por su parte indica que hay una diferencia en el uso de la lengua de la poesía y la de vida diaria porque un poema no puede significar lo mismo que un texto de historia o un ensayo analítico. Sin embargo, para Schultz, la complejidad sirve como un vehículo perfecto para la adquisición del segundo idioma y para mejorar las habilidades cognoscitivas en un nivel alto (922).

En esta tesina similarmente se propone que la complejidad y los códigos múltiples de la poesía son un mecanismo que puede aumentar la habilidad de razonamiento analítico, y aunque hay una diferencia entre la lengua de la poesía y la lengua diaria, esta diferencia les permitirá a los estudiantes ver la variación del vocabulario y su utilización en varias áreas. Si los estudiantes están leyendo poesía en voz alta mientras ellos están mirando las palabras, el significado simple les es transmitido por las palabras que ellos reconocen con las claves del texto. Por este proceso, ellos entenderán efectivamente y, por consiguiente, debido a la práctica o la repetición (que ha sido probada muy útil en la enseñanza de

lectura), podrán leer el poema sin dificultad. Este paso es parte de la progresión en el mundo de la lectura.

El razonamiento previo es un ejemplo de cómo se puede utilizar la poesía para mejorar la lectura y la habilidad de entender la lectura. Fue patrocinado por la Academia de Poesía (Poetry Academy) y por Wilfong, encargada de un programa de lectura para estudiantes en el tercer grado. Wilfong destaca en su estudio (sobre la base del programa “Fast Start”, diseñado por Padak y Rasinski en 2005), que la técnica de leer por repetición es utilizada para mejorar la comprensión, la confianza en las habilidades y el nivel de fluidez de los estudiantes. (Ver Apéndice II). También, este método ha sido apoyado por los equipos de Kuhn y Stahl en 2003 y, anteriormente, por Samuels en 1979 (Wilfong 4). Por otro lado, Wilfong indica que hay otros teóricos que tienen reservas acerca de este método porque dicen que la repetición de un texto de lectura puede ser aburrida para los estudiantes y, como resultado, puede ser ineficaz. Como consecuencia, ella propone el uso de poemas cortos y poemas cómicos que tienen un efecto positivo en los estudiantes.

Lo importante del proceso del programa de la Academia de Poesía es el énfasis en leer por repetición, escuchar mientras se lee; leer con ayuda y leer con un modelo. Cada estudiante, además, es asignado con un adulto. Primero, el adulto le lee el poema en voz alta al estudiante; segundo, el estudiante lee el poema con el adulto; luego el estudiante le lee el poema al adulto; después el adulto discute el poema con el estudiante (el significado, las nuevas palabras); y, finalmente, el estudiante lee el poema en casa a sus padres y a otros adultos. También, Wilfong indica que con este proceso los estudiantes demuestran un dominio sobre sus habilidades de lectura. Ella insiste que es muy importante elegir los poemas apropiados para los estudiantes, sus niveles e intereses (5). Aunque este método

fue utilizado con anglohablantes, es posible utilizarlo en la enseñanza de un segundo idioma puesto que ayuda con la fluidez de la lectura, el reconocimiento de las palabras y la confianza en la habilidad de lectura, que son los mismos aspectos integrales del aprendizaje de una lengua extranjera.

Así también, en el campo de la enseñanza de la lectura, las estrategias “de arriba hacia abajo” y “de abajo hacia arriba” son técnicas comunes en el desarrollo de las habilidades de la lectura. Sirve para aumentar las letras y fonemas hacia más amplios componentes como la gramática y la sintaxis y para desarrollar y mejorar la comprensión. Principalmente, la estrategia “de abajo hacia arriba” es para los lectores principiantes pero, según Rumelhart puede ayudar con la interpretación y la deducción (en Schultz 924). Cuando los estudiantes leen poemas, ellos deben poner atención en la importancia de las palabras, el significado y el tono, los códigos múltiples y los elementos estructurales para entender el texto. Esta técnica puede aumentar el proceso de la descodificación intensa que es una parte del aprendizaje de la lengua extranjera. Es decir, la poesía es uno de los mejores vehículos para mejorar la lectura de una manera fundamental más que los textos en prosa. Según Schultz: “With prose, it is possible to practice an ‘effere[n]t’ form of reading, where the goal might be to summarize the text for the plot, but not necessarily to participate in the experience of the text” (924). La poesía provee una intimidad que permite sentirse dentro del texto y apreciar mejor las ideas y el idioma en que fue escrito.

### ***La Interpretación***

Cuando un estudiante se puede sentir como parte del texto, entiende en detalle las inferencias, el significado de las palabras, el tono del texto y todos los componentes que le ayudarán a la comprensión y la interpretación. Aunque, como se dijo antes, la poesía tiene

una naturaleza de códigos múltiples que para algunos teóricos puede ser un obstáculo, esa es la base del estudiante para el entendimiento y la interpretación del texto de la lengua meta. Además, es precisamente la herramienta que le puede permitir a un hablante que no es nativo observar, sentir y entender el texto de una manera tan o más objetiva que a un hablante nativo. También, cuando el estudiante se siente como parte del texto, posee una mejor visión de la nueva cultura y la actuación de la lengua meta (Schultz 922). Greimas, Lotman, Riffaterre, Rosenblatt y Smith opinan que un requisito de la poesía es la participación activa del lector para tener un entendimiento mejor (en Schultz 923). Si un lector no puede interpretar bien el texto a través de la participación o por otras habilidades necesarias, no podrá entender bien ni transferir estos requisitos a otras partes de la lengua meta. En otras palabras, para que el uso de la poesía sea eficaz en la enseñanza de un segundo idioma, los estudiantes deben participar activamente en la lección.

Una de las ideas principales de este trabajo es que los estudiantes minoritarios puedan relacionarse con la lección de la lengua meta. Como lectores son los descodificadores del texto. Respecto a este punto de vista, es importante notar que los estudiantes traen ideas propias de sus orígenes y culturas a la lectura o el texto. Sin embargo, poseer una lengua en todos sus aspectos es la forma más efectiva de aprenderla. Según Schultz, la descodificación del lenguaje poético a la lengua natural es un medio para la interpretación de la lengua extranjera (923). En el proceso de descodificación, el lector se transforma en un “meaning maker”. Este papel es integral en la adquisición y el aprendizaje de la lengua extranjera (Schultz 924). Para la autora de esta tesina, si el estudiante puede dominar la habilidad de interpretación de poemas, podrá sobresalir en cualquier texto de la lengua meta.

### ***La expresión verbal y la comprensión auditiva (componentes intercambios)***

En el aprendizaje del segundo idioma, unas de las habilidades principales en la práctica de la lengua son la expresión verbal y la comprensión auditiva. Un estudiante puede sentarse en la clase a cualquier hora del día pero si no puede poner lo que aprende en práctica, tendrá dificultad en ser competente en esa lengua. Si el estudiante oye la lengua continuamente, puede entender más la pragmática de la lengua meta, que es muy crítica en el habla. También, si no puede ni hablar en la lengua ni escuchar la lengua meta, no practicará la pronunciación con eficacia. La expresión verbal, al lado de la comprensión auditiva en la lengua meta, son aspectos críticos en la práctica, para obtener la debida competencia.

El habla y el ritmo de las palabras en sus perfecciones son una forma de arte en el mundo de los lingüistas; es música para sus oídos. Hymes, en “In Vain I Tried to Tell You”, propone que el arte verbal es un evento en vez de una serie de sonidos y oraciones. Es decir, el arte de la expresión verbal está en la pragmática, no solamente en los sonidos y en las oraciones (en Mason 127). Según la teoría de Hymes también, la poesía es una herramienta escogida para utilizarse en la enseñanza de la lengua extranjera.

Un rasgo significativo del habla y del escuchar es la fluidez que no es solamente importante en la lectura. Si el hablante no puede hablar con fluidez, la persona que le escucha, no puede entender bien. Todavía se están investigando métodos efectivos para aumentar la fluidez de la expresión verbal y la lectura. Por eso, el uso de la poesía es una elección ideal para mejorar la pronunciación, factor básico del habla. En su artículo “Mastering English through Literature”, Katchen indica que un poema pudo ayudar a los estudiantes de la National Tsing Hua University a sentir las pautas enfatizadas, los ritmos

de la lengua y a practicar la lengua meta oralmente con la fluidez de la recitación. También, esta práctica ayudó con la entonación y el ritmo del habla en esa lengua (Katchen 3).

En general, toda práctica oral ayuda a los estudiantes que no tienen la confianza en su habilidad de hablar en la lengua meta y que muchas veces no quieren participar en las clases. Estos estudiantes no pueden pronunciar bien y la práctica puede aumentar su confianza de esta habilidad (Katchen 5). Si el estudiante puede dominar la pragmática y la fluidez de la expresión verbal al mismo tiempo que el tono y entonación, esta combinación es el elemento que crea “el arte verbal”. Además, el arte verbal es una de las primeras señales que el estudiante tiene entendimiento de la lengua meta.

En algunos estudios como el de Mason, Ekdawi, y los del equipo de Hadaway et al, se ha promovido el uso de la poesía en la enseñanza del segundo idioma para proveer a los estudiantes mejor comprensión de la cultura de la segunda lengua (128) Sin embargo, cuando hay clases de literatura en un segundo idioma, el enfoque es mayormente en la narrativa olvidando que la poesía tiene un papel fundamental y significativo en el idioma. Es necesario que los distritos escolares la integren en sus currículos de cultura, como vehículo de conexión a la lengua meta y su comunidad ya que si los estudiantes pueden hacer las conexiones entre cultura y comunidad, y comparar sus propias culturas, están efectuando una parte integral de los estándares del departamento de Educación y ACFTL.

Otro punto valioso es que cuando los estudiantes están leyendo o trabajando en poemas de la lengua meta, no es importante traducir pronto a su idioma nativo. Este es un error que se produce en la mayoría de los estudiantes y algunos profesores durante la lectura de la literatura de la lengua meta. En el capítulo dos se demostrará el uso de la

poesía en acción, concretamente, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en Pachuca, México. Durante una estancia en esta universidad, la autora de esta tesina pudo hacer una práctica sobre el uso de la poesía en la enseñanza de inglés como un segundo idioma en el Programa de Licenciatura, además de tener la oportunidad de establecer un Centro de Escritura.

## CAPÍTULO II

### ANÁLISIS PRÁCTICO DEL USO DE LA POESÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Una de las satisfacciones del investigador es el resultado positivo de sus ideas. Una de las metas de este capítulo es la demostración de la eficacia del uso de la poesía en la enseñanza del L2. Basada en la experiencia obtenida en el otoño de 2011 cuando la autora de este trabajo tuvo la oportunidad de enseñar un curso sobre la escritura del inglés y de establecer un Centro de Escritura de inglés en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en Pachuca, México y debido a que el programa era para la Licenciatura de la Enseñanza de Inglés, la ocasión fue importante para identificar las propias teorías sobre la utilización de la poesía como factible y efectiva.

Antes de iniciar la práctica de las teorías sobre la poesía en la enseñanza en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo tenía clases de inglés del primer nivel hasta el nivel avanzado pero ninguna de sus clases tenía un enfoque en la escritura. Generalmente, en los Estados Unidos los requisitos de una especialización en lenguas extranjeras incluyen una o dos clases de escritura como componente integral en el aprendizaje de una lengua. Es por este razonamiento que se propuso establecer el Centro de Escritura en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Una vez establecido, los estudiantes tenían que hacer una cita por semana, individual o en grupo que duraba 30 minutos para aquellos de los semestres primero a cuarto y 45 minutos para los del semestre quinto a octavo. No obstante, dependiendo del nivel del estudiante, las citas en el Centro podían ser dos o tres veces por semana. Cada semana había un enfoque de varios componentes de escritura como oraciones fragmentadas, oraciones de “run-on” o el uso de

la coma, entre otros. Un elemento adicional del Centro fue la Hora de Conversación Semanal que duraba hora y media.

### **Plan semanal de la práctica con los estudiantes**

Paso 1: Al entrar al Centro (antes de la ayuda con cualquier tarea), los estudiantes tenían que llenar una evaluación para valorar sus habilidades en la escritura de inglés. Se diseñó la evaluación de una manera que se podía estudiar varios componentes de escritura.

Paso 2: Después de la evaluación había un sondeo de los hábitos de escritura (véase el Apéndice IV).

Paso 3: Luego de discutir la evaluación y hacer el sondeo se hacían las recomendaciones referentes a la tarea, dependiendo de los errores y las áreas en que se necesitaba ayuda.

Paso 4: Después de la discusión de la evaluación, el sondeo y las recomendaciones, se tenía que repasar el trabajo que los estudiantes traían al Centro, discutir los problemas que hubiere y enseñarles a los estudiantes cómo corregir. Generalmente, ellos corregían el trabajo y lo volvían a escribir antes de la siguiente cita.

Paso 5: Escribir sin límite (Free Writing). Las primeras cuatro veces se escogieron los temas. En este ejercicio, los estudiantes no podían usar el diccionario ni pedir ayuda con la ortografía. Si ellos no sabían una palabra en inglés, podían escribirla en español. En la primera cita tuvieron que escribir por lo menos tres párrafos en diez minutos. Para la cuarta cita, el tiempo de este ejercicio había subido a quince minutos con por lo menos cinco párrafos. Además, los estudiantes tuvieron que hacer un ejercicio de escritura expositiva cada dos semanas. Esta tarea debía incluir un esquema temático.

Paso 6: Los estudiantes tenían que asistir el miércoles de cada semana a la Hora de Conversación y escoger una hoja con un poema. Si el poema era muy corto, tenían que escoger otra hoja. Por lo general, había dos o tres poemas por lo que los estudiantes no tenían el mismo poema y el vocabulario era variado. Durante este tiempo, participaban en una discusión de un tema en pares o grupos de tres. El vocabulario asociado con el tema estaba en la pizarra y si los estudiantes necesitaban saber otras palabras para la discusión, había diccionarios en la clase. Como cada semana había un tema diferente, la discusión podía continuar la siguiente semana. (Solamente en la primera clase de conversación los estudiantes tuvieron que hacer una actividad llamada “poema de entrevista” (Apéndice IV).

Paso 7: En los mismos grupos, los estudiantes les leían sus poemas a sus compañeros, escribían el vocabulario asociado con los poemas en la pizarra y repasaban las definiciones después de la práctica. El vocabulario era de tres poemas y los estudiantes tenían que escribir oraciones completas o saber utilizarlas en una composición como tarea.

Paso 8: Los estudiantes tenían que escuchar a la profesora leyendo los tres poemas en voz alta (la pronunciación de las palabras, las subidas y caídas de voz, el tono y la entonación). Después tenían que hacer la interpretación de los poemas y hablar sobre la estructura y la elección de las palabras de los poetas. Cada estudiante tenía luego que recitar su poema en voz alta a la clase. Al final de la clase, se instruía a los estudiantes a leer los poemas en casa.

Para reforzar lo enseñado en la clase, la autora de la tesina organizó un concurso de escritura durante la semana del Día de los Muertos y Halloween. Ochenta y siete estudiantes (de casi 300) entregaron sus poemas y cuentos sobre Halloween u otro tema.

Profesoras expertas en los dos idiomas fueron las juezas y escogieron cuatro categorías para evaluar las obras según la claridad, el estilo, la estructura y las reglas de la escritura. Se distribuyeron los premios en una asamblea que celebraba el Día de los Muertos y Halloween. También, en noviembre, se organizó un evento llamado “La Noche de Poesía” para estudiantes y profesores. Se diseñaron los folletos y los dos grupos se inscribieron para leer un poema. Cada persona tenía tres minutos para leer su poema. El 50% de los poemas debía ser en inglés y los otros en cualquier lengua como el Náhuatl, el Otomí/Hñä hñü, el Yucateca Maya y algunos otros dialectos de México. El evento tuvo veinticinco personas que leyeron y este número incluyó al Director del Instituto quien hizo la inauguración del evento y leyó un poema de un poeta mexicano. Fue, además una tarde de poesía, una de cultura ya que se preparó comida de Jamaica, Cuba y México. Una profesora proveyó los “pastes”, una comida mexicana que tiene su origen de Inglaterra (presencia de este país en Pachuca por 24 años).

### **Resultados de la práctica con los estudiantes**

Primero, los resultados de la evaluación de los estudiantes fueron variados. Hubo algunos errores comunes como oraciones de “run-on”, oraciones fragmentadas, el uso de la coma y detalles que fortalecían el razonamiento. Casi todos los estudiantes no sabían cómo hacer la escritura expositiva. No obstante, incluyeron otros componentes de la escritura en la práctica diaria de las clases.

Una parte del plan fue la práctica de escribir poemas y escritura expositiva. Después de la mitad del semestre, muchos de los estudiantes demostraron éxito en sus trabajos. Los estudiantes que tuvieron un nivel muy bajo pudieron alcanzar un nivel intermedio al final del semestre.

Otro resultado gratificante fue la disciplina que los estudiantes desarrollaron después de la práctica, tareas y otros trabajos que fueron asignados en el Centro de Escritura. Durante el concurso se pudo ver demostrado este éxito. Los cuentos tenían secuencia lógica, mejoraron en el uso de oraciones completas, el uso de la coma, la forma de los párrafos tenía la cantidad requerida de las oraciones o más, los razonamientos tenían detalles apropiados y el vocabulario fue variado. La práctica de la poesía tuvo resultados tan positivos como la escritura de cuentos. Muchos estudiantes eligieron escribir sus propios poemas para entrar en el concurso reconociendo la diferencia entre la forma de un poema y una composición.

También en las clases y en la Hora de Conversación se explicó el arte de jugar con las palabras y los estudiantes demostraron que reconocían cómo hacer este estilo de escritura con éxito. Este resultado fue significativo porque al principio del semestre era muy difícil para los estudiantes entender que en inglés una palabra puede tener dos o tres definiciones --y algunas palabras el mismo sonido-- pero que la ortografía y las definiciones eran diferentes.

Con respecto al habla, los resultados fueron buenos. En la presentación de los trabajos se demostró que los estudiantes habían llegado a un nivel alto en la pronunciación. Esta mejora hizo una gran diferencia en la confianza de todos ellos. Por ejemplo, los estudiantes que asistían a la Hora de Conversación cada semana aprendieron más que los estudiantes que asistían a veces. Se pudo ver este resultado durante el evento de “La Noche de Poesía” y durante las presentaciones de sus proyectos al final del semestre. Los estudiantes demostraron que reconocían la diferencia en el tono, el ritmo del inglés y el español. En particular, un estudiante en su último año del programa que tenía un nivel bajo

en la escritura, bajo/intermedio en el habla y que además no tenía mucha confianza en sí mismo, después de su asistencia a la clase (tres veces por semana y a la Hora de Conversación cada semana), pudo pasar todas las clases y con calificaciones altas. El resultado más profundo fue que ganó el primer premio en el concurso, en la categoría de cuentos. Debido a su asistencia a la Hora de Conversación, su confianza al hablar y su aprendizaje subieron mucho. En su primer examen oral al principio del semestre, no podía hablar de forma espontánea pero en su examen oral al final del semestre habló con un tono correcto, de forma espontánea y con un vocabulario variado.

### **Análisis**

Aunque no todos los estudiantes pudieron asistir al Centro de Escritura y a la Hora de Conversación, todos los que lo hicieron mejoraron y subieron a un nivel más alto que su nivel anterior en la escritura y el habla. Algunos estudiantes subieron más que otros pero esta diferencia es normal en cualquier clase y materia. Los estudiantes que asistieron a las clases de escritura todo el semestre pero no asistieron a la Hora de Conversación subieron en su nivel de escritura pero no subieron en el habla y tuvieron el mismo nivel como al principio del semestre. Los que asistieron a las clases de escritura y a la Hora de Conversación todo el tiempo durante el semestre pudieron mejorar su escritura y su habla con eficacia (este grupo tenía un nivel bajo/intermedio antes de las clases) y ellos hicieron mejoras profundas (Apéndice III). En consecuencia, escribieron los mejores cuentos y poemas del concurso y, por supuesto, ellos son los estudiantes que fueron los más motivados para la práctica de la poesía y trajeron sus propios poemas a clase para evaluación. Los estudiantes que asistieron a las clases de escritura algunas veces y a la

Hora de Conversación algunas veces, realmente no tuvieron mucho éxito. Pudieron lograr algún éxito pero no con gran eficacia.

En resumen, el uso de la poesía es una herramienta viable para enseñar un segundo idioma. También, es una gran motivación para llamar la atención de los estudiantes. El único problema en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo fue que ir al Centro de Escritura no era un requisito todo el semestre. Algunos profesores les dijeron a sus estudiantes que si ellos asistían dos veces por semana, podían recibir puntos adicionales en sus calificaciones. Esto no es bastante. La asistencia al Centro de Escritura debería ser un requisito puesto que pertenece a un programa que prepara a futuros profesores de inglés. Si los estudiantes no saben cómo escribir bien en inglés, no pueden enseñarlo adecuadamente. En la especialización de las lenguas extranjeras de las universidades de Estados Unidos hay uno o dos cursos de escritura como requisito. Por esta razón, se opina que debería haber un requisito de escritura de inglés en el Programa de la Universidad de Hidalgo.

Una observación que necesita ser notada es que el uso de la poesía en este proyecto tuvo su similitud al enfoque de este trabajo. Algunos de los poemas tenían ciertos ritmos también componentes de la escritura que han sido enseñados en clases de escritura y herramientas poéticas mencionadas en esta tesina. Algunos de los poemas utilizados fueron:

***Take the Bus, or walk-Mary McNorton***

Encapsulated in our cars,  
We never know who people are  
Whizzing past them on the street,  
is not the same as when we meet  
and talk to others, face to face  
as fellow members of the race.  
Mingling, walking, paying heed,  
serves to fill a human need. (7-8 *Poetry on buses*)

***The Race-Jon Vogt***

The race is on, and so we surge on pathways yet unknown  
to journeys ventured hastily,  
drifting far from home.  
Days are ever shorter, and vigor soon wears thin.  
An ever present sense of fear spurs us from within... (1-5 *Poetry on the buses*)

***Cotton Candy on a Rainy Day-Nikki Giovanni***

...I strangle my words as easily as I do my tears  
I stifle my screams as frequently as I flash my smile  
it means nothing  
I am cotton candy on a rainy day  
the unrealized dream of an idea unborn... (1-5 *Cotton Candy on a Rainy Day*)

***The Real Me-Alicia Fleming***

The "Real Me" is Jazz,  
Smooth music, Sunday brunch, High Spirits,  
Gospel Music, a little Hip-Hop now and then.

Art museums, Color gatherings, more museums...  
History from way back when, and yes, present day too

(1-5 *My Soul Inside Out*)

Los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo pudieron aprender la diferencia en el ritmo de la lengua puesto que, como se ha dicho, en inglés en vez de acentos existe la subida y la caída de la voz. La variación de los poemas sirvió para notar estas diferencias. Por ejemplo, en el primer poema de arriba, las palabras polisílabas y letras tienen sonidos variados que son lo opuesto de sus homólogos en español. Como resultado, los estudiantes entendieron cabalmente la diferencia en la pronunciación y el ritmo del inglés:

En-cap-su-la-ted: palabra polisílabo  
whizzing: la "z" en español se pronuncia como "s" mientras que la "s"  
a veces en inglés tiene una pronunciación como "z".  
la "e" en la palabra "face" no es pronunciada en inglés  
pero es como "fase" a los estudiantes españolas



es el mismo concepto al de la utilización de la poesía en la enseñanza de cualquier lengua. Ellos emplearon todos los elementos asociados con la poesía como sonidos, soporte de material visual, objetos y aspectos de la vida. También, les dieron instrucciones a los estudiantes que no necesitaban escribir en una pauta específica, igual a la esencia de la poesía, importante en la escritura informal o formal. La experiencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo fue igualmente exitosa y enriquecedora. Mi estancia dio oportunidad para ver esta investigación en acción aunque fuera con hablantes que no tenían el inglés como primer idioma.

En el capítulo tres se explicará otro tipo de relación, específicamente con la poesía afrocubana y los estudiantes afroamericanos, y el enlace entre el dialecto utilizado en la poesía afrocubana y el dialecto de los afroamericanos. Se expondrán en detalle los beneficios del uso de la poesía multicultural y cómo los estudiantes--hablantes del inglés negro o African American English/Black English--pueden utilizar su propio dialecto para aprender un segundo idioma como, por ejemplo, el español.

### CAPÍTULO III

#### LA POESÍA, UNA HERRAMIENTA DE MOTIVACIÓN SIGNIFICATIVA. LOS

#### ESTUDIANTES AFROAMERICANOS Y SU RELACIÓN CON LA POESÍA

#### AFROCUBANA Y LA LENGUA ESPAÑOL

To excite our students, it is not enough for poetry to be culturally or at least regionally theirs: it must also touch a nerve. One theme with which students may be interested to identify has been elaborated by Franco-Ontarian eco-poets. Reading their texts not only makes French a teaching target but invites studying geology, chemistry, economics or history in French (Runte 14).

En la enseñanza de cualquier curso es esencial que los estudiantes puedan relacionarse con el contenido. Esta idea es la base de esta investigación. Como se ha probado con la práctica en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en Pachuca, México, la poesía es una herramienta buena para la enseñanza de la lengua extranjera y puede ser motivación para los estudiantes en el aprendizaje de la lengua meta. También puede serlo para que un profesor no tenga miedo de la poesía como materia para transformar su clase o a sus estudiantes. Los poemas en una lección de segunda lengua abre un universo rico: la lengua meta, la cultura, la gente, la pragmática de la lengua y todas las facetas de un mundo diferente. Uno de los más famosos poetas de la literatura hispana expresó este mismo sentimiento: “I can’t tell you in words different from those I’ve used. When you explain it, poetry becomes banal. Better than any explanation, is the experience of the feelings that poetry can reveal to a nature open enough to understand it” (Neruda en Runte 14).

Uno de los enfoques de este trabajo es el aprendizaje del español de los estudiantes afroamericanos examinando los acercamientos entre su dialecto--el inglés negro o African

American English/Black English--al dialecto utilizado en la poesía afrocubana. Antes de hablar de la poesía afrocubana, sus cambios dialectales e idiosincrasias y la enseñanza del español, es importante que se discuta el uso de la cultura multicultural en la clase.

### **Uso de la literatura multicultural y los beneficios**

Glazer y Seo en “Multicultural literature and discussion as mirror and window” proponen un punto de vista doble sobre el uso de la literatura multicultural, literatura que representa las culturas marginadas--que en este trabajo es la afrocubana--y, por otro lado, la literatura de las culturas de la mayoría. Puntualizan que el uso de la literatura multicultural les permite a los estudiantes minoritarios encontrar su propia voz en los textos. Un punto de cuidado es que este tipo de literatura puede excluir a otros estudiantes, si los profesores enseñan la literatura desde un punto de vista de “nosotros” y “los otros”. Este juicio es controversial. Aunque hay algunos profesores que enseñan este tipo de literatura con superioridad, todavía los estudiantes están aprendiendo aspectos de culturas y literaturas diferentes. Glazer da cuenta que el uso de la literatura multicultural en una manera efectiva que puede servir para que los estudiantes que no son minoritarios se expongan a otras culturas fuera de las suyas y para que los estudiantes minoritarios puedan tener un espejo y una ventana acerca de sus propias culturas. También, la enseñanza de la literatura multicultural puede promover discusiones sobre la diversidad de las culturas que están representadas (Glazer y Seo 686).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> “Debido a la colonización, ya existía una gran influencia africana sobre la lengua española. Existía en los varios países que eran colonias, ciertos dialectos que tenían una mezcla del español y los idiomas africanos. Según Lipski, “In the domain of comparative Hispanic dialectology, the African connection is frequently cited as a source of influence, particularly in the Caribbean region of Latin America (Cuba, Puerto Rico, Dominican Republic, Panama, coasts of Venezuela and Colombia). The presence of hundreds of thousands of African slaves and their descendants in the mines and plantations of Spanish America created situations propitious to the propagation of linguistic elements, despite the fact that in most cases, slave populations

De hecho, estas metas forman una herramienta perfecta para combatir el sentimiento de no tener voz que los críticos de educación multicultural dicen que siempre pasa con los estudiantes de herencia europea que toman estos cursos. Según Frankenberg y McIntyre, estos estudiantes tienen el sentimiento de estar sin cultura. Sin embargo, Cai dice que en realidad: “to read books by and about people of color does not exclude whites from the discussion of multiculturalism” (Glazer y Seo 686). Por este razonamiento es que se quisiera poner énfasis en la inclusión de elementos con que los estudiantes pueden relacionarse puesto que la literatura multicultural es una forma de asegurar que todos los estudiantes puedan explorar su propia voz cultural, lo que es importante para promover la diversidad de la cultura como un recurso en la sociedad en vez de un déficit (Glazer y Seo 687).

Del mismo modo, y como se dijo antes, si el estudiante puede hacer una conexión al texto multicultural esto le facilitará un alto nivel de comprensión. Si la cultura que está representada en el texto es la suya, puede aprender más y tendrá un mejor entendimiento de su herencia. Fang et al dicen que la literatura multicultural promueve una comparación de comprensión “inter/intra-cultural” (en Glazer 690) y, por este efecto, se integra la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

### **Dialecto del inglés negro o AAE/BE y sus cambios dialectales**

Una de las maneras en que los profesores pueden utilizar la literatura multicultural es por medio de aspectos específicos de la cultura de cada grupo. En este caso, la cultura de los estudiantes afroamericanos y afro latinos y el uso de los dialectos de sus comunidades que pueden ser un buen recurso no solamente para ellos sino para los otros

---

were deliberately chosen from a wide cross-section of African language families...and it is not inconceivable that some interpenetration occurred in this language contact environment” (Lipski 182).

estudiantes también. En consecuencia, la inclusión del inglés negro/African American English/ Black English (este último mencionado aquí como AAE/BE) es muy importante. Es imperativo entonces que las similitudes entre el inglés negro o AAE/BE y el dialecto de la poesía afrocubana estén demostradas en este trabajo.

En primer lugar, hay lingüistas como Labov y otros que creen que todo dialecto en la clase es un impedimento para aprender con eficacia (Labov 9) mientras que en otros estudios los investigadores indican que hay dialectos que sí tienen un sistema de sintaxis. Por ejemplo en el dialecto del inglés negro o AAE/BE, hay omisiones de las consonantes finales en varias palabras, de consonantes o vocales al medio de unas palabras y hay adición de algunas letras al final de la palabra. En este aspecto, el dialecto del inglés negro o AAE/BE parece que tuviera los mismos rasgos que el dialecto afrocubano. Algunos ejemplos de las omisiones del inglés negro o AAE/BE son:

Glide shortening in /aI/ ---“time” = “Tom”  
/ɔI/---“soy” = saw  
fusión de /ɛ/ y /I/ antes de los nasales ---“pin” = “pen”  
(las dos palabras están pronunciada como “pin”)  
el reverso de los vocales delante y sílaba tónica---“it” = “eat”  
y “bet” = “bait” (Jones 17)

El fonema /ɑ/ en las palabras pot, rock college, es una vocal que está categorizada como central baja (low central) y tiene un “short upglide” [ɑ<sup>ɸ</sup>] y también, tiene un diptongo antes de las consonantes sonoras. Estos son algunos ejemplos de los cambios dialectales en AAE (Jones 18). De igual manera, hay evidencia que el inglés negro o AAE/BE también incluye algunos cambios del uso de varios verbos tales como el verbo “be” (Attinasi 296). Labov ha discutido este fenómeno en su artículo “Languages in the inner city: Studies in the Black English Vernacular”.

Aparte de las vocales y consonantes, otro elemento similar es la capacidad de los hablantes afroamericanos y afrocubanos para cambiar su habla entre el dialecto y la lengua estándar. Debido a la interacción con los blancos, los afroamericanos han estado acostumbrados a cambiar su habla del dialecto del inglés negro o AAE/BE al inglés estándar (SAE) (Ash and Myhill in Jones 16). Generalmente, este es un cambio de gramática más que un cambio de fonología y léxico o cambio dialectal.

Hay un número de estudiosos como Fowler que cree--erróneamente--que a los estudiantes que hablan inglés negro o AAE/BE les falta la competencia de gramática estándar, cultura y capacidad mental para aprender la lengua estándar. Por el contrario, el hecho de cambiar del dialecto al idioma estándar es una demostración de razonamiento analítico y de capacidad de aprender un segundo idioma. Aunque algunos investigadores proponen que el dialecto y su diferencia en la fonología y la gramática pueden contribuir al problema con la lectura de los estudiantes (Attinasi 300), Labov opina que estos aspectos son herramientas de la política y la cultura que están en conflicto (12).

### **Dialecto afrocubano y sus cambios dialectales**

Por la influencia de las lenguas del vasco, árabe, africano y amerindio, hay una diversidad en la fonología y sintaxis en las variedades regionales del español en Hispanoamérica como los fenómenos del yeísmo, seseo, voseo y la reducción (y muchas veces la emisión) de las consonantes silábicas (Lipski 801). En cuanto al dialecto, el primer rasgo a discutir es la elisión o sinalefa de varias letras. Por ejemplo, en la palabra “este”, la “s” no es pronunciada y deviene “ete”, buca = busca. Lipski y otros lingüistas indican que esta supresión es el resultado de la aspiración de la /s/ y la velarización de la /n/ final en una palabra. Algunos lingüistas dicen que esta característica es una función del

debilitamiento de la letra pero otros señalan que no es válida porque el sonido “velar y nasal” es un fenómeno estable. Asimismo, existe la velarización de las letras /p/ y /t/ tal como en la palabra “opcional” = “occional” y “puerta” = “puerda” y otra característica como la del yeísmo que, según Lipski, es un cambio dialectal e importante en el español. Algunos otros ejemplos de los cambios dialectales de los afrocubanos son: pa’= para, dicé = dice, bailá = bailar, comé = comer, y vienen = vienen. Es interesante notar que estos cambios ocurren también en países de la caribe región del Caribe cuyos idiomas no son el español.

### **La poesía afrocubana y cambios dialectales e idiosincrasias**

Hoy en día hay muchos estudiantes minoritarios en las clases de español a través de los Estados Unidos. Son, por lo general, afroamericanos, aunque algunos tienen herencia de Hispanoamérica y del Caribe. Al escoger poemas afrocubanos en una clase de este tipo, el profesor debe considerar aquella región o país que quiera enfocar en su lección y elegir dos poemas de regiones diferentes para demostrar la diferencia en las culturas de las regiones. Explica Leclair en su artículo “Poesía et representaciones culturales” que algo análogo se hizo en unos cursos de francés comparando dos provincias de Francia (64). Indica, además, que el poema fue una herramienta que pudo mostrar la historia del lugar, la percepción de este lugar por el poeta y su percepción del mundo con algunos temas de la cultura.

Para discutir la poesía afrocubana, igualmente, no se puede dejar de lado la cultura y por lo tanto un análisis del género afrocubanista fundado por el poeta y activista Fernando Ortiz y un grupo de otros escritores. Primeramente, y un aspecto muy sugerente,

es que el movimiento Afrocubanista fue originado por un grupo de herencia española pero sus obras tienen elementos de la cultura afrocubana como la música, los componentes sin palabras y el dialecto. Al no ser todos sus miembros de herencia africana, el grupo fue controversial lo que indica el papel integral entre la poesía afrocubana y la escena política. Arnedo discute el nacimiento de lo afrocubanista y su conexión con la cultura afrocubana como un movimiento que duró de 1928 a 1938. Fue empezado por intelectuales que buscaban una solución a la dominación de los Estados Unidos en la identidad cultural de Cuba. Durante esta época, la cultura y las tradiciones afrocubanas eran la única parte de la vida cubana que no estaba “contaminada” por la influencia norteamericana. La otra meta indirecta del grupo era la unión del país. Si Cuba se consolidaba entonces la influencia no podría penetrar. La importancia de este movimiento fue también la unificación de las razas: blancos y negros (Arnedo 990).

El uso del dialecto de la literatura Lucumí y de códigos sensoriales y otras formas de expresiones no verbales fueron apreciables en el movimiento afrocubanista (Arnedo 991). Uno de estos mecanismos lingüísticos fueron “las jitanjáforas” que es el uso de la onomatopeya en la poesía afro latina y afro caribeña para invocar una sensibilidad estética y africana en la expresión poética española. La jitanjáfora comprende palabras inventadas mayormente que a veces no tienen ninguna significación ni relación con ningún aspecto de la música africana, sus rituales o tradiciones (Arnedo 994)<sup>3</sup>. Ejemplos de algunas jitanjáforas utilizadas en la poesía afrocubanista y afrocubana son:

---

<sup>3</sup> Los códigos sensoriales son un término creado por Víctor Turner. Se refiere a las prácticas y rituales que son practicados en las ceremonias de la cultura afrocubana. Estos códigos incluyen gestos, expresiones faciales, sonidos y olor. Según Milton Singer (citado por Turner), los códigos son una parte de las celebraciones y rituales del medio cultural, una forma de comunicación verbal, música y danza (Arnedo 994).

Ramón Guirao: “culembembé, bémbere, culembembé” (del poema “Solo hombre yo”)

José Tallet: “Umabimba, mabomba, bomba y bombo” (del poema “Macucho con tu rumba”)

Nicolás Guillén: “¡Yambambó, yambambé!” (del poema “Canto Negro”)

Carlos Embales: “Pim pam pum y blen blen blen” (Arnedo 994).<sup>4</sup>

Ballagas y otros poetas e intelectuales del movimiento Afrocubanista no creían que las jitanjáforas podían ser consideradas una lengua verbal pero realmente este pensamiento no es válido ya que esta práctica existía en la cultura afrocubana y ha sido documentada debidamente. Por ejemplo en la rumba, existe la “Diana” o el “lalaleo” que es una introducción vocal o un fragmento verbal y melódico del cantante principal que establece la armonía de la canción. Según Arnedo y los afrocubanistas, el dialecto y las jitanjáforas pueden ser considerados un abandono de los principios semánticos de la literatura y la cultura dominante (995). En la poesía afrocubanista, la onomatopeya está categorizada como onomatopeya de percusión y comprende reproducciones de sonidos de percusión. Tiene una presencia profunda y antigua en la cultura afrocubana. Según Ortiz, los cantantes copiaban los ritmos de los tambores y otros instrumentos (en Arnedo 995). Ortiz, de igual modo, dice que este dialecto se aprecia en la música bamba. Las siguientes estrofas son ejemplos de onomatopeya de percusión:

Piqui, piquimbín,  
Piqui, piquimbín,  
tumba, muchacho,  
yama bo y tambó  
Tambó ta brabbo.  
Tumba, cajero...  
Pa, pa, pa, práca,  
Prácata, para, pa... (Guirao citado en Arnedo 995).

---

<sup>4</sup> Jitanjáforas: texto sin significado pero con gran valor estético por su eufonía y el poder evocador de sus palabras, sean estas reales o inventadas.

### ***La Rumba***

¡Zumba, mamá, la rumba y tambó!  
¡Mabimba, mabomba, mabomba y bomgó!  
¡Zumba, mamá, la rumba y tambó!  
¡Mabimba, mabomba, mabomba y bongó!  
¡Cómo baila la rumba la negra Tomasa...! (Tallet citado en Arnedo 997)

### ***Me bendo caro***

A mí me gutan la negra,  
pero cuando son bonita;  
dede que toy de Cronita  
me vende caro!

...

Pero si la negra yora  
¡qué le boy hasé! ... (Guillén, *Antología Mayor*).

Una característica interesante del poema de Guillén citado arriba es que hay palabras del dialecto afrocubano al lado de las jitanjáforas. Por ejemplo, [yora = llora], [boy = voy], [hasé = hacer]. Esta característica doble es muy común en los poetas de herencia africana y no en los poetas afrocubanistas. Aparte del uso de las jitanjáforas y del dialecto, utilizan también letras de la música afrocubana.

Nicolás Guillén es el poeta afrocubano que trajo las jitanjáforas a la vanguardia del campo de la poesía: “He tratado de incorporar a la literatura cubana--no como simple elemento musical, sino como elemento de verdadera poesía--lo que pudiera llamarse poema/son, basado en la técnica de esa clase de baile tan popular en nuestro país” (en Arnedo 996).<sup>5</sup> Del mismo modo y, como se discutió antes, el uso de los códigos sensoriales es una parte integral de la poesía afrocubanista y también de la poesía afrocubana. El ejemplo que sigue es un poema de Ramón Guirao:

---

<sup>5</sup> Aunque Nicolás Guillén fue un poeta afrocubano, hay algunos teóricos (que incluyen a los afrocubanistas) que lo consideran un poeta afrocubanista por su uso de jitanjáforas y por el periodo de sus obras y su asociación con algunos de los afrocubanistas.

Bailadora de guaguancó  
piel negra,  
tersura de bongó  
Agita la maraca de su risa  
con los dedos de leche  
de sus dientes. (citado en Arnedo 997)

La palabra “bongó” fue utilizada como un símbolo para la piel de la mujer y la palabra “maracas” para su risa. Por esto, las palabras basadas en la música son otra idiosincrasia de la poesía afrocubanista y también de la poesía afrocubana. Nicolás Guillén fue conocido como el innovador del uso de la música en los dos tipos de poesía. Josaphat Bekunuru describió el genio de Guillén como:

technically inspired by AfroCuban musical ingenuity and has brought attention to its use of units of the African “mixed metre” [patent in the] unstressed beats, the differences between stanzas, the clusters of identical vowel sounds (assonance), the buzzing, nasalized consonantal vibrations (i.e., mb in bembón), the visually and audibly uneven lines, the repeats. (Arnedo 998)

Esta afirmación demuestra, en efecto que las varias idiosincrasias de la poesía afrocubana están relacionadas a la música.

De igual manera, Cobb indica que “...there is a distinctively black style of writing whose primary characteristic is its oral-aural focus” (en Williams 246) y esto es muy evidente en la poesía afrocubana y la poesía afroamericana. Los afrocubanistas poseen el atributo musical pero se lo prestaron de la cultura afrocubana. Sin ser originales, sin embargo, su meta principal fue altruista y sirvió un papel importante para ellos: el papel político. Mullen demuestra este razonamiento:

Both Ballagas and Guirao (and to some extent Pereda Valdés, albeit silently) restated Juan Marinello’s earlier formulation that the only valid literary expression in Cuba must be black-based, for it was the only form which could be used as an alternative to American and European cultural imperialism. (447)

La concepción de este trabajo se basa en dos principios fundamentales de la poesía afrocubana: el papel que tuvo Cuba en el desarrollo de la estética negra y afro hispana y la afinidad entre la cultura afrocubana y la cultura afroamericana. El poeta afrocubano, Nicolás Guillén, por ejemplo, adoptó la filosofía marxista y la utilizó en algunos de sus poemas para denunciar los problemas de los conflictos de clasicismo y racismo. (Véase Apéndice I). Ellis dice que las descripciones de Guillén sobre los negros alienados no son simplemente una señal contra el racismo sino su manifestación contra el clasicismo de la sociedad capitalista (24). Nancy Morejón, que también escribe poemas de protesta, los utiliza para proponer la búsqueda de una identidad independiente. En los Estados Unidos, igualmente, los poetas afroamericanos utilizan sus poemas para denunciar aspectos de la comunidad y de la sociedad. Entre ellos están Langston Hughes, Nikki Giovanni y James Baldwin famosos por escribir en dialecto inglés negro.

Miriam De Costa que se ha enfocado en los dos tipos de poesía, dice que ha habido tres movimientos de herencia africana ocurriendo a la misma vez:

Afro Hispanic poetry reached its culmination in the twentieth Century, particularly during the twenties and thirties when Afro Cuban poetry was in vogue. This was the time not only of “negrismo” in the Spanish-speaking world, but also of Negritude in the Francophone countries of the Caribbean and Africa, and of the Harlem Renaissance in the United States. There are many similarities among the writers; for example, Nicolás Guillén, the Cuban poet, admired the work of Jaques Roumain and dedicated a poem to him, and Langston Hughes, who lived in Mexico and spoke Spanish fluently, translated many of Guillén’s poems in a work called Cuba Libre. (74)

Contrario al punto de vista de Mullen, Ellis en *Cuba’s Nicolás Guillén Poetry and Ideology* dice que ya existía un pasado en la literatura afro hispánica, específicamente, en la

literatura afrocubana (437).<sup>6</sup> Propone asimismo que las técnicas utilizadas por los poetas afro hispanos fueron formadas de las peculiaridades del español que, como se dijo antes, son vocales acentuadas entre otros elementos. El idioma español es una lengua muy acentuada y con varios ritmos, como se ve en el verso “Los pájaros están volando por el aire”, donde las vocales tienen acentuación sostenida. A la inversa, el inglés no es un idioma que tiene muchos acentos en la pronunciación. En “The birds are flying through the air”, no hay acentos. Solo existe una subida y caída de voz. Por otro lado, el español tiene un ritmo natural que depende de las pausas de las vocales (si ellas son acentuadas o no son acentuadas) y también de las pausas intermitentes. Todo esto es transferido a la poesía. El mismo tipo de transferencia existe también en la poesía de la cultura afrocubana y la cultura afroamericana de los Estados Unidos resultando en la creación de los sonidos onomatopéyicos que se describieron antes. Las siguientes palabras son algunos ejemplos:

madimba, mabomba, mabomba y bombó – el sonido de un tambor grande  
Piquitiquipán, piquitiquipán – el sonido de un tambor pequeño  
Chaqui, chaqui, charaqui  
Chaqui, chaqui, chaquí, charaqui – el sonido de las maracas  
tucu, tucu, tun – el sonido de una marimba

Otro aspecto que tiene un gran papel en la poesía afrocubana es el uso de las palabras de origen africano o, simplemente, africanismos. Estas palabras se han convertido en una parte del español (y también del inglés):

Mandinga, Congo – nombres de tribus  
Marimba, bomba – bailes  
Candombé – rituales de ceremonias  
Ogún, Shangó, Yemayá – gods

---

<sup>6</sup> Según Mullen, el problema para los editores de las antologías tempranas fue que Cuba no tenía un pasado literario en contraste a España y no tenía una fundación. Era como un museo vacío (437).

Aparte de este fenómeno mencionado arriba, existen algunas palabras en el español que tienen una pronunciación africana como “sandunga” = gracia y “mondongo” = tripa. Los poetas utilizan los africanismos y, como se discutió antes, las jitanjáforas para crear un efecto de sonidos y ritmo (De Costa 75).

Un aspecto interesante es que los poetas afrocubanos eligen los africanismos que tienen vocales como la “o” al final de la palabra (o en el medio) y las nasales como “n” y “m” (generalmente antes de la “g”). Ejemplos de estos tipos de palabra son: “Sóngoro Cosongo” (el título de una obra de Guillén). Otras variaciones de africanismos que son parte de la idiosincrasia de la poesía afrocubana son palabras con las vocales acentuadas al final: bongó, bambú, bantú.

El estudiante afroamericano de una clase de español puede familiarizarse con estos sonidos, ritmos y pronunciaciones porque existen también en la poesía afroamericana y porque pueden ayudarlo en el aprendizaje del español (De Costa 76).

Otro paralelo entre las poesías afrocubanas y afroamericanas es el contexto cultural. La herencia africana que es común a los dos. Sin embargo, hay una diferencia. Proporcionalmente, la presencia de África no estuvo reflejada en las obras tempranas de la poesía afroamericana. Según De Costa, la razón es que en los Estados Unidos, los afroamericanos no podían mantener la cultura africana folklórica de la misma manera que los afrocubanos. En países como Cuba, Haití, Jamaica, Guyana y Brasil, los grupos africanos podían vivir juntos en vez de estar separados como ocurría en los Estados Unidos. Por eso, las tradiciones de la tierra ancestral se fomentaron en la vida afro hispana. En particular, las leyendas fueron transmitidas de generación a generación. Otro aspecto dispar fue el religioso. En la comunidad afrocubana ya existían religiones que tenían su

origen del África como la Santería, los mitos africanos, el ñañiguismo y el sincretismo de la religión africana y el catolicismo (De Costa 76).<sup>7</sup> Si bien en la poesía afroamericana de Estados Unidos la religión es un tema prolífico, no tiene ninguna raíz de África.

Para concluir la discusión sobre las características paralelas entre la poesía afrocubana y la poesía afroamericana, se puede decir que hay diferencias obvias en la lengua y algunos aspectos culturales. No obstante, hay ciertos rasgos que tienen en común. La herencia africana es la primera y la más profunda. La segunda es la experiencia de la esclavitud, la lucha contra la abolición de la esclavitud, el racismo, la pobreza, el baile y la danza que todavía son fomentados en la vida, las pautas de ritmo que tienen un enlace con la poesía (el estudiante afroamericano debe estar familiarizado con el ritmo del habla afrocubana aunque es un ritmo diferente y esto puede ayudarlo con su aprendizaje de la pronunciación de las palabras en español) y la psique de la mentalidad negra (De Costa 77). Todas estas características son lo que podría llamarse “una experiencia compartida”. Por añadidura, los temas en los poemas son semejantes también: la vida cotidiana, la belleza de la mujer mulata, el amor, la gente común, la fraternidad negra y el uso del dialecto (79).

El dialecto principalmente es un enlace entre los afrocubanos y los afroamericanos que los separa de la cultura europea. Este vínculo es la razón por la que los estudiantes afroamericanos puedan relacionarse con la cultura y la poesía en su aprendizaje del español. A pesar de la demostración en varios estudios de la importancia de un dialecto en cualquier cultura y lengua, Schons y otros piensan que el dialecto afrocubano es “español corrupto” (312) pero esto no es válido. El dialecto de cualquier lengua tiene trascendencia y es una parte integral de la vida cultural, como se ve en el mundo literario de herencia africana del Caribe donde el dialecto es usado y respetado.

---

<sup>7</sup> El ñañiguismo es la veneración de los antepasados y la santería es la veneración de los dioses africanos.

A pesar de que el comienzo de la poesía afrocubana fue mucho más temprano que el de la poesía afroamericana en los Estados Unidos, esta diferencia realmente no tiene un gran papel entre las dos. En realidad, añade riqueza a género poético. Los siguientes poemas son ejemplos que demuestran el uso del dialecto, las jitanjáforas y otras idiosincrasias en ambas poesías y la riqueza de su cultura:

### ***Canto negro***

¡YAMBAMBÓ, yambambé!  
Repica el congo solongo,  
repica el negro bien negro;  
congo solongo del Songo,  
baila yambó sobre un pie.

Mamatomba,  
serembe cuserembá.  
El negro canta y se ajuma,  
el negro se ajuma y canta...

Acuememe serembó...

Tamba, tamba, tamba..  
¡yamba, yambó, yambambé! (Guillén, *Sóngoro*)

### ***Negro Bembón***

¿Por qué te pone tan bravo,  
cuando te dicen negro bembón,  
si tiene la boca santa,  
negro bembón?

Bembón así como ere  
tiene de to;  
Caridad te mantiene,  
te lo da to.

Te queja todavía,  
negro bembón;  
sin pega y con harina,  
negro bembón...,  
majagua de dril blanco,  
negro bombón;

zapato de do tono  
negro bembón;  
Bembón así como ere,  
tiene de to;  
¡Caridad te mantiene,  
te lo da to! (Guillén, *Sóngoro*)

### ***Tú no sabe inglés***

Con tanto inglés que tú sabía,  
Vito Manuel,  
con tanto inglés, no sabe ahora  
decir: ye.

La mericana te buca,  
y tú le tiene que huir:  
tu inglés era detrái guan,  
detrái guan y guan tu tri...

Vito Manuel, tú no sabe inglés,  
tú no sabe inglés.  
tú no sabe inglés.

No te namore más nunca,  
Vito Manué,  
Si no sabe inglés,  
¡si no sabe inglés! (Guillén, *Sóngoro*)

### ***Mulata***

Ya yo me enteré, mulata,  
Mulata, ya sé que dice  
que yo tengo la narice  
como nudo de corbata.

Y fíjate que tú  
no ere tan adelantá,  
porque tu boca e bien grande,  
y tu pasa, colorá.

Tanto tren con tu cueppo  
tanto tren;  
tanto tren con tu boca,  
tanto tren;  
tanto tren con tu sojo,  
tanto tren...

Si tú supiera, mulata  
la verdá:  
¡que yo con mi negra tengo  
y no te quiero pa na! (Guillén, *Sóngoro*)

### ***Negro Love Song***

Seen my lady las' night,  
Jump back, honey, jump back.  
Hel' huh han' an' sque'ze it tight  
Jump back, honey, jump back.  
Hyeahed huh sigh a little sigh,  
Seen a light gleam f'om huh eye,  
An' a smile go flittin' by... (Paul Laurence Dunbar citado en Schons)

### ***Hey!***

Sun's a settin',  
This is what I'm gonna sing.  
Sun's a settin'  
This is what I'm gonna sing:  
I feels de blues a comin',  
Wonder what de blues'll bring? (Langston Hughes *Collected Poems*)

### ***Saturday Night***

...Git a quart o' licker,  
Let's shake dat thing!  
Skee-de-dad! De-dad!  
Doo-doo-doo!  
Won't be nothin' left...

So beat dat drum, boy!  
Shout dat song:  
Shake 'em up an' shake 'em up  
All night long.  
Hey! Hey!  
Ho...Hum!  
Do it, Mr. Charlie,  
Till de red dawn come. (Langston Hughes, *Collected Poems*)

***Fortune Teller Blues***

I went to de gypsy,  
De gypsy took hold o' my hand.  
Went to de gypsy,  
Gypsy took hold o' my hand.  
She looked at me and tole me  
Chile, you gonna lose yo' man... (Langston Hughes, *Collected Poems*)

Los dialectos utilizados en la poesía afrocubana le permiten al estudiante estadounidense de herencia africana entender, aprender y acostumbrarse al ritmo del español y también tener aprecio por su propio dialecto. Además, la enseñanza que ocurrirá en el aula incluye una relación entre el profesor y el estudiante por lo que el profesor deberá encontrar maneras más efectivas para lograr éxito con la lección y asegurarse que el estudiante se relacione con ella y aprenda. Cada estudiante trae su propia perspectiva, ideas, cultura y herencia a la clase y el dialecto es una parte de estas características.

## CAPÍTULO IV

### UNIDAD DIDÁCTICA: UNA DEMOSTRACIÓN DEL USO DE LA POESÍA EN LA ENSEÑANZA DEL SEGUNDO IDIOMA

#### **Filosofía de enseñanza**

El aprendizaje de un idioma debería ser una meta emocionante y podría funcionar como camino a un nuevo mundo con varias oportunidades para aprender nuevos rasgos de varias culturas. El uso de las herramientas y el contenido debe estar relacionado con los estudiantes de la clase porque las lecciones pueden ser así un desafío positivo que motiva a los estudiantes a continuar su aprendizaje de un segundo idioma.

Un estudiante puede aprender rápida o lentamente, con dificultad o fácilmente. Depende del ambiente que el profesor cree. Aunque sea la primera vez que aprenda el idioma, cuando un estudiante tiene una orientación en esa lengua, puede obtener un sentido de ella. En un ambiente natural que ha sido creado por el profesor, el estudiante puede oír la pronunciación, sonidos, tonos y puede ver maneras y actitudes con ciertas conversaciones o frases y, de esta forma, practicar la lengua. La interacción natural con hablantes nativos es una manera muy efectiva de aprender un segundo idioma también.

Hay varias maneras y herramientas que se pueden utilizar para enseñar la lengua extranjera y una de estas herramientas es la poesía de esa lengua. A través de los sistemas educativos en los Estados Unidos, una de las quejas más comunes es que los profesores no están enseñando con un contenido que pueda motivar a los estudiantes y atraer su atención. De ahí, el propósito de este estudio de usar la poesía para enseñar el español y, específicamente, el uso de los cambios dialectales e idiosincrasias de la poesía afrocubana para motivar a los estudiantes afroamericanos y afrolatinos.

La lección puede ser muy efectiva cuando el profesor utiliza recursos de la lengua extranjera que pueden relacionarse con las culturas de los estudiantes. Muchas veces, los estudiantes dicen: ¿por qué necesito aprender esa lengua que no tiene ninguna relación conmigo? Es un desafío para el profesor pero es imperativo planear una lección para que los estudiantes vayan a lograr éxito. Es con esta filosofía que se han diseñado los siguientes tres planes de lecciones: un plan es para el nivel del primer grado, otro para el décimo grado y el tercero es para el nivel universitario. Se espera que cualquier profesor que lea este trabajo, pueda utilizar las lecciones como recurso para su enseñanza del español y para motivar el uso de la poesía en su enseñanza. Se espera inspirar una enseñanza sin límites y creativa.

## Unidad didáctica 1: “Nanas del elefante caminante” de Excilia Saldaña

Nivel: Primer grado

Duración: 50 minutos

Concepto: Mapas de poesía

Propósito Comunicativo: Producir expresiones de movimiento

Propósito Lingüístico: Utilizar adjetivos cualitativos y la pronunciación de la letra “rr”

Propósito Cultural: Reconocer la música del “son”

Materiales: papel estraza, papel para manualidades, marcadores, pegamento, hojas con el poema completo, hojas con el poema no completo

Tiempo	Actividades	Estándares	Participación
5 min	Muestre un dibujo grande de un elefante que está caminando. Hágale a los estudiantes dos preguntas: 1. ¿Has visto un elefante que camina como ese? 2. ¿Adónde camina?	1.1, 1.2, 3.1	El profesor y la clase
3 min	Dirija a los estudiantes a escuchar un CD de la música del “son” de Cuba (un instrumental sin palabras); ellos deben caminar al otro lado del salón al ritmo de la música. Pueden mover los brazos y cabezas al ritmo de la música	2.1, 3.1	El profesor y la clase
8 min	Lea el poema de Excilia Saldaña a los estudiantes en voz alta tres veces. La primera vez: el profesor lee solo. La segunda vez: el profesor y la clase juntos. La tercera vez: solamente la clase. Se enfocará en la pronunciación de la letra “rr”. Dígale a los estudiantes que el sonido de esta letra es como el ronroneo de un gato	1.3, 2.1, 2.2	El profesor y la clase

5 min	Repase el vocabulario que incluye los adjetivos cualitativos. Los estudiantes deben repetir las palabras con el profesor	1.2, 4.1	El profesor y la clase
15 min	Divida a los estudiantes en 4 grupos de tres. Dígales que van a dibujar una figura de los movimientos del elefante en cada estrofa. Distribuya a cada grupo una hoja con una estrofa. Ellos deben dibujar la figura del elefante en una hoja de papel para manualidades. El profesor ya ha escrito las estrofas en un papel estraza muy grande con espacio para los dibujos. Luego los estudiantes van a fijar los dibujos con pegamento en el espacio asociado con la estrofa de sus grupos. Este proyecto es el Mapa de Poesía de este poema. Fije el mapa en la pared.	1.2,1.3, 3.1, 4.1	La clase
7 min	Lea el poema otra vez (dos veces) con la música y los estudiantes deben caminar al ritmo de la música en su espacio, enfrente de su pupitre. Practique los sonidos de las palabras con la letra “r”	2.1, 2.2, 3.1	La clase y el profesor
5 min	Distribuya una hoja con el poema que tiene las estrofas sin la palabra elefante. Dígales a los estudiantes que ellos deben escribir el nombre de otros animales: perro, conejo, jirafa, puercoespín.	1.1,1.3, 5.1, 5.2	La clase

### *Nanas del elefante caminante*

FRESCO y fragante  
va un elefante,  
muy elegante  
con su turbante.

Mas, pasa un carro,  
pisa un guijarro...  
y cae en un jarro  
lleno de barro.

Y el elefante  
--en un instante—  
queda chorreante  
--atrás y adelante.

“Luego me barro  
todo este embarro.”  
Y tan campante  
sigue adelante. (Saldaña, *In the Vortex of the Cyclone*)

### *Vocabulario*

fresco  
fragante  
elegante  
turbante  
carro  
guijarro  
jarro  
barro  
chorreante  
adelante  
campante  
adelante

Nota: el profesor puede colaborar con el profesor de música para enseñarles a los estudiantes cómo tocar los instrumentos asociados con este tipo de música.

## Unidad didáctica 2: Sensemayá de Nicolás Guillén

Nivel: Intermedio

Edad: Secundaria

Duración: 90 minutos (Dos días)

Concepto: La poesía afrocubana y sus similitudes con la poesía afroamericana y el uso de los dialectos

Propósito Comunicativo: 1. Poder comunicarse bien por medio de escritura 2. Poder utilizar el vocabulario para expresar los pensamientos con claridad a través de la poesía

Propósito Cultural: 1. Entender las características de la poesía afrocubana y sus paralelos con la poesía afroamericana 2. Poder entender el significado de la poesía en la cultura afrocubana

Propósito Lingüístico: 1. Entender los términos de la poesía afrocubana. 2. Entender cómo escribir sus propios poemas en español con el uso de jitanjáforas 3. Poder discutir la poesía de una manera analítica

Materiales: lápiz, papel, CD, hojas con el poema

Tiempo	Actividades	Estándares	Participación
8 min	Haga un resumen de la poesía afrocubana y las similitudes con la poesía afroamericana. Explique la importancia de Nicolás Guillén y de Langston Hughes en el género poético y explique la amistad y la colaboración entre ellos. Explique la música del “son” y su relación con la poesía de Guillén.	2.1,2.2,3.1, 3.2,4.1,4.2	El profesor
5 min	Los estudiantes deben escuchar un CD de Guillén recitando el poema (dos veces)	2.1, 3.1	El profesor y la clase
3 min	Los estudiantes deben escuchar un CD de la música	2.1, 3.1	El profesor y la clase

	del “son” (con una canción o música instrumental)		
7 min	Repase los términos de la poesía afrocubana y el vocabulario del poema (los estudiantes han recibido esto el día antes para repasar por la noche)	1.2, 4.1	El profesor
10 min	Distribuya una hoja con el poema. El profesor lee en voz alta con los estudiantes y discute la interpretación del poema: la visualización, el uso de jitanjáforas y las onomatopeyas de percusión	1.2, 1.3,2.1, 2.2	El profesor y la clase
12 min	Pídales a los estudiantes (en grupos de tres o cuatro) escribir sus propias jitanjáforas y onomatopeyas de percusión. Dirija a los estudiantes para que ellos tengan que practicar el poema en voz alta en casa.	1.3, 5.1, 5.2	La clase
Segundo día 15 min	Cada estudiante tiene que leer el poema en voz alta	1.3, 2.2	La clase
3 min	Muestre (vía PowerPoint) otros poemas de Nicolás Guillén con jitanjáforas y poemas de Langston Hughes con el dialecto inglés negro o AAE/BE	4.1, 4.2	El profesor
15 min	Dirija a los estudiantes a escribir sus propios poemas cortos (5-8 líneas) utilizando las jitanjáforas que ya hicieron el día anterior. Puede ser temas sobre la familia, culturales o cualquier tema que ellos escojan	1.2,, 2.1, 3.1, 5.1	La clase
12 min	Los estudiantes empezarán sus presentaciones de los poemas frente a la clase— algunos pueden leer su poema este día, los otros al siguiente día. También para	1.3, 2.2, 3.2	

	la tarea, distribuya una hoja con preguntas sobre el poema que los estudiantes deben contestar y discutir para la siguiente clase		
--	---	--	--

### *Sensemayá*

Canto para matar una culebra

¡Mayombe---bombe—mayombé!  
 ¡Mayombe---bombe—mayombé!  
 ¡Mayombe---bombe—mayombé!

La culebra tiene los ojos de vidrio;  
 La culebra viene y se enreda en un palo;  
 con sus ojos de vidrio, en un palo,  
 con sus ojos de vidrio.

La culebra camina sin patas;  
 la culebra se esconde en la yerba;  
 caminando se esconde en la yerba,  
 caminando sin patas.

¡Mayombe---bombe—mayombé!  
 ¡Mayombe---bombe—mayombé!  
 ¡Mayombe---bombe—mayombé!

Tú le das con el hacha, y se muere:  
 ¡dale ya!  
 ¡No le des con el pie, que te muerde,  
 no le des con el pie, que se va!

Sensemayá, la culebra,  
 sensemayá.  
 Sensemayá, con sus ojos,  
 Sensemayá.

Sensemayá, con su lengua,  
 sensemayá.  
 Sensemayá, con su boca,  
 sensemayá.

La culebra muerta no puede comer;  
 la culebra muerta no puede silbar;  
 no puede caminar,

no puede correr.  
La culebra muerta no puede mirar;  
la culebra muerta no puede beber;  
no puede respirar,  
no puede morder.

¡Mayombe—bombe—mayombé!  
Sensemayá, la culebra...  
¡Mayombe—bombe—mayombé!  
Sensemayá, no se mueve...  
¡Mayombe—bombe—mayombé!  
Sensemayá, la culebra...  
¡Mayombe—bombe—mayombé!  
¡Sensemayá, se murió! (Guillén, *Sóngoro*)

### ***Vocabulario***

Mayombe  
Sensemayá  
bombe  
culebra  
vidrio  
hacha  
morder  
jitanjáforas  
onomatopeya de percusión

### Unidad didáctica 3: Si tú supiera por Nicolás Guillén

Nivel: Universitario intermedio

Duración: 90 minutos

Concepto: La poesía afrocubana y sus similitudes con la poesía afroamericana y el uso de los dialectos

Propósito Comunicativo: 1. Poder comunicarse bien por medio de escritura 2. Poder utilizar el vocabulario para expresar los pensamientos con claridad a través de la poesía

Propósito Cultural: 1. Entender las características de la poesía afrocubana y sus paralelos con la poesía afroamericana 2. Entender el significado de la poesía en la cultura afrocubana 3. Hacer un análisis comparativo entre los dos géneros.

Propósito Lingüístico: 1. Entender los términos de la poesía afrocubana. 2. Entender cómo escribir sus propios poemas en español con el uso de jitanjáforas y onomatopeya de percusión 3. Entender el uso del dialecto en la poesía afrocubana

Materiales: papel, lápiz, hojas con el poema, CD

Tiempo	Actividades	Estándares	Participación
12 min	Explique (vía PowerPoint) un resumen de la poesía afrocubana y las similitudes con la poesía afroamericana. Explique la importancia de Nicolás Guillén y Langston Hughes en el género poético y explique la amistad y la colaboración entre ellos. Explique la música del “son” y su relación con la poesía de Guillén. También, demuestre en el PowerPoint los ejemplos de jitanjáforas, onomatopeya de percusión, lalaleos y el dialecto	2.1,2.2,3.1, 3.2,4.1,4.2	El profesor
4 min	Los estudiantes deben escuchar un CD de Guillén	2.1, 3.1	El profesor y la clase

	recitando el poema (dos veces)		
2 min	Los estudiantes deben escuchar un CD de la música del “son” (con una canción) y discutir el ritmo en pares o en grupos de dos o tres	2.1, 3.1	La clase
10 min	Distribuya una hoja con el poema de Langston Hughes “Fortune Teller Blues” y los estudiantes, en grupos, deben de comparar las diferencias y los rasgos semejantes entre el poema de Guillén y el de Hughes	1.1,1.3,3.1, 4.1, 4.2	La clase
5 min	Distribuya un sobre a cada grupo y dígales que hay un poema completo en el sobre pero la hoja ha sido cortada en pedacitos. Ellos deben ponerlos en orden para leer el poema completo. El poema es “Si tú supiera”. En este poema Guillén utiliza el dialecto afrocubano. Si ellos crean un poema diferente, está bien	1.1,1.2,3.1	La clase
15 min	Dirija a los estudiantes a escribir sus propios poemas utilizando jitanjáforas, onomatopeya de percusión y dialecto	1.2, 2.1, 3.1	La clase
15 min	Cada estudiante tiene que leer el poema en voz alta frente a la clase	1.3, 2.2	La clase
20 min	Dirija a los estudiantes a escribir un análisis comparativo entre la poesía afroamericana utilizando la información que ha sido discutida en clase	4.1, 4.2	El profesor
7 min	Con la música de “son” como fondo (instrumental), dirija a los estudiantes a escribir sus propias jitanjáforas y	4.1, 4.2, 5.1,5.2	La clase

	onomatopeyas de percusión		
--	---------------------------	--	--

***Si Tú Supiera... (poema escrito en dialecto afrocubano)***

¡Ay, negra!  
 si tú supiera!  
 Anoche te bi pasá  
 y no quise que me viera.  
 A é tú le hará como i mí,  
 que cuando no tuve plata  
 te corrite de bachata,  
 sin acoddadte de mí.

Sóngoro cosongo,  
 sogo be;  
 sóngoro consongo  
 de mamey;  
 baila bien;  
 sóngoro de uno  
 sóngoro de tre.  
 Aé,  
 bengan a be;  
 aé,  
 bamo pa be;  
 bengan, sóngoro cosongo,  
 sóngoro cosongo de mamey! (1-21 Guillén, *Sóngoro*)

El vocabulario  
 sóngoro cosongo  
 bengan  
 sogo  
 Aé  
 bamo  
 pa  
 be  
 mamey

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES

El campo de la enseñanza de un segundo idioma es complicado pero también ofrece una experiencia que tiene un valor incalculable. Puede ser muy gratificante cuando un profesor ha creado opciones eficaces en sus planes de enseñanza y puede ver resultados positivos a través del éxito de sus estudiantes. Es decir, no existe una idea ridícula, solamente una idea que debería ser refinada.

Al principio de esta investigación, la primera pregunta fue ¿cómo pueden relacionarse los estudiantes con la lección? Consideración que, como se ha señalado antes, se plantean cada día los profesores de escuelas y universidades a través de Estados Unidos. Es por ello que es importante encontrar herramientas y estilos pedagógicos variados de enseñanza. En el artículo, “Turning the Kaleidoscope: Poetry in the ESL Classroom”, Maschler mantiene que la enseñanza de las lenguas extranjeras con el uso de vocabulario y sintaxis ya no es suficiente por lo que propone la siguiente pregunta: “Does a grasp of vocabulary and syntax equal language proficiency?” En su opinión, la enseñanza de sintaxis y vocabulario no puede demostrar los rasgos específicos como lo interno/externo y lo expresivo/comunicativo que son partes de la lengua. Además, Maschler cree que en este tipo de enseñanza lo normal no puede separarse de la lengua “artificial” ni de la lengua “verdadera” (114). Es decir que si los profesores utilizan métodos más efectivos, los estudiantes podrán ver y entender la diferencia entre estos. Hiller reconoce esto en su artículo “Poetry Writing in the Foreign Language Classroom” donde alude que las características de la poesía han sido significantes en la enseñanza de una segunda lengua:

Poetry is a form of communication which can express a range of human experience and emotion beyond the confines of the limited lexicon of every language. Succinct, yet laden with images, associations and impressions and utilizing the unique rhythm and music of language, poetic and figurative expression probably reflects the workings of the mind more closely than expository prose, which has generally been emphasized as exclusively significant in the foreign language classroom. (3)

Como se ha visto a través de este trabajo, las culturas afroamericana y afrocubana tienen características paralelas y son estas similitudes las herramientas que el profesor puede utilizar para relacionar a los estudiantes con el contenido de la lección y con la enseñanza de la cultura del L2. El uso de la poesía afrocubana con sus cambios dialectales e idiosincrasias se presenta como una forma de ayudarlos con esta capacidad. Es importante recordar, no obstante, que el aspecto cultural debe ser una lección triangular. En este caso, el profesor enseñará la cultura por medio de la relación del dialecto de la cultura afrocubana y la cultura afroamericana. El efecto triangular es importante porque, en muchos de los cursos de español a través del país, el enfoque cultural es sobre España o países hispanos que no tienen una presencia de herencia africana. El problema con esto es que no existe una conexión entre los estudiantes minoritarios y el contenido de la lección. Muchas veces los estudiantes no retienen la información fuera de la clase o piensan que es difícil aprenderla. Este problema parece ser el factor por el que no hay muchos estudiantes de herencia africana (este número puede incluir a los afro latinos) en las universidades que quieran tener una especialización en español. La utilización y la inclusión de dialectos de países como Cuba en el enfoque de los cursos podrían cambiar el problema.

Siegel ha dicho en su artículo, “Creoles and Minority Dialects in Education: an update”, que hay algunos educadores y lingüistas con un punto de vista negativo sobre el uso de las lenguas criollas y los dialectos minoritarios que existen en Australia, Hawaii,

Jamaica y St. Lucia. No obstante desde finales del siglo veinte se han escrito estudios que han probado este pensamiento como no válido (66). Este enfoque un poco personal porque la autora de esta tesina es hablante criolla de Jamaica pero su habilidad de hablar criollo no fue impedimento para su progreso educativo. Hoy en día, los estudios que proponen la inclusión de los dialectos, lenguas criollas o la utilización de estos como una pieza efectiva en la adquisición de L2, son las fundaciones de varios programas y métodos que son usados en varios sistemas educativos a través del mundo.

Una meta principal de este trabajo ha sido expresar que los cursos de español deben cambiar el contenido para reflejar conexiones con todos los estudiantes de la clase, tal como expone Hiller:

One goal of foreign language instruction must be the ability to express creatively and freely the richness of relevant experience. Poetry writing is an appropriate vehicle for this type of expression and it may be presented in a manner which stimulates creative thinking and creative oral production in the foreign language as well. (3)

El comentario de Hiller es crucial ya que la queja más común de padres, profesores e investigadores es que la forma de los currículos no está diseñada para incluir a los estudiantes minoritarios. También, los cursos tienen que reflejar todas las partes de la cultura hispana y la diversidad de las culturas minoritarias. Con estos cambios y metas de este trabajo, la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje del español (o cualquier otro segundo idioma) podría ser más efectiva y con resultados más positivos entre los estudiantes minoritarios.

Otro objetivo de esta investigación fue demostrar que la poesía se puede usar efectivamente en la clase ya que por muchos años se empleó solamente lo literario

narrativo. La poesía puede ser --como se ha probado a través de este estudio-- vehículo de enseñanza del L2 para promover las habilidades en la parte auditiva, oral, de lectura y escritura. Esta investigación ofrece modelos directos y apropiados para este propósito. Si bien, como se ha explicado, existía el debate sobre el uso y la existencia del dialecto en la clase, su uso no ha sido una práctica continua a través la enseñanza de los idiomas, como se ha visto en el capítulo dos. En el capítulo tres se mencionó que ya hay algunos sistemas de educación que han empezado a utilizar los dialectos y las lenguas criollas en la clase pero desafortunadamente esta práctica no es utilizada por todos. Esta tesina propone que debe de haber más estudios sobre la implementación del uso de los dialectos en los currículos de los segundos idiomas y otros estudios sobre cómo los estudiantes que hablan estos dialectos adoptan la habilidad de hacer “dialect shift” entre su primer idioma estándar y su dialecto al aprender un segundo idioma.

Se espera que con este trabajo, los profesores se inspiren a usar la poesía para enseñar un segundo idioma y a pensar sin límites cuando estén planeando sus lecciones, específicamente, cuando se les ofrezca la oportunidad de tener estudiantes minoritarios en sus clases.

## Apéndice I

### *Nicolás Cristóbal Guillen, un resumen de su vida literaria y la cronología de sus obras*

Nicolás Guillén uno de los más poetas importantes y uno de los más profundos, es un icono del mundo literario de Hispanoamérica. Nació el 10 de julio de 1902 en la ciudad de Camagüey, en Cuba. Su papá fue el periodista Nicolás Guillén Urra y su madre, Argelia Batista Arieta. La familia era de la clase alta pero cuando en 1917 el padre murió a manos de algunos soldados que habían estado involucrados en la guerra civil de los liberales y los conservadores, su estado económico cambió mucho. Guillén empezó sus estudios en una escuela privada pero terminó en una escuela pública, aunque en 1921 empezó a estudiar derecho en la Universidad de Habana.

En 1923, Guillén fundó la revista *Lis* y fue el editor del diario *El Camagüeyano*. Publicó sus versos y fue escritor de varias revistas y diarios como *Orto*, *Diario de la Mariana*, *Alma Mater* y otros. En 1922, publicó su primer volumen de poesía, *Cerebro y Corazón* pero el año de 1926 fue el comienzo de su camino literario. Se mudó a La Habana donde obtuvo un trabajo en la Secretaría de Gobernación. En el mismo año, Guillén conoció a Federico García Lorca y a Langston Hughes, unos de los poetas más famosos de la poesía española y afroamericana del mundo. Una amistad y colaboración de gran proporción se desarrolló entre Guillén y Hughes, amistad que serviría como una conexión importante e influencia de Hughes en algunas obras de Guillén.

El talento de Guillén es realmente grandioso. Su uso del dialecto afrocubano, africanismos, jitanjáforas y onomatopeyas lo pusieron al frente de los poetas del

movimiento Afrocubanista, de la poesía afrocubana y de la literatura de Hispanoamérica. Este talento tuvo un papel muy importante y fue un enlace en su conexión con Hughes.

Hay ocho poemas de Guillén que tienen influencia de Hughes: “Negro Bembón”, “Tú no sabe inglés”, “Ayé me dijeron negro...”, “Mi Chiquita”, “Búcate Plata”, “Si tú supiera”, “Mulata” y “Sigue”. Los escribió después de su reunión con Hughes y tienen influencia de la música del “son”, también. Guillén describió esta influencia en una entrevista con la poeta Nancy Morejón:

As to Langston Hughes, immediately upon his arrival in Cuba, he found similarities between the *son* and the blues, since they were both based on the call-and-response structure of African music. According to Rampersad, Hughes saw the possibilities of the *son* as an organic base for formal poetry. Rampersad concludes that it was Hughes who recommended that Guillén make the rhythms of the *son* central to his poetry. Smart writes that within three months of his meeting with Hughes, Guillén discovered his voice and decided to create poems with the verbal rhythms of the *son*. The eight original *son* poems Guillén wrote three months after his encounter with Hughes were: “Tú no sabe inglés,” “Ayé me dijeron negro . . . ,” “Negro Bembón,” “Mulata,” “Búcate Plata,” “Si tu supiera,” “Sigue,” and “Mi Chiquita.” Angel Augier writes that these were vibrant vignettes presenting the everyday life of poor Blacks in Havana. (Rivera-Barnes 1)

Durante su carrera, Guillén participó en muchas conferencias literarias y recibió varios premios importantes que celebraron sus obras y talento.

***Obras de Nicolás Guillén:***

*Motivos de son.* La Habana: Ed. Rambla, Bouza y Cía., 1930.

*Sóngoro cosongo; poemas mulatos.* La Habana: Ed. Úcar, García y Cía., 1931.

*West Indies, Ltd.* La Habana: Ed. Úcar, García y Cía, 1934.

*Claudio José Domingo "Brindis de Salas", el rey de las octavas; apuntes biográficos,* col. Cuadernos de historia habanera. La Habana: Ed. por el Municipio de La Habana, 1935.

*Cantos para soldados y sones para turistas.* Pról. Juan Marinello. México: Ed. Masas, 1937.

*España. Poema en cuatro angustias y una esperanza.* México: Ed. México Nuevo, 1937.

*Sóngoro cosongo y otros poemas; con una carta de don Miguel de Unamuno.* La Habana: Ed. La Verónica, 1942.

*Estampa de Lino D'ou.* La Habana: Ed. Gaceta del Caribe, 1944.

*El son entero, suma poética (1929-1946),* textos musicales de Eliseo y Emilio Grenet, Alejandro García Caturla y Silvestre Revueltas. Buenos Aires: Ed. Pleamar, 1947.

*Elegía a Jacques Roumain en el cielo de Haití.* La Habana: Imprenta Ayón, 1948.

*Elegía a Jesús Menéndez.* La Habana: Ed. Páginas, 1951.

*Elegía cubana, plaqueta,* La Habana, 1952.

*La paloma de vuelo popular (Elegías).* Buenos Aires: Ed. Losada, 1958.

*Sus mejores poemas.* La Habana: Ed. Biblioteca Básica de Cultura Cubana, 1959.

*Poesías.* La Habana: Ed. Comisión Nacional Cubana de la UNESCO, 1962.

*Prosa de prisa (crónicas).* La Habana: Ed. Universidad de Las Villas, 1962.

*Tengo.* La Habana: Ed. Universidad de Las Villas, 1964.

*Poemas de amor.* La Habana: Ed. Cuadernos de Poesía, 1964.

*Antología mayor.* La Habana: Ed. Unión, 1964.

*El gran zoo.* La Habana: Ed. Unión, 1967.

*Antología mayor, 2da. ed. Aumentado.* La Habana: Ed. Huracán, 1969.

*El diario que a diario.* La Habana: Ed. Unión, 1972.

*La rueda dentada.* La Habana: Ed. Unión, 1972.

*Obras completas.* La Habana: Instituto Cubano del Libro, 1972-1973.

*Prosa de prisa.* La Habana: Instituto Cubano del Libro, 1975.

*Páginas vueltas.* La Habana: Ed. Unión, 1982.

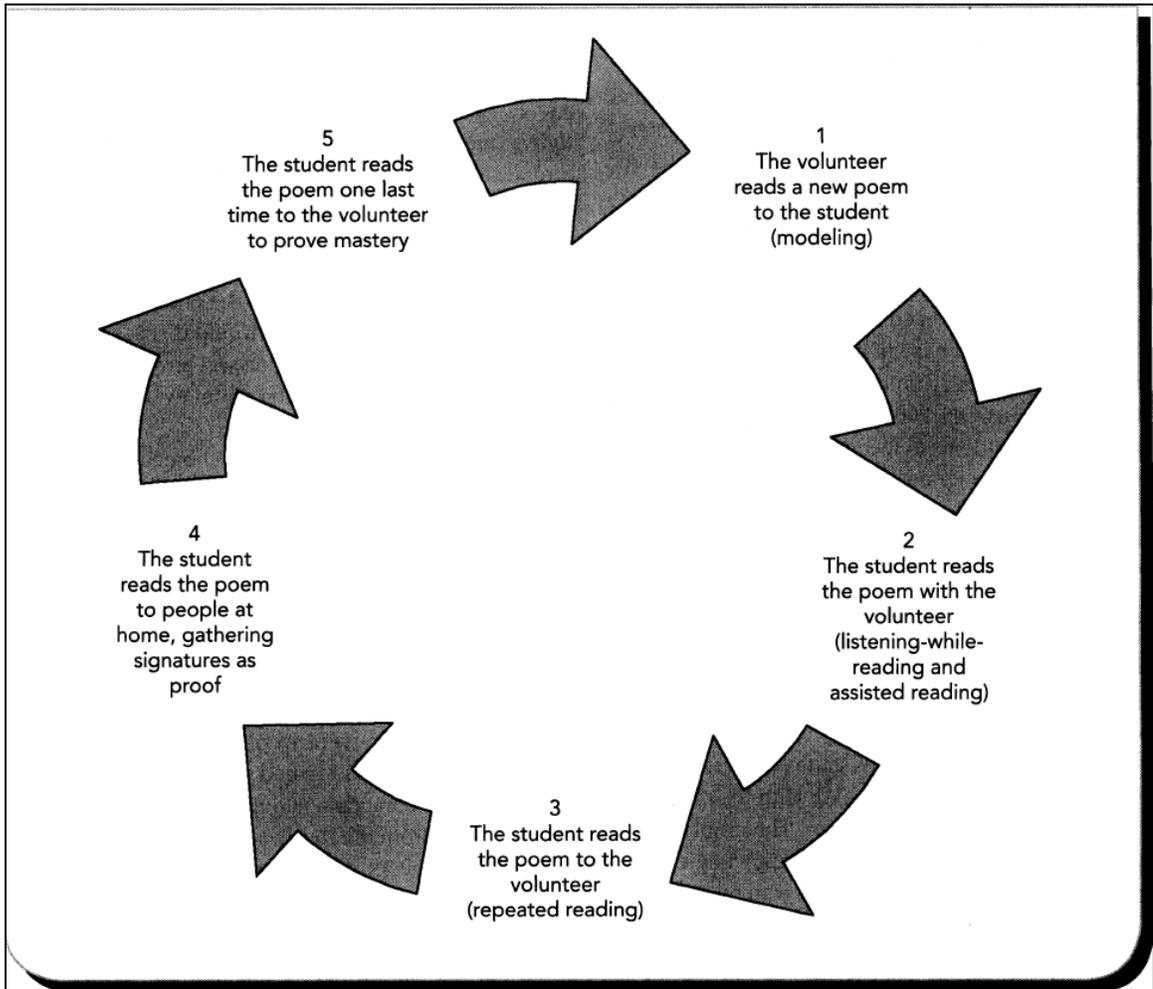
*Sol de domingo.* La Habana: Ed. Unión, 1982.

*Las grandes elegías.* Santiago de Chile: Ediciones Fundación "Nicolás Guillén", 1992.

*New Love Poetry. Nueva poesía de amor.* Toronto: University of Toronto Press, 1994.

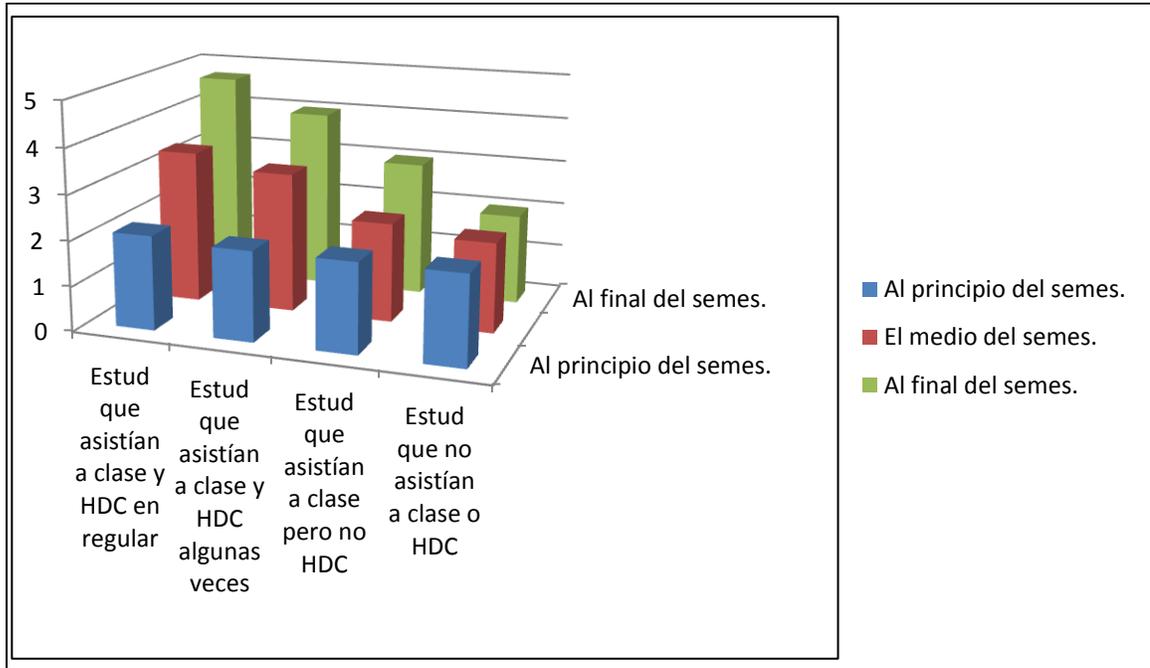
**Apéndice II:**

*El Ciclo de la Academia de Poesía (Wilfong 4)*



### Apéndice III:

#### *El progreso de los estudiantes que asistían el Centro de Escritura*



**Apéndice IV:**

***Herramientas del Centro de Escritura de UAEH***

Instructor: Professor Fleming

Course: Writing Center

***Writer's Questionnaire***

Note that you have to answer in English, but the Spanish version of the questions is on attached page, for reference.

NAME \_\_\_\_\_

Do you like to write (whether it's in English or in Spanish?)

If you like to write, what do you write other than for your work and homework and how many times per week? 2 or 3 times per week                      3 or more times per week (circle one)

Do you write poems or stories other than the ones you have to write for your classes?

Have you written an essay, poem, story or research paper that you really liked?

### *Interview Poem/Poema de entrevista*

Debe hacerle a su compañero las preguntas siguientes y, después de la entrevista, escriba un poema sobre la persona con las respuestas. Principalmente, debe hacer esta entrevista en inglés. Sin embargo, la versión en español está en otra página como referencia.

What do you do on Saturday afternoons?  
What is your zodiac sign?  
Do you like Bachata or Mariachi?  
Have you visited the United States?  
Do you like poetry?  
If you like poetry...who is your favorite poet?  
Which club in Pachuca is the most popular?  
What type of music do you like?  
What is your favorite song or artists?

## BIBLIOGRAFÍA

- Arnedo, Miguel. "Afrocubanista, Poetry and Afrocuban Performance." *The Modern Language Review* 96.4 (2001): 990-1005. Impreso.
- Attinasi, John. "The Sociolinguistics of William Labov." *The Bilingual Review* 1.3. (1974): 279-302. Impreso.
- Augier, Angel, ed. *Nicolás Guillén para niños*. Madrid: Ediciones de la Torre. 1997. Impreso.
- Benton, Michael. "Importance of Poetry in Children's Learning." *ERIC* (1990): 27-36. Impreso.
- Bjarkman, Peter. "Theoretically Relevant Issues in Cuban Spanish Phonology." *Papers from the Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* 14. (1978): 13-27. Impreso.
- Blake, Julie. "Using the Poetry Archive in the English Classroom." *English Drama Media* October 2008: 24-8. Impreso.
- Boyd, Fenice B. "Experiencing things not seen: Educative Events Centered on a Study of Shabanu." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46.6 (2003): 460-74. Impreso.
- Brod, Evelyn F. "Bilingual and Group Poetry in the Foreign Language Classroom." *OMLTA Journal* (1985): 9-19. ERIC Impreso.
- "Concrete Poetry: A Linguistic Technique for the Foreign Language Classroom." *Foreign Language Annals* 16.4 (1983): 255-58. Impreso.
- Cahnmann, Melisa and Marilyn Carpenter. "Reading, Living and Writing Bilingual Poetry as ScholAristry in the Language." *Language Arts* 83.4. March 2006: 342-52. Impreso.

- Celebrating, understanding, creating poetry in language classes: Poetry and the Teaching of Foreign Languages*. Dir. Claire Kramsch, Marlies Mueller. Harvard College. Insight Media. Cambridge, Massachusetts. 1990. Videocassette.
- Charlesworth, Liza. "Twice as Much Fun with Bilingual Poetry." *Career and Technical Education* 113.2. (2003): 9. Impreso.
- Collie, Joanne, and Stephen Slater. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. New York: Cambridge University Press, 1987. Impreso.
- Cooley, Marianne. "Dialect and Dichotomy: Literary Representatives of African American Speech." *Journal of English Linguistics* 34.4. (2006): 358-62. Impreso.
- Cranston, Mechthild. "Rhyme or Reason The Teaching of Poetry in the Foreign Language Classroom." *The French Review* 76.5 (2003): 954-66. Impreso.
- Cudak, Romuald. "The Poetic Text in Teaching a Foreign Language." *Canadian Slavonic Papers* 46.1-2 Mar.-Jun 2004: 101-10. Impreso.
- DeCosta, Miriam. "Canebrake and Cotton Field: Thematic Parallels between Afro-Hispanic and Afro-American Poetry." *South Atlantic Bulletin* 41.4 (1976): 74-85. Impreso.
- De Méo, Patricia P. "Poetic Games: Fruitful Language Activities for the Intermediate French Class." *Foreign Language Annals* 16.4. (1983): 259-71. Impreso.
- Ediger, Marlow. "Phonics and Poetry in the Curriculum." *Reading Improvement* 37.2 (2000): 56-60. Impreso.

- Ekdawi, Sarah. "The Noises Made by Poems: An Exploration of the Use of Poetry in the Advanced English Classroom." *TEANGA: The Irish Yearbook of Applied Linguistics* 16. (1996): 97-106. Impreso.
- Ellis, Keith. *Cuba's Nicolás Guillén Poetry and Ideology*. Toronto: University of Toronto Press, 1983. Impreso.
- Farris, Pamela and Donna Werderich. *Language Arts* Longrove, IL: Waveland Press. 2011. Impreso.
- Federici, Carla. "De la chanson à la poésie." *The French Review* 62.4. (1999): 612-22. Impreso.
- Fleming, Alicia. "Portafolio". 2010. TS.
- My Soul Inside Out*. Indianapolis: Anansi Publishing, 2006. Impreso.
- "Words of Healing, Revelations and Other Outbursts". 2007. TS.
- Fowler, Elaine. "Black Dialect in the Classroom." *Language Arts* 53.3 (1976): 276-80. Impreso.
- García, Carmen. "Using Authentic Reading Texts to Discover Underlying Sociocultural Information." *Foreign Language Annals* 24.6. (1991): 515-26. Impreso.
- Giovanni, Nikki. *Cotton Candy on a Rainy Day*. New York: Quill, 1978. Impreso.
- Glazier, Jocelyn and Jung-A Seo. "Multicultural literature and discussion as mirror and window." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 48.8. (2005): 688-99. Impreso.
- Grim, Frederique. "Integrating Focus on Form in L2 Content-Enriched Instruction Lessons." *Foreign Language Annals* 41.2. (2008): 321-46. Impreso.
- Groves, Ruth. "Poetry: Its Place in the School Curriculum." *The Elementary School Journal* 44.5. (1944): 289-94. Impreso.

- Guillén, Nicolás. *Sóngoro cosongo-Motivos de son-West Indies Ltd.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, S.A. 1976. Impreso.
- Antología Mayor: Segunda Edición.* Mexico City, Mexico: Editorial Diógenes, S.A. 1974. Impreso.
- Hadaway, Nancy, Sylvia Vardell and Terrell Young. "Language Play, Language Work: Using Poetry to Develop Oral Language." *Supporting the Literacy Development of English Learners: Increasing Success in All Classrooms* Ed. Terrell Young and Nancy Hadaway. Newark, DE: International Reading Association. (2006): 168-82. Impreso.
- "Scaffolding Oral Language Development through Poetry for Students Learning English." *The Reading Teacher* 54.8. (2001): 796-806. Impreso.
- Hess, Natalie. "Real Language through Poetry: a Formula for Meaning Making." *English Language Teachers Journal* 57.1. (2003): 19-25. Impreso.
- Hiller, Janet. "Poetry-Writing in the Foreign Language Classroom." (1980): 3-24. Impreso.
- Holbrook, Sara. *Practical Poetry: A Nonstandard Approach to Meeting Content Area Standards* Portsmouth, NH: Heinemann, 2005. Impreso.
- Holmes, Vicki, L. and Margaret R. Moulton. *Writing Simple Poems: Pattern Poetry for Language Acquisition* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. Impreso.
- Horine, Clara. "Teaching Poetry in High School." *The English Journal* 15.1. (1926): 23-25. Impreso.

- Jones, Jamila. "African Americans and the Northern Cities Vowel Shift Change: Language Contact and Accommodation." *Michigan State University, ProQuest Information and Learning Company*. (2003): 1-229. Impreso.
- Kane, Sharon and Audrey C. Rule. "Poetry Connections Can Enhance Content Area Learning." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 47.8 (2004): 658-69. Impreso.
- Katchen, Johanna E. "Mastering English Pronunciation through Literature." *Japan Association of Language Teachers* (1988): 3-27. Impreso.
- Kenner, Charmain, Salman Al-Azami, Eve Gregory and Mahera Ruby. "Bilingual Poetry: Expanding the Cognitive and Cultural Dimensions of Children's Learning." *Literacy* 42.2 (2008): 92-100. Impreso.
- Kirby, Dan and Tom Liner. *Inside Out: Development Strategies for Teaching Writing* Portsmouth, NH: Boynton/Cook. 1988. Impreso.
- Koch, Kenneth. *Wishes, Lies and Dreams*. New York: Vintage Books. 1970. Impreso.
- Kormanski, Luethal M. "Using Poetry in Intermediate Grades." *Reading Horizons* 32.3. (1992): 184-90. ERIC. Web. 17 May 2012.
- Labov, William. *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. eBook Collection (EBSCOhost). Web. 17 May 2012.
- Laff, Ned. "Language and Literary Response: A Case for Pedagogical Stylistics." *Language and Literature* 21. (1996): 1-15. Impreso.
- Larsen-Freeman, Diane. "Not so Fast: A Discussion of L2 Morpheme Processing and Acquisition." *Language Learning* 60.1 (2010): 221-30. ERIC. Impreso.

- Leclair, Daniele. "Poésie et représentations culturelles (Poetry and Cultural Representation)." *Français dans le Monde* 281 (1996): 63-67. Impreso.
- Linaberger, Mara. "Poetry Top 10: A Foolproof Formula for Teaching Poetry." *The Reading Teacher* 58.4. (2004): 366-72. Impreso.
- Lipski, John. "Beyond the Isogloss: Trends in Hispanic Dialectology." *Hispania*. 72.4 (1989): 801-09. Impreso.
- "Modern African Spanish Phonetics: Common Features and Historical Antecedents." *General Linguistics* 26.3 (1986): 182-95. Impreso.
- Maley, Alan and Alan Duff. *The Inward Ear: Poetry in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989. Impreso.
- Maschler, Toni. "Turning the Kaleidoscope: Poetry in the ESL Classroom." *RIE* (1991): 25-34. Impreso.
- Mason, Catherine. "Oral Poetry in the Foreign Language Classroom." *Oral Tradition* 18.1. (2003): 127-29.
- Matrix, Micah. "The Pleasure of Poetry Reading and Second Language Learning: A Response to David Hanaper." *Applied Linguistics* 23.4. (2002): 515-18. Impreso.
- Mills, Beth Solow. "Teaching Poetry in Elementary School." ERIC (1980): 3-13. Impreso.
- Morgan, Carol. "Creative Writing in Foreign Language Teaching." *Language Learning Journal* 10.1. (1994): 44-47. Impreso.
- Mullen, Edward. "The Emergence of Afro-Hispanic Poetry: Some notes on Canon Formation." *Hispanic Review* 56.4. (1988). 435-53. Impreso.
- Munson, Jennie Livingston. "Story and Poetry Maps." *The Reading Teacher* 42.9. (May 1989): 736-37. Impreso.

- Omaggio Hadley, Alice. *Teaching Language in Context* United States: Thomas Heine, 2001. Impreso.
- Osterwalder, Hans. "Poetry in the foreign-language classroom: A multimedia approach." *Anglistik & Englischunterricht* 61. (1997): 51-60. Impreso.
- Popkin, Debra. "Teaching Language through Literature at the Early Stages: An NEH Model for Proficiency in French." *The French Review* 71.1. (1997): 22-32. Impreso.
- Rampersad, Arnold, ed. and David Roessel, Assoc. ed. *The Collected Poems of Langston Hughes*. New York: Vintage Books, 1995. Impreso.
- Riffaterre, Michael. *La Production du texte*. Paris: Éditions du Seuil, 1979. Impreso.
- Riviera-Barnes, Beatriz. "Cuban, Blacks, Browns and Blues: Nicolás Guillén and Langston Hughes". *Multicultural Review*. (2007): 41-45. Impreso.
- Runte, Hans R. "Teaching with the P-Word." *Mosaic* 4.1. (1996): 14-17. Impreso.
- Saldaña, Excilia. *In the Vortex of the Cyclone*. Gainesville, FL: University Press of Florida. 2002. Impreso.
- Schons, Dorothy. "Negro Poetry in the Americas." *Hispania* 25.3. (1942): 309-19. Impreso.
- Schultz, Jean-Marie. "The Uses of Poetry in the Foreign Language Curriculum." *The French Review* 69.6. (1996): 920-32. Impreso.
- Scott, Virginia. "An Applied Linguist in the Literature Classroom." *The French Review* 74.3. (2001): 538-49. Impreso.
- Siegel, Jeff. "Creoles and Minority Dialects in Education: An Update." *Language and Education* 21.1 (2007): 66-86. Impreso.

- Skelton, Shari. "Finding a Place for Poetry in the Classroom every day." *English Journal* 96.1. (2006): 25-29. Impreso.
- Sligh, Allison C and Frances A. Conners. "Relation of Dialect to Phonological Processing: African American Vernacular English vs. Standard American English." *Contemporary Educational Psychology* 28. (2003): 205-28. Impreso.
- Small Roseboro, Anna J. *Teaching Middle School Language Arts*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Education. 2010. Impreso
- Starz, Mary. "Communicating through Poetry in an ESL Classroom." *Texas Papers in Foreign Language Education* 2.1. (1995): 3-14. Impreso.
- Sugg, Katherine. "Literatures of the Americas, Latinidad, and the Re-formation Of Multiethnic Literatures." *MELUS* 29.3-4. (2004): 227-42. Impreso.
- Tasmanian Department of Education. "Approaches to Poetry." *United States Department of Education* (1987): 4-54. Impreso.
- Terry, J M. "Variable Dialect Switching among African American Children: Inferences about Working Memory." *Lingua* 120.10. (2010): 2463-75. Impreso.
- Thompson, Connie A, Holly K. Craig, and Julie A. Washington. "Variable Production of African American English Across Oracy and Literacy Contexts." *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 35. (2004): 269-82. Impreso.
- Tucker, Roberta. "Le vierge, le vivace et le bel aujourd'hui" for First-Semester French Students or Who Decreed Only Prévert for First Year? *The French Review* 74.2. (2000): 263-73. Impreso.

- Weinreb, Ruth Plaut. *Premiers Poèmes: Anthologie avec exercices de Vocabulaire de grammaire et de prononciation*. Chicago. National Textbook Company. 1998. Impreso.
- Williams, Lorna. "Review: Recent Works on Afro-Hispanic Literature." *Latin American Research Review* 22.2. (1987): 245-54. Impreso.
- Wilfong, Lori. "Building Fluency, Word-Recognition Ability, and Confidence in Struggling Readers: The Poetry Academy." *The Reading Teacher* 62.1 (2008): 4-13. Impreso.
- Wolfram, Walt. "A Note on Fluctuating Variants and the Status of Vernacular Black English." *Federal City College and Center for Applied Linguistics* (1973): 1-6. Impreso.
- Woore, Robert. "Weisse Maus in meinem Haus": using poems and learner strategies to help learners decode the sounds of the L2." *Language Learning Journal*. 35.2. (2007): 175-88. Impreso.
- Young, Linda. "Poetry Using Generative Writing Groups to Facilitate Student Engagement with Word Art." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 51.1 (2007): 50-55. Impreso.

## **CURRICULUM VITAE**

Alicia Ann-Marie Fleming

### **EDUCATION**

Master of Arts in Teaching Spanish, Indiana University, Indianapolis, Indiana, 2012

Master's Thesis: Cambios Dialectales e Idiosincrasias en la enseñanza del segundo idioma a estudiantes minoritarias a través de la poesía. Advisor: Rosa Tezanos-Pinto, Ph.D.

Bachelor of Arts in French and Spanish, Minor: International Relations, Indiana University, Indianapolis, Indiana, December 2007

### **SPECIALIZATIONS**

Universidad de Salamanca, Salamanca, Spain, Summer 2009, Summer 2010

Université de Strasbourg, Strasbourg, France, Summer 2007

### **HONORS AND AWARDS**

Sigma Delta Pi, Sociedad Nacional Honoraria Hispánica, April 2011

The Barbara Thoreson White Scholarship, IUPUI School of Liberal Arts, Fall 2007

### **GRANTS**

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de Ciencias, Sociales y Humanidades, Licenciatura en Enseñanza de La Lengua Inglesa, Fall 2011

### **TEACHING EXPERIENCE**

Writing Center Director/Professor, Universidad Autónoma de Hidalgo, Fall 2011

Instructor, Beginning/Intermediate Spanish-IUPUI Upward Bound, June 2011

Instructor S118 Spanish, IUPUI, Spring 2010

ESL Bilingual Specialist/Tutor 2001-present

## **CURRICULUM AND COURSES DEVELOPED**

Writing Center: Institute of Ciencias y Humanidades/LELI  
Universidad Autónoma de Hidalgo, Fall 2011

A Window into Language: Beginning and Intermediate Spanish  
IUPUI Upward Bound, June 2011

## **PUBLICATIONS**

“Cry Freedom.” *Chiricu* (2012)

“La Lengua”, “Flamenco” *Marcapaso*. Universidad de Salamanca 8.4 (2010): 4.

*My Soul Inside Out*. Indianapolis. Anansi Publishing. 2006.

## **SERVICE**

Member, IUPUI Chapter of The Timmy Foundation, 2010-present

Member, Graduate and Professional Student Government, 2010-2011

Member, Under Represented Graduate and Professional Student  
Organization, 2008-2011

Member, French Club, 2003-2007

Member, Spanish Club, 2003-2007

## **COMMUNITY SERVICE**

Member of Fortnightly Book Club, 2009-present

Volunteer for local Community Organizations, 1986-present

Creator/Moderator for Page Turners Book Club, 1998-2003

## **PROFESSIONAL AFFILIATIONS**

Member, Midtown Writers Association, 2003-present

## **LANGUAGES**

French (fluent), Spanish (fluent), English (native), English Patio/Creole (native)