

# ESCRITURA CREATIVA Y POESÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

*Cristina Pérez Valverde*

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Granada

## RESUMEN

En este trabajo partimos de una serie de principios teóricos en torno a la enseñanza y aprendizaje de la LE para proponer un modelo de trabajo en el aula basado en la realización de tareas de escritura creativa a partir de patrones poéticos. En el marco de un enfoque que presta atención a los fenómenos cognitivos y afectivos que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se propone implicar activamente al alumnado en los mecanismos de construcción y negociación de significados, consideramos importante facilitar a los/as estudiantes el descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas de la LE más allá del nivel puramente denotativo, desde un enfoque lúdico y motivador, encaminado a fomentar una actitud positiva hacia la lengua estudiada.

## ABSTRACT

In this paper we advance a task-based model for the practice of creative writing through poetic patterns in the FL classroom. Our proposal is theoretically underpinned by some current principles for the teaching of foreign languages, which are summarized in the first section of the essay. In the context of an approach that a) pays attention to the cognitive and affective development of the student throughout the learning process and b) purports to actively involve learners in the construction and negotiation of meanings, we wish to highlight the need to help learners discover and explore the expressive possibilities of the FL beyond the referential level, by means of a creative approach aimed to foster a positive attitude towards the target language.

## **1. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN EL MOMENTO ACTUAL: ALGUNOS PRINCIPIOS GENERALES**

Durante bastante tiempo, la reflexión sobre la enseñanza de lenguas extranjeras originó una serie de métodos de enseñanza que fueron sucediéndose al amparo de los avances generados en disciplinas tales como la lingüística, la psicología y las ciencias sociales. Hoy en día, en lo que algunos denominan *the post-method era*, no hablamos ya de métodos concretos, sino de una serie de principios generales en la enseñanza de lenguas, entre ellos la noción de que la praxis habrá de venir determinada por las necesidades del contexto educativo. En este sentido, en su introducción a *Issues and Options in Language Teaching* (1992), H.H. Stern afirmaba que el objetivo del trabajo no era otro sino ofrecer al profesorado los conocimientos básicos que le permitieran reflexionar sobre su situación concreta y analizarla, con el fin de tomar decisiones acerca de cómo ayudar al alumnado a desarrollar las destrezas pertinentes.

El interés recae ahora sobre el sujeto del aprendizaje, así como sobre el proceso de dicho aprendizaje, más que en el producto final del mismo. Hablamos, por tanto, de un enfoque “student-centred, activity based and process-oriented” (Carter 1994:6), es decir, centrado en el/la estudiante, basado en la realización de actividades y tareas, que presta atención a los factores cognitivos y afectivos que entran en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las investigaciones actuales no sólo se ocupan de analizar la incidencia de los aspectos emocionales y factores de personalidad en el aprendizaje de lenguas, sino que a su vez estudian la repercusión de dicho aprendizaje en el desarrollo psicológico del sujeto. La enseñanza de lenguas extranjeras, por tanto, se concibe como un medio para desarrollar la personalidad y la educación integral del alumnado

En relación con los contenidos de enseñanza-aprendizaje, se enfatiza la adquisición de procedimientos, actitudes y valores, y, a fin de que pueda darse un aprendizaje significativo y de que se establezca un vínculo entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos del estudiante, las tareas realizadas se centran en torno a los intereses de los escolares. El objetivo no es ya transmitir una serie de conocimientos acerca del funcionamiento de la lengua, sino conseguir que la misma sea entendida como actividad, como instrumento de construcción y negociación de significados a nivel personal y social (Vez 1998: 75).

Otro aspecto fundamental reflejado en los enfoques actuales viene dado por los conceptos de interculturalidad y “sensibilización cultural” (Byram 1998:3) o comprensión de los referentes culturales de las comunidades que se expresan en la lengua meta como medio también de alcanzar una apreciación objetiva de la propia cultura, lo cual llevará a alcanzar otra serie de objetivos educativos aparte de los estrictamente lingüísticos, tales como el desarrollo de la tolerancia, la capacidad de aceptación, comprensión y el respeto hacia distintos grupos humanos. La lengua es así entendida como fenómeno social y vehículo de entendimiento entre los pueblos.

La noción de competencia comunicativa, desarrollada por Dell Hymes (1972:275) y reformulada por Canale y Swain (1980; Canale 1983:9-10) dio lugar al enfoque comunicativo que ha prevalecido desde la década de los setenta, encaminado a desarrollar la competencia de los aprendices propiciando situaciones de comunicación. A este fin surgen los denominados enfoques procesuales, centrados en torno a la organización del trabajo en el aula a partir de tareas mediante las cuales los aprendices ejercitan su competencia comunicativa.

Pero, como ha destacado John McRae, durante largo tiempo la revolución comunicativa se ha centrado exclusivamente en la práctica de las cuatro destrezas básicas (*speaking, listening, reading, writing*), olvidando “[t]he thinking skill, the imaginative interaction with the text”, “fundamental to all levels of language use” (1994:35). En efecto, se hace necesario fomentar el uso creativo de la lengua, introducir un cambio de orientación que permita al alumnado hacer uso de sus facultades intelectivas e imaginativas para llegar a una interpretación individual de los usos creativos de la lengua, para que disfruten con los juegos lingüísticos y se conciencien de las formas en que se usa el lenguaje con una intención connotativa, en contextos tales como la publicidad y la obra literaria. McRae recomienda superar la presentación de un significado cerrado y denotativo, y traspasar el nivel de las reglas lingüísticas, para fomentar la respuesta personal de los alumnos y alumnas y conseguir que lleguen a considerar la lengua extranjera como un vehículo mediante el cual expresarse. De ahí la necesidad de introducir desde muy pronto estructuras y vocabulario encaminado a expresar opiniones y verbos modales que permitan al estudiante articular sus puntos de vista, plantear hipótesis y deseos, etc. La utilización de textos literarios en el aula de idioma extranjero es un valioso recurso como soporte y refuerzo de esta dimensión creativa de la lengua.

En consecuencia, en el presente trabajo proponemos modos de acercamiento a la enseñanza de idiomas desde esta perspectiva lúdica y creativa, mediante la interacción con textos poéticos y escritura de poemas a partir de los mismos, con objeto de implicar al alumnado en la exploración de las posibilidades de sugerencia y evocación de la LE y -en niveles avanzados- provocar su reflexión sobre los mecanismos y estrategias empleados para producir significados.

El acto de la lectura implica un proceso de descodificación y negociación del significado, negociación que se intensifica en el caso del texto literario por constituir un mensaje potencialmente abierto, el cual cerramos a través de nuestra interpretación personal. La interacción personal con el texto fomenta el pensamiento creativo, proporciona una experiencia tanto de orden afectivo como cognitivo, provoca una respuesta personal y desarrolla la educación estética. Además, un poema, un cuento o un relato corto pueden servir de base para practicar la escritura creativa en clase. Asimismo, trabajar con poesía (mediante la lectura en voz alta y la recitación) propicia la interiorización de las características fonéticas y prosódicas de la lengua.

## **2. ESCRITURA CREATIVA Y POESÍA**

La práctica de la escritura creativa guiada en el aula de idiomas constituye una opción interesante, puesto que propicia el desarrollo de la destreza escrita a la vez que fomenta la apreciación estética y la sensibilidad artística. En este sentido Carter y Long subrayan “the benefits in confidence and in appreciation of language use which can be derived from simple language-based exercises, designed to promote sensitivity and to develop interpretive skills by exploring awareness of patterns of language ‘from the inside’” (1991:90).

El alumnado necesita ser guiado durante el proceso de la escritura, por lo que merece la pena dedicar tiempo en clase a dicho proceso, y seguir un patrón estructurado para ayudar a los aprendices a explorar, planificar, crear sus textos y revisarlos. D.E. Norton (1993:427) ofrece un modelo secuenciado para la escritura de poesía, que incluye las siguientes fases:

- \_ Motivación: partir de experiencias cotidianas o nuevas que serán comentadas en el grupo clase como actividad preparatoria.
- \_ Intercambio oral de ideas: *brainstorming* de temas, imágenes, etc.

- \_ Transcripción: composición del poema asesorados por el docente, revisión.
- \_ Puesta en común: lectura de los poemas al grupo clase, desarrollo de respuestas en la audiencia, realización de actividades a partir de los textos creados (dramatización, lectura coral, buscar una melodía apropiada para los poemas...).
- \_ Edición: recopilación del material y uso de carpetas para conservar los textos como parte de los trabajos de clase.

La secuenciación del modelo, por tanto, incluye:

- 1) actividades de pre-escritura, encaminadas a recopilar ideas acerca de la temática y el contenido del texto, a través de la observación, el recuerdo, la tormenta de ideas, etc.
- 2) guía y asesoramiento del proceso de composición (elecciones lingüísticas, propósito, estructura, uso de lenguaje figurativo...)
- 3) tareas posteriores al proceso de composición (revisión, puesta en común de los textos...)

Escribir poemas proporciona al alumnado la posibilidad de explorar la lengua, organizar ideas, manipular la estructura oracional, seleccionar vocabulario y reflexionar sobre la colocación de elementos en la frase, por lo que constituye un ejercicio de desarrollo de la competencia lingüística. Al mismo tiempo, en su excelente libro sobre la escritura en la lengua extranjera, Trixia Hedge (1988) ha subrayado los beneficios aportados por la composición grupal. El empleo de la técnica de “tormenta de ideas” o *brainstorming* para abordar un tema dado aportará distintas perspectivas que enriquecerán los puntos de vista individuales y desarrollarán la imaginación de los alumnos y alumnas. Además, trabajar en grupo en la composición de un texto reforzará las destrezas de los componentes del grupo, que habrán de tomar decisiones acerca de la elección de vocabulario, la secuenciación de ideas y la estructuración del texto.

En un trabajo anterior he presentado propuestas de actividades de preparación para la escritura de poesía, así como patrones de composición muy básicos para trabajar desde los primeros niveles (Pérez Valverde 2002). Incluyo aquí otros modelos igualmente interesantes, y vuelvo a incidir en las posibilidades de tres formas previamente abordadas: el poema estrecho o *thin poem*, el haiku y el limerick.

*ACROSTICS*

Los denominados *acrostic poems* son textos en los que leyendo verticalmente la primera letra de cada verso encontramos una palabra. Como ejemplo podemos ofrecer el siguiente, compuesto por Jack Ousbey:

**Giant**

<b>E</b> normous feeder	<b>E</b> arly learner
<b>L</b> oyal minder	<b>L</b> aughter maker
<b>E</b> arth remover	<b>E</b> asy dozer
<b>P</b> ower lifter	<b>P</b> ractical joker
<b>H</b> andy blaster	<b>H</b> uge destroyer
<b>A</b> larming trumpeter	<b>A</b> geless wonder
<b>N</b> imble rammer	<b>N</b> oisy swimmer
<b>T</b> hunder maker	<b>T</b> reetop cropper

Una actividad sencilla e interesante que sirve como ejercicio de presentación en las sesiones iniciales del curso consiste en formar un acróstico con el nombre de cada estudiante. Por ejemplo:

**Emilia**

**E**motions  
**M**emories  
**I**llusions  
**L**oyalty  
**I**deals  
**A**chievements

El ejercicio conlleva poner en funcionamiento el “almacén léxico”, hacer uso del diccionario para encontrar vocablos afines a la personalidad del estudiante y repasar categorías gramaticales. Cada verso puede constar de una sola palabra -como en el ejemplo-, de una frase nominal o de una oración completa, con lo cual se trabaja la formación de estructuras sintácticas. Además, puede funcionar como un primer paso hacia el uso y manipulación de la LE como medio de autodefinición.

*THIN POEMS*

Se trata de poemas cuyos versos constan de una o dos palabras. Con principiantes podemos crear este tipo de textos a partir de listas de un determinado campo léxico (por ejemplo los colores), o a partir de propuestas tales como “mis cosas favoritas”. El ejemplo que aparece a continuación fue compuesto por el escritor de poesía infantil Tony Mitton:

**Where to Put Your Poem (Daft Draft)**

Poems  
written  
on  
pieces  
of  
string  
are  
usually  
slender  
yes  
long  
and  
thin.

Suelo trabajar esta forma sugiriendo al alumnado que cree poemas de dos palabras (frase nominal) a partir de un tema dado: “un día en la playa”, por ejemplo. Normalmente se trata de poemas descriptivos, de gran naturaleza visual, creados a partir de la evocación de imágenes. Ofrezco a continuación algunas creaciones realizadas en mis clases por futuros profesores y profesoras de inglés:

Shining sun  
sailing ships  
playing kids  
flying kites  
shivering waves  
swimming people  
singing birds

twistering sands

moving clouds.

(Cristina Morales, Yolanda Martínez, M<sup>ra</sup> José Cano)

**Country**

Green grass

Colourful flowers

Tall trees

Sweet birds

Great silence.

(Cándida Valverde)

El siguiente texto fue compuesto durante un seminario sobre escritura creativa en LE que impartí en el centro de Formación de Profesorado de Viena:

**A day at the sea**

Clear morning

golden fish

bright sun

lapping waves

endless sky

invites to fly!

(Gerlinde Altmann, Kathrina Eiböck, Sabina Rauther)

*KENNINGS*

Esta forma procede del inglés antiguo y consiste en describir un objeto o fenómeno sin mencionar el nombre del mismo. De este modo, un poema compuesto de *kennings* constituirá una sucesión de expresiones -normalmente formadas por dos palabras- referidas a un objeto o fenómeno en cuestión. El poema "Teacher" de Paul Cookson es un buen ejemplo, que, al tener como centro la figura del profesor o la profesora, puede ofrecerse como modelo al alumnado para sustituir aquellos versos con los que no están de acuerdo por otros que, a su juicio, puedan aplicarse a dicha figura.

**Teacher**

Loud shouter



Deep thinker  
Rain hater  
Coffee drinker

Spell checker  
Sum ticker  
Line giver  
Nit picker

Ready listener  
Trouble carer  
Hometime lover  
Knowledge sharer

Cada una de las expresiones puede ser comentada en clase, en una actividad conjunta en la que se explicará el significado de las mismas, se decidirá si la imagen dada del maestro o maestra es positiva o negativa, y se preguntará a los/as estudiantes si ésta coincide con la que ellos tienen. En caso contrario habrán de sustituirla por otra frase que se ajuste a su propia visión del docente.

### *HAIKUS*

El haiku es una forma poética japonesa muy antigua, compuesta de diecisiete sílabas distribuidas de la siguiente forma: cinco en los versos primero y tercero y siete en el segundo. Su temática suele estar relacionada con la naturaleza y las estaciones del año; en ocasiones el haiku va acompañado de algún tipo de representación visual, pues se trata de una forma eminentemente descriptiva que pretende capturar una imagen, una especie de “instantánea visual” que recoge la belleza de un determinado paisaje natural (Cookson 2000:203). Ejemplos:

#### **Haiku**

Snowman in a field  
listening to the raindrops  
wishing him farewell.  
Roger McGough

A blank page of sand

at the water's cutting edge  
the pattern shaping.  
Ann Atwood

Aunque el haiku existe desde el siglo XVI, es a comienzo del siglo XX cuando empieza a emplearse en Occidente. La estructura y características básicas se han modificado en ocasiones, pero se ha mantenido su esencia. Como ejemplos de haiku en castellano ofrecemos los siguientes de Jorge Luis Borges:

Oscuramente,  
libros, láminas, llaves  
siguen mi suerte.

Esta es la mano  
que alguna vez tocaba  
tu cabellera.

La luna nueva  
ella también la mira  
desde otro puerto.

La vieja mano  
sigue trazando versos  
para el olvido.

Lejos un trino  
el ruiseñor no sabe  
que te consuela.

Los siguientes son haikus que escribí para trabajar esta forma poética con estudiantes de español lengua extranjera:

Vieja masía  
cubres tu sombra triste  
de enredaderas.

Luna de agosto

tu estela cada noche  
baña las olas.

Casa olvidada  
encierras mi recuerdo  
junto a mi infancia.

La actividad consistía en que los/as estudiantes sustituyeran elementos de los textos ofrecidos. Así, en el primer poema, el primer elemento de sustitución puede ser el sustantivo “masía”, lo cual nos lleva a abordar el campo semántico de “casa”. El primer paso es buscar sustantivos a partir de este término general, y explicar lo distintivo de cada uno. A continuación seleccionamos las palabras trisílabas, pues son la que encajan en el verso “vieja masía”. Ejemplos: barraca, casona, cortijo, vivienda, morada, castillo, guarida, palacio. Nos sirven también los vocablos “alquería” y “mansión”, en virtud de los fenómenos de sinalefa y aparición del acento en la última sílaba del verso, que tenemos ahora la oportunidad de explicar. Paralelamente, si buscamos palabras de cinco sílabas (por ejemplo “hospedería”), suprimiremos el adjetivo “vieja”. Y si buscamos sustantivos bisílabos (“casa”) habremos de encontrar adjetivos trisílabos: vacía, sombría.

Seguidamente podemos introducir una actividad consistente en buscar dichos y refranes en que aparezca el término “casa”. Ejemplos:

“Arda la casa, pero que no salga humo”  
“Cada uno en su casa, y Dios en la de todos”  
“Casa con dos puertas mala es de guardar”  
“Caérsele a uno la casa encima”  
“De fuera vendrá quien de casa nos echará”  
“Tirar la casa por la ventana”  
“... de andar por casa”  
“... como Pedro por su casa”  
“En casa del herrero, cuchara de palo”

Comentamos con los alumnos y alumnas los significados de estas expresiones, y seguidamente ellos buscarán dichos populares y refranes equivalentes en sus respectivas lenguas. Para finalizar, los participantes pueden escribir un haiku referido a una casa (la suya propia) o edificio concreto.

*LIMERICKS*

Edward Lear (1812-1888) popularizó la forma del limerick, poemas de cinco versos que riman a-a-b-b-a. El primer, segundo y quinto verso constan de tres pies métricos, y el tercero y cuarto de dos. Asimismo, el patrón silábico es 8,8,6,6,8. Se trata de poemas cómicos e ingeniosos que hablan de personajes sorprendentes y disparatados, cuyos hábitos no son precisamente comunes. En su obra *The Book of Nonsense* (1846) Lear reúne una serie de limericks, cada uno de ellos acompañado de una ilustración realizada por el propio autor, que nos ofrecen retratos de un conjunto de figuras que, por diferir de la norma, son rechazados por la mayoría. Estamos en el mundo de la literatura de nonsense o el sinsentido, género al que Sickels *et al.* se refieren en los siguiente términos:

The rules of nonsense are as exacting as those which govern the writing of a play or a sonnet. Nonsense is the art of rearranging immutable laws in such a way as to set logic, order, authority, or accepted standards of behavior slightly awry. It offers a fantastic perspective on the familiar landscape, and heightens the common day with a pretense of irresponsibility (1959:41).

Asimismo, dirán que la base sobre la que se cimenta la estructura del nonsense consiste en “an inspired selection and arrangement of incongruities” (*ibid* 43).

Los recursos empleados en este género pueden implicar la distorsión, inversión o exageración de algún aspecto del mundo real. Por ejemplo, el tamaño de los animales o los seres humanos puede verse incrementado o disminuido, o la comida puede adoptar características sorprendentes. A menudo se trata de un mecanismo lingüístico: se inventan palabras, se hace uso de juegos aliterativos, y se consigue el sinsentido descodificando los mensajes al pie de la tierra, como ocurre en *Alice's Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll.

Los poemas de Lear constituyen un material de gran interés en el aula de inglés como idioma extranjero, dada su gran musicalidad, su presentación de combinaciones divertidas y disparatadas, y la prodigiosa manipulación de palabras y sonidos de la que hace gala el autor, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

There was an Old Person of Tring,  
Who embellished his nose with a ring;

He gazed at the moon  
Every evening in June,  
That ecstatic Old Person of Tring.  
(*The Book of Nonsense and Nonsense Songs* 1996:72)

Para emplear la ilustración que acompaña al poema anterior en un curso de español lengua extranjera escribí el siguiente limerick, que retiene la idea esencial del texto de Lear:

Una vez hubo un hombre en Bastimento  
con poco habitual comportamiento:  
en la nariz llevaba  
un aro que colgaba  
mientras miraba ufano el firmamento.

Una de las convenciones más frecuentes del limerick es el comienzo “There was an Old person/ young lady /young fellow”. El resto del poema se dedica a informar acerca de un aspecto -generalmente poco usual- de la vida o el comportamiento de esa persona. El limerick se cultiva bastante en la poesía infantil en lengua inglesa, como ilustramos a continuación. El primer poema nos explica la estructura del nonsense:

**Limerick**

A limerick’s cleverly versed-  
The second line rhymes with the first;  
The third one is short,  
The fourth’s the same sort,  
And the last line is often the worst.  
John Irwin

El siguiente limerick nos relata un divertido episodio escolar en relación con una frustrada visita al zoo:

**Short Visit, Long Stay**

The school trip was a special occasion  
But we never reached our destination  
Instead of the Zoo

I was locked in the loo  
On an M62 Service Station.  
Paul Cookson

Hacemos uso de este poema en nuestras clases de Magisterio Lengua Extranjera - Inglés para que los estudiantes reflexionen sobre el potencial didáctico del texto. Los/as estudiantes transponen la historia relatada en el limerick a una serie de viñetas, bien dibujadas o construidas a partir de recortes de revistas y material visual.

En castellano tenemos los limericks de M<sup>a</sup> Elena Walsh, en su colección ilustrada *Zoo Loco*, al cual pertenece el siguiente texto:

Una vaca que come con cuchara  
y que tiene un reloj en vez de cara,  
que vuela y habla inglés,  
sin duda alguna es  
una vaca rarísima, muy rara.

A partir del mismo podemos sustituir algunos de sus elementos para formar un nuevo limerick. Por ejemplo:

Una vaca que come *peladillas*  
y que tiene *color en las mejillas*  
que *nada* y habla *chino*  
sin ningún desatino  
*es una vaca de mentirijillas.*

Los ejemplos anteriores pretenden poner de relieve el hecho de que la literatura infantil y la poesía pueden constituir un valioso material en la enseñanza de lenguas extranjeras. Todavía circula la creencia de que los textos literarios en LE sólo son apropiados en niveles avanzados, probablemente porque es difícil desprenderse de una visión canónica de la literatura. Pero tanto los patrones vistos como las *nursery rhymes*, los *chants*, la poesía concreta y muchas otras formas se prestan a un tratamiento lúdico e interdisciplinar en el que pueden integrarse las cuatro destrezas básicas. La clave radica en seleccionar material adecuado al desarrollo lingüístico del alumnado, a sus intereses y a su nivel de maduración psicológica y cognitiva.

Desde la perspectiva del componente afectivo, la presentación de temas de interés para los receptores fomentará la motivación y desarrollará una actitud positiva hacia la lectura y la literatura, también en LE.

Concretamente, trabajar con poesía favorece la familiarización con las características fonéticas y prosódicas de la LE, a la vez que posibilita el descubrimiento de los recursos expresivos de ésta, su potencial para crear imágenes mediante distintas combinaciones, el poder evocativo de los sonidos y las palabras. En este sentido, Patrick Groff (1969) ha destacado el importante papel que desempeña la poesía en el desarrollo del pensamiento infantil, especialmente en la capacidad de inferir significados y leer entre líneas. A su juicio, el empleo de combinaciones de palabras originales y poco frecuentes permite trascender el sentido literal. En poesía -dirá- la palabra adquiere un alto valor connotativo, y sugerirá significados más allá de sus referencias explícitas. Y esa cualidad de sugerencia y apertura requiere del lector traspasar el nivel denotativo de las palabras (Groff 1969:185).

La rima, el ritmo, los efectos aliterativos y demás recursos sonoros evocan significados y asociaciones en la mente infantil; mediante la lectura, la creación y la recitación poética los niños y niñas aprenderán a jugar con la lengua. Trabajar con poesía puede también constituir un recurso mnemotécnico para recordar vocablos y estructuras. Otro aspecto fundamental de la poesía viene dado por el valor de las imágenes, que permiten a los lectores ver, oír y sentir los mundos creados por el/la poeta. Además, el uso figurativo del lenguaje permite experimentar las cosas desde perspectivas nuevas e insólitas.

La propuesta de trabajo que he presentado está en consonancia con los enfoques actuales en torno a la didáctica de la escritura, los cuales prestan especial atención a los procesos de composición, así como con los enfoques comunicativos y por tareas en la enseñanza de LE, que preconizan el papel activo del discente y su implicación en actividades significativas. A lo largo de mi labor docente he comprobado que la realización de estos trabajos de escritura creativa constituye una práctica gratificante, pues los/as estudiantes suelen sorprenderse y sentirse satisfechos/as de sus propias creaciones, que son compartidas con el grupo clase, lo cual refuerza su confianza en su propia capacidad para aprender y utilizar la LE.

## BIBLIOGRAFÍA

- BYRAM, M. & M. FLEMING (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANALE, M. & M. SWAIN (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy, en J. RICHARDS & R. SCHMIDT, eds., *Language and Communication*. London: Longman.
- CARTER, R. & M.N. LONG (1991). *Teaching Literature*. New York: Longman.
- CARTER, R. (1994). Teaching Literature: A View for the 90s. *Greta. Revista de Profesores de Inglés*, vol. 2, nº 2, pp. 5-10.
- CAOKSON, P., ed. (2000). *The Works*. London: Macmillan Children's Books.
- GROFF, P. (1969). Where Are We Going with Poetry for Children?, en E. W. FIELD, ed., *Horn Book Reflections*. Boston: Horn Book.
- HEDGE, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- HYMES, D. H. (1972). On communicative competence, en J.B. PRIDE & J. HOLMES, eds., *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-294.
- LEAR, E. (1996[1846]). *The Book of Nonsense and Nonsense Songs*. London: Penguin Books.
- (1994). *Complete Nonsense*. Ware: Wordsworth Classics.
- MCRÆE, J. (1994). An Interview with John McRae, Pérez Basanta, Carmen. *Greta. Revista para profesores de inglés*, vol. 2, nº 2 pp. 35-41.
- NORTON, D.E. (1993). *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.



- PÉREZ VALVERDE, C. (2002). *Didáctica de la Literatura en Lengua Inglesa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SICKELS, E.R., E. JOHNSON & F. C. SAYERS (1959). *Children's Literature*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- STERN, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*, eds. P. ALLEN & B. HARLEY. Oxford: Oxford University Press.
- VEZ JEREMÍAS, J.M. (1998). Enseñanza y aprendizaje de las lenguas, en A. MENDOZA, coord., *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, Horsori, pp. 75-86.
- WALSH, M. E. (2001 [1964]). *Zoo Loco*. Madrid: Alfaguara.

