



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
“ACATLÁN”**



**“WE ARE SO AMUSED”: DISEÑO DE ACTIVIDADES LÚDICO-POÉTICAS PARA LA
ENSEÑANZA DE POESÍA VICTORIANA EN LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA
DE INGLÉS**

**TESIS QUE PRESENTA
LUIS ARTURO ARRIAGA ALEMÁN
PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

ASESORA: MTRA. MARÍA DEL CONSUELO SANTAMARÍA AGUIRRE

Mayo, 2022.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción	1
1. La literatura en la enseñanza de lenguas	6
1.1. Metodología de enseñanza de lenguas	7
1.1.1. El paradigma sociocultural	8
1.1.1.1. Fundamentos	8
1.1.1.2. Objetivo	11
1.1.1.3. El rol del profesor y del alumno	12
1.1.2. El enfoque comunicativo	14
1.1.2.1. Fundamentos	15
1.1.2.2. Objetivo	15
1.1.2.3. El rol del profesor y del alumno	16
1.1.3. El enfoque por tareas	18
1.1.3.1. Fundamentos	18
1.1.3.2. Objetivo	20
1.1.3.3. El rol del profesor y del alumno	22
1.1.4. Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras	24
1.1.4.1. Fundamentos	24
1.1.4.2. Objetivo	27
1.1.4.3. El rol del profesor y del alumno	29
1.1.5. Actividades lúdicas para la enseñanza de literatura	31
1.1.5.1. El ludo y el aprendizaje lúdico	32
1.1.5.2. La ludificación en diferentes ámbitos	34
1.1.5.3. Aprendizaje lúdico en la LEI	36
1.2. Perspectivas recientes de la literatura y la enseñanza de lenguas	40
2. El arte de la poesía en la época victoriana	48
2.1. Las características de la poesía	48
2.2. El ambiente victoriano	51
2.2. La obra de Tennyson, Arnold, los Browning y las Brontë	54
2.3. Los poetas prerrafaelitas	67
2.4. El decadentismo y la literatura de Oscar Wilde	75
3. Propuesta de actividades lúdico-poéticas para la asignatura de “Literatura en Lengua Inglesa II”	83
3.1. Diseño de actividades lúdico-poéticas	84
3.1.1. Sesión 1	87
3.1.2. Sesión 2	93
3.1.3. Sesión 3	98
3.1.4. Sesión 4	102
3.1.5. Sesión 5	106
3.2. Experiencia de aplicación en el semestre 2019-2	110
3.2.1. Primera clase	112
3.2.2. Segunda clase	117
3.2.3. Tercera clase	121
Conclusiones	128
Anexos	131
Bibliografía	191

Índice de tablas

Tabla 1	Contraste entre la tarea comunicativa y la tarea de aprendizaje	21
Tabla 2	Tabla general de actividades lúdicas	86
Tabla 3	<i>Opening Lines</i>	87
Tabla 4	<i>Tea Party</i>	88
Tabla 5	<i>The Twenty-five-word Abstract</i>	90
Tabla 6	<i>First and Last Paragraph</i>	90
Tabla 7	<i>Insert Note Taking</i>	91
Tabla 8	<i>Observation "I am a Camera"</i>	92
Tabla 9	<i>Stress and Pause</i>	93
Tabla 10	<i>Visualizing</i>	94
Tabla 11	<i>Quote Unquote</i>	95
Tabla 12	<i>Through Idioms</i>	96
Tabla 13	<i>Margin Notes</i>	97
Tabla 14	<i>Gallery Tour</i>	98
Tabla 15	<i>Childhood Memories</i>	99
Tabla 16	<i>Pinwheels</i>	99
Tabla 17	<i>Translation or Scattergories in the Subway</i>	100
Tabla 18	<i>Dialectic Notebook</i>	102
Tabla 19	<i>Request</i>	103
Tabla 20	<i>Jigsaw</i>	104
Tabla 21	<i>Language Frames</i>	105
Tabla 22	<i>Rhyming</i>	105
Tabla 23	<i>Freewriting</i>	106
Tabla 24	<i>Collaborative Reading Guide</i>	107
Tabla 25	<i>Semantic Feature Analysis</i>	108

Índice de figuras

Figura 1	Tabla KWL	114
Figura 2	<i>Insert-note taking</i>	115
Figura 3	<i>Insert-note taking 2</i>	116
Figura 4	<i>Insert-note taking 3</i>	117
Figura 5	<i>Stress and Pause</i>	118
Figura 6	<i>Stress and Pause 2</i>	119
Figura 7	<i>Stress and Pause 3</i>	120
Figura 8	<i>Scattergories</i>	121
Figura 9	<i>Through Idioms</i>	122
Figura 10	<i>Through Idioms 2</i>	123
Figura 11	<i>Request</i>	125
Figura 12	<i>Language Frames</i>	126

Introducción

El acercamiento a la literatura de una lengua extranjera ofrece una variedad de alternativas pedagógicas. Dentro de los géneros literarios, la poesía tiene elementos estilísticos (la rima, la métrica, el encabalgamiento, entre otros) susceptibles de ser utilizados de una manera lúdica y de ser adaptados metodológicamente para el aprendizaje de la literatura inglesa en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (de aquí en adelante, LEI).

Considérese la lectura en voz alta de un poema. Es directa, mas su entendimiento y su comprensión requieren de herramientas de análisis. Como resultado de los primeros acercamientos a la poesía, el lector obtiene beneficios al volver a leer una idea y hacer uso de la imaginación para crear escenarios, o al ligar conceptos previamente aprendidos con nuevas experiencias. Dichos procesos mentales pueden conducir al desarrollo de estrategias lectoras en una lengua extranjera. Tales estrategias, entre otras, se pueden ver reforzadas por medio de una constante práctica y a través de un conocimiento cultural de la lengua meta¹.

En relación con lo anterior, el plan de estudios actual de la LEI hace énfasis en el desarrollo del campo de la formación literaria de los alumnos –junto con otros siete campos de igual importancia– considerándola como una de las competencias básicas que forman parte de la instrucción integral del futuro licenciado en enseñanza de inglés (UNAM, 2020).

Como parte del perfil profesional de los alumnos de la LEI, la formación de profesores debe considerar contenidos suficientes para manejar la unidad lengua-cultura en sus clases, para las cuales la lengua extranjera es el medio de comunicación. Como resultado, la literatura es una parte del programa de la licenciatura pues refleja una gran variedad de aspectos socioculturales y de usos lingüísticos. Esto tiene la finalidad de desarrollar un perfil crítico, innovador y capaz de conjugar múltiples disciplinas dentro de su área laboral (UNAM, 2020).

Para lograr lo anterior, la LEI cuenta con asignaturas obligatorias y optativas que integran el área de Formación Literaria, entre las que cabe destacar las materias de Literatura en Lengua Inglesa I, II y III, las cuales tienen como objetivo la identificación de los valores sociales y

¹ Cuando se habla de lengua a lo largo de este trabajo, se hace referencia al acto concreto de hablar, escribir o hacer signos, es decir, a la *actuación* o *competencia comunicativa* como lo distingue David Crystal en su *Diccionario de lingüística y fonética*. Esto en contraste con el término lenguaje, el cual se refiere a la facultad biológica de los individuos para aprender y usar su lengua. En concreto, la primera hace referencia a la lengua en uso, mientras que el segundo término a la lengua como sistema. (Crystal, 2000: 325, 326, 329)

culturales a través del análisis de los recursos lingüísticos y literarios (FES Acatlán, 2021). Para realizar dicha labor, el contenido de las clases va en sentido contrario al histórico, es decir, se comienza aprendiendo sobre la literatura del siglo pasado (siglo XX) en Literatura en Lengua Inglesa I, en el quinto semestre, para continuar –en la clase de Literatura en Lengua Inglesa II– con obras y autores del siglo XIX, y concluir con los siglos XVII y XVIII en el séptimo semestre de la carrera.

En el programa de la asignatura Literatura en Lengua Inglesa II, impartida en el sexto semestre de la carrera, se contempla la poesía de la época victoriana como unidad temática. Al finalizar esta unidad, se busca que los alumnos sean capaces de describir e identificar las tendencias principales de la poética de ese tiempo (FES Acatlán, 2021). Dentro de la variedad de obras y autores se encuentran presentes temas que al final de esta época terminan por definir la personalidad inglesa, tanto el *gentleman* que actualmente se percibe como estereotipo inglés, como la más grande melancolía, la ironía y la experimentación de autores como Alfred Lord Tennyson, Elizabeth Barrett-Browning, Dante Gabriel Rossetti, Christina Rossetti y Oscar Wilde. La poesía victoriana logró capturar un Romanticismo decadente y proporcionar un panorama humanista artístico y de rebeldía. Esta transición se ve reflejada también en el ámbito social, geográfico, político, cultural y económico.

Sin embargo, aun cuando la era victoriana constituye un período de gran importancia histórica para Inglaterra, la poesía victoriana resulta poco familiar para los alumnos de la licenciatura. Al llegar a esta unidad, ellos ya han adquirido elementos de análisis en las asignaturas previas, por lo que tienen nociones de las figuras retóricas, la rima y el ritmo, entre otros aspectos. Así pues, estos aspectos estilísticos y lingüísticos representan una oportunidad para continuar trabajando con la unidad lengua-cultura de los alumnos. En tal sentido, la conjugación y estructuración de actividades para enseñar la poesía victoriana con un aspecto lúdico podría servir a este propósito: por un lado, pueden facilitar la lectura de poesía en una segunda lengua (L2) y, por otro, tratan de conjugar la puesta en práctica de las cuatro habilidades del idioma (oral, escrita, auditiva y lectora).

Si bien la poca familiaridad de los alumnos con los subtemas de la unidad no representa una problemática para el docente, dado que el programa señala como perfil contar con la licenciatura en Enseñanza de Inglés o en Lengua y Literatura Inglesas con experiencia docente y preferentemente estudios de posgrado (FES Acatlán, 2021), el diseño de esta propuesta consiste

en la estructuración y adaptación de actividades pensadas para trabajar con literatura dentro del salón de inglés como lengua extranjera. A través de la aplicación de los distintos fundamentos de diferentes metodologías de aprendizaje de lenguas extranjeras y del ludo, la presentación didáctica de la poesía victoriana puede verse complementada y fortalecida en favor de la comunidad LEI.

Justificación

Cuando se habla de la utilidad de la literatura fuera del salón de clases, y de los beneficios que ésta conlleva, se hace también desde un punto de vista empírico como alumno de la LEI. Desde esta perspectiva, la estructuración de esta propuesta se fundamenta en el hecho de que la poesía es uno de los géneros menos leídos entre la comunidad universitaria (Domínguez, 2019); además, los alumnos de la LEI suelen considerarla aburrida, difícil o cursi (Santamaría, 2018).

Por otra parte, si bien el perfil profesional que se promueve en la carrera se centra en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la realidad es que el trabajo en algunas escuelas implica la integración de la lectura, el análisis y la escritura de poesía, entre otros géneros, incluso desde la educación primaria, como se ve en el objetivo de primer grado: el alumno “Entiende rimas y cuentos en verso” (SEP, 2017: 204). Es importante dotar a los alumnos LEI de alternativas didácticas tan variadas como sea posible para las cuatro habilidades del idioma inglés y contribuir en su desarrollo profesional y lingüístico. En consecuencia, el área de Formación literaria no debe considerarse como un apoyo cultural más, sino que está ligada a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa.

Un tercer punto consiste en que, afortunadamente, hoy en día, las metodologías didácticas ofrecen un panorama variado en el cual la enseñanza de la literatura, en este caso de la poesía, puede beneficiarse de las innovaciones tecnológicas para reforzar su papel indiscutible en el devenir del lenguaje y para dotar a nuestra comunidad de una experiencia alternativa y lúdica.

Objetivo de la tesis

Diseñar actividades lúdico-poéticas para la comprensión de los recursos lingüísticos y los valores sociales y culturales presentes en la obra poética de la época victoriana.

Desarrollo de la tesis

El diseño de esta propuesta tiene la intención de ofrecer una alternativa pedagógica más atractiva para los alumnos que les facilite el trabajo de la unidad “La poesía de la época victoriana”

en la asignatura Literatura en Lengua Inglesa II del sexto semestre de la carrera. Por lo anterior, se ha procurado conjugar en este trabajo diversas actividades y principios metodológicos para reforzar y contribuir al desarrollo de la comunidad LEI. Esto favorecerá la comprensión de recursos literarios y referentes culturales de la lengua anglosajona de una manera lúdica a través de una metodología distinta. A continuación, se describe la organización de la presente tesis.

En el primer capítulo de este trabajo, se revisarán los fundamentos metodológicos de los cuatro enfoques para la enseñanza de lenguas que conforman la estructuración y el propósito de las actividades de esta propuesta: enfoque comunicativo, enfoque por tareas, enfoque sociocultural y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Cabe resaltar que se trata de enfoques interconectados entre sí, flexibles y los más utilizados por su visión ecléctica² y para la experiencia docente, brinda los mejores resultados. Después se abordarán también enfoques para la enseñanza de literatura, con la finalidad de comparar, señalar y combinar fortalezas de los dos tipos de enfoques, lingüísticos y literarios. Asimismo, se revisará el papel que juega la literatura en la comunidad universitaria a través de los resultados de dos encuestas estatales, y particularmente en el desarrollo de una *literacidad* en los alumnos LEI, para resaltar los principales aspectos que deben considerarse en la conexión de cada una de las actividades. Posteriormente, se presentará el otro complemento fundamental de la presente tesis: el enfoque lúdico, el cual continúa atrayendo adeptos en el ámbito académico. Se brindará un panorama general de las implicaciones de aprender a través de la diversión, así como de cuestiones relacionadas con los procesos de evaluación y retroalimentación a considerar.

En el segundo capítulo se describirá el período de tiempo conocido como la era victoriana en Inglaterra, de manera que coincida con los tres subtemas de la unidad de la materia. Posteriormente, se presentará una selección de poetas y poemas victorianos basada en los aspectos principales planteados por el programa de la asignatura.

El tercer capítulo se divide en dos partes. En la primera, se presentan las actividades seleccionadas y adaptadas para la elaboración de esta propuesta, así como la metodología que subyace a cada uno de los objetivos. En la segunda parte, se describe una aplicación de muestra

² De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, el eclecticismo es la combinación de elementos de diversos estilos, ideas posibilidades. En este caso, se habla de la combinación de principios metodológicos pertenecientes a distintos enfoques de enseñanza-aprendizaje.

realizada con el grupo vespertino de la LEI de sexto semestre en el periodo 2019-2 y se discuten los resultados con el fin de pulir algunos aspectos de la propuesta.

Posteriormente, se ofrecen las conclusiones y dos anexos. El primer anexo tiene la planeación de clases en inglés para las tres sesiones de muestra y el segundo contiene las presentaciones empleadas en la aplicación del semestre 2019-2.

En suma, esta investigación pretende contribuir al desarrollo de actividades lúdicas que conjunten principios metodológicos con el fin de que los alumnos de la LEI tengan un mejor acercamiento a la poesía victoriana y puedan aprovecharla como parte de su aprendizaje literario, cultural y lingüístico.

1. La literatura en la enseñanza de lenguas

*And be I seen or not seen I am thus.
One day a worm for thee, a worm for me:
With my worm angel songs and trumpet burst
And plenitude an end of all desire:
But what for thee, alas! but what for thee?
Fire and an unextinguishable thirst,
Thirst in an unextinguishable fire.*

Son, Remember, Christina Rossetti

Los beneficios de la literatura como material didáctico para el desarrollo de competencias en una lengua extranjera continúan ofreciendo alternativas didácticas no solamente para profesores sino también para otros contenidos, como la misma literatura. En este capítulo se presenta la relación existente entre un paradigma, tres enfoques y una metodología, cada una de ellas pensada para la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Dicha relación busca darle al alumno un rol más participativo en su propio aprendizaje dentro del salón de clases a través de distintas actividades con una base humanista, comunicativa y funcional de la lengua. La propuesta resultante de este trabajo también es un ejemplo holístico de cómo conjugar este tipo de visiones didácticas para la enseñanza de lenguas con aquellas pensadas para la enseñanza de literatura. Esto con la finalidad de apoyar el desarrollo lingüístico y profesional de los alumnos LEI, para quienes la literatura es un pilar en su formación como alumnos y como futuros profesores.

Posteriormente, se hace una revisión de artículos que tratan las ventajas y desventajas del uso de la literatura en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De igual forma, se habla de la mejora que las actividades de esta propuesta pueden traer consigo a la clase de literatura en lengua inglesa de la LEI. Se abordarán también metodologías pensadas específicamente para la enseñanza de literatura, así como sus objetivos y dificultades que comúnmente se presentan en el salón de clases. A través de una comparación metodológica entre aquellas para la enseñanza de lenguas y las de la enseñanza de la literatura, se complementará la visión del diseño de esta propuesta con el fin de sacarle el mayor provecho.

Este trabajo parte de la noción sociocultural del aprendizaje de una lengua como base didáctica. A través de la relación de ésta con los enfoques comúnmente usados en la enseñanza-

aprendizaje de lenguas extranjeras (enfoque comunicativo y enfoque por tareas) y de una metodología enfocada en el plurilingüismo y en el contenido (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras), se busca dotar de una visión educativa ecléctica. Por esta razón, como complemento final de esta propuesta se ha escogido al enfoque lúdico. Debido a que ninguno de los enfoques o metodologías previamente mencionados hace referencia de este enfoque, se presentarán una serie de planteamientos relacionados con la lúdica y su aplicación en el salón de clases para ofrecer una revisión general de esta perspectiva, así como una serie de estrategias y recomendaciones, cuyo propósito reside en proveer un panorama pedagógico benéfico para la licenciatura.

1.1. Metodología de enseñanza de lenguas

En distintos momentos la práctica docente ha llevado a profesores e investigadores a cuestionar la forma en la que se transmite el conocimiento. El paradigma sociocultural intentó brindar, junto con su multidisciplinariedad, un panorama cultural para el cual resultó esencial tomar en cuenta las actividades sociales del aprendiente como complemento didáctico; todo esto para proporcionar una adquisición de la lengua extranjera meta mucho más eficiente. En la segunda mitad del siglo XX, se dio el auge del enfoque comunicativo junto con otras tendencias como el enfoque por tareas y el AICLE. Finalmente, el enfoque lúdico se incluye en este capítulo como una propuesta complementaria para el desarrollo integral de las personas desde una perspectiva humanista y comunicativa, posicionándose como una herramienta de desarrollo cognitivo fácilmente adaptable a contextos educativos distintos, esto es, tanto para niños como adultos.

Aunque parezca que dicha transición ha sido consecutiva, en la práctica ha resultado distinto, “las corrientes metodológicas se han ido superponiendo en el tiempo y algunas muy distintas han convivido y conviven en una misma época.” (Beghadid, 2013: 112). Dicho panorama metodológico ha hecho uso, asimismo, de herramientas tecnológicas y culturales para sus fines particulares, entre las que cabe destacar el uso de textos literarios. Por consiguiente, se hará una revisión del origen y fundamentos de cada una con la finalidad de respaldar su integración.

1.1.1. El paradigma sociocultural

El interés por este paradigma ha crecido en las últimas décadas debido a su gran potencialidad para el desarrollo de aplicaciones e implicaciones educativas (Hernández, 2011: 211). La gran atención a los aspectos sociales presentes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera de este paradigma continúan convenciendo de su utilidad en el salón de clases. Como resultado, en la década de 1990, los partidarios de la *teoría del desarrollo psicológico* establecida por Lev Vygotsky defendieron la importancia que tiene toda interacción social para el desarrollo del lenguaje y de los procesos mentales. Ante el hecho de que la mera comunicación con otras personas en la lengua meta no se puede resumir solamente en los mecanismos internos de aprendizaje –los cuales cumplían su papel a través de la recepción de muestras orales o escritas del lenguaje o mejor conocido como *input* o *aducto* (Mitchell, Myles y Marsden, 2013: 220)–, los teóricos socioculturales plantearon una visión que considerara también las relaciones humanas con otros y con el mundo.

1.1.1.1. Fundamentos

El paradigma sociocultural tiene su origen intelectual en las teorías del desarrollo humano de la filosofía alemana de los siglos XVIII y XIX basadas en la importancia de la relación social para el aprendizaje (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015: 207). Éste adquirió validez con el rescate de ideas principalmente de Vygotsky y de su *teoría del desarrollo psicológico*, así como de sus colaboradores y de la importancia de la dualidad histórico-social (Lantolf *et al.*, 2015: 207).

Para la década de 1990, se pensaba que la psicología cometía un grave error al no considerar todos los aspectos relacionados con el ser humano en sus estudios (lo antropológico, lo cultural y lo social). Resultó importante entonces preguntarse por el valor de la combinación de estos aspectos en toda actividad cognitiva del hombre: “debemos salir del individuo y acercarnos al marco envolvente de toda actividad cognitiva... Es necesario, por tanto, comprender los procesos sociales más amplios, para comprender los procesos mentales más específicos” (Gárate, 1994: 95). En el caso de la lingüística y la enseñanza de lenguas, esta tendencia surgió en el estudio de “las distintas prácticas de actividad cultural que ocupan a los sujetos en sus contextos naturales

y ver la relación que se establece entre esa práctica cultural y la tarea objeto de examen” (Gárate, 1994: 96).

Este paradigma parte de la idea de que el medio en donde una persona se desarrolla, así como las personas de su entorno social, juegan un papel decisivo. Este contexto tiene un lugar privilegiado en la génesis del paradigma sociocultural al establecer que los procesos psíquicos superiores tienen un origen social y que este desarrollo cultural es el que posibilita el desarrollo psíquico a su vez (Gárate, 1994: 99). Esto se debe a que el uso del lenguaje es capaz de transformar un proceso interpersonal en uno intrapersonal, es decir, “toda función psíquica superior [como el lenguaje mismo] tiene su origen en la relación con otros seres humanos” (citado en Gárate, 1994: 100).

Como parte de toda interacción social, existen elementos que cumplen una tarea significativa para todo proceso cognitivo; sin embargo, no toda interacción puede resultar significativa si no se cumplen ciertos requisitos, pues así como dos personas pueden encontrarse en distintos lugares, también pueden encontrarse bajo distintas situaciones. De ahí que la noción de *situación* sea una variable importante para toda comunicación, debido a que “ésta es la forma en la que los objetos son interpretados por los participantes en una interacción” (Wertsch, citado en Gárate, 1994: 100). Dicha *situación* puede ser altamente benéfica siempre y cuando exista una conexión en la comunicación intelectual o afectiva entre las personas, es decir, que haya *intersubjetividad* y que compartan algún aspecto del sentido que dan a los objetos (Gárate, 1994: 100).

Contraria a la visión biológica del desarrollo humano, la adaptación no es la forma en la que el hombre ha construido la historia que conocemos, sino a través de la *apropiación* de conceptos, conocimiento y objetos, los cuales a su vez son puentes de experiencia y aptitudes que conocemos por medio de la guía de las personas adultas en nuestra infancia (Gárate, 1994: 109). De esta visión empírica es de donde el paradigma sociocultural rescató el acompañamiento-guía de todo humano a lo largo de su desarrollo (desde nuestra perspectiva se podría hablar más bien de la adquisición de una L2), ya sea con la ayuda de objetos o de otras personas, como una de las principales bases pedagógicas de enseñanza-aprendizaje.

La idea de la *apropiación* de conocimiento a través de los objetos, conocida como *mediación*, se trata de un paso al entendimiento de cómo la actividad social y mental del hombre se desarrolla a partir de elementos materiales del mundo y de interacciones con otras personas.

Este concepto se define a partir de la idea de que el hombre actúa en el mundo y con sus relaciones sociales a través de herramientas, símbolos, actividades de trabajo (de las cuales señala al lenguaje como la más importantes) nacidos de la cultura misma y heredados generación tras generación (como se cita en Mitchell *et al.*, 2013: 221). Desde este punto de vista, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dependen también de la existencia de una *mediación* de ideas, conceptos y herramientas por parte de los alumnos y su uso del lenguaje y de herramientas mentales, así como de la interacción cara a cara y la interacción y solución de problemas con compañeros de clase y profesores (Mitchell *et al.*, 2013: 222).

Dentro del ámbito didáctico, el paradigma sociocultural recuperó y reinterpretó técnicas de enseñanza a partir de conceptos clave de la teoría *vygotskyana* entre los que cabe destacar el *andamiaje* y la *zona de desarrollo próximo*, los cuales siguen teniendo validez y han influido incluso a otros enfoques que se han desarrollado posteriormente³. El primero de ellos, el *andamiaje*, es una metáfora creada por W. Bruner y sus colaboradores en los años 70 que pretende ilustrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las interacciones didácticas entre el alumno y el profesor (Centro Virtual Cervantes, 2018). El término de la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) está conectado con el *andamiaje*; Vygotsky introdujo esta noción definida como:

...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 2003: 133).

Otro de los conceptos recuperados fue el de *intersubjetividad*, pues es a través del aumento de nivel de una determinada definición compartida de la *situación* que se origina la transferencia de cierto funcionamiento del plano *interpsicológico* al *intrapsicológico* (Gárate, 1994: 111). Esta transición, llamada *internalización*, es definida por Vygotsky como sigue:

Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. Then it appears between people as an **interpsychological** category, and then within the child as an **intrapsychological** category. This is equally true with regard to

³ El enfoque centrado en el alumno, por ejemplo, es una propuesta educativa que se basa en el trabajo cooperativo para lograr los objetivos dentro del salón de clases; este enfoque habla de un *andamiaje colectivo*, el cual parte de la misma idea de mediación para el desarrollo, pero a través de mediadores considerados del mismo nivel que el aprendiente, es decir, con sus compañeros de clase.

voluntary attention, logical memory, the formation of concepts, and the development of volition (citado en Lantolf *et al.*, 2015: 211).

Desde el punto de vista *vygotskyano*, la palabra es producto de un reflejo *generalizado* de la realidad, pues no designa una sola cosa u objeto, sino una serie de objetos que a su vez comparten cualidades o semejanzas, es decir, pertenecen a una clase de cierto tipo, las cuales también son generalizaciones (Vygotsky, 1996: 25). Esta capacidad referencial de la palabra, añade, representa un salto cualitativo porque refleja la realidad de una forma más complicada que nombrar las cosas porque las sentimos o las vemos, y al mismo tiempo confirma la relación que tiene el lenguaje con el pensamiento; entonces es claro que el estudio de la estructura semántica de la palabra, así como su funcionamiento, es lo que contiene al pensamiento y al lenguaje interrelacionados (1996: 25-26).

1.1.1.2. Objetivo

Desde el punto de vista sociocultural, el aprendizaje de una lengua tiene su origen y desarrollo a partir de la aplicación de procesos mentales para comprender el significado de las cosas a través de actividades colaborativas y de la interacción con otras personas (Mitchell *et al.*, 2013: 249). Partiendo de la *internalización* de un alumno en su L1, en su deseo de *adquirir* una segunda, se cree que el alumno posee más oportunidades para crear nuevas estrategias mentales y formas de comprender un significado a través de la continua práctica de actividades colaborativas en la L2 (Mitchell *et al.*, 2013: 249).

Una de las formas en las que el paradigma sociocultural busca mejorar el desarrollo mental y lingüístico del alumno es a través del trabajo en equipo, los teóricos socioculturales han expandido el concepto de la ZDP para incluir el trabajo en pares y en equipo con personas del mismo nivel, es decir, entre los mismos alumnos (Mitchell *et al.*, 2013: 241). Es cierto que se considera efectivo el hecho de que los alumnos estén expuestos al uso del lenguaje tanto como sea posible; sin embargo, el paradigma sociocultural, al respecto, sugiere que la participación en las actividades culturales resulta más benéfica para el desarrollo individual del alumno (Ortega, 2015: 259).

Dentro de las cuatro habilidades del idioma inglés, el beneficio inmediato del trabajo en equipo yace en la cooperación. Toda instrucción debe promover un ambiente social y material que, en primer lugar, alienten a los alumnos a trabajar en la negociación de significado a través de actividades significativas y, en segundo lugar, que faciliten la atención de las necesidades individuales de cada alumno por parte del profesor (Ortega, 2015: 266). Entre las características principales que Lantolf *et al.* rescatan de este enfoque se encuentran: (1) la exposición al lenguaje es necesaria, ya sea de manera individual, grupal o incluso como espectador; (2) gran parte del aprendizaje es incidental, pues la atención reside principalmente en la actividad-medio a realizar; (3) la L1 del alumno ocupa un papel cognitivo importante para el proceso adquisitivo de la L2; (4) se reconoce la ventaja de hablar sobre aspectos importantes de la L2 de los alumnos incluso a través de la L1 de los mismos (2015: 218-219).

El paradigma sociocultural representa una oportunidad creativa para los profesores que ven en la cultura una gama enorme de posibilidades para renovar y llevar la enseñanza por un nuevo camino (Mitchell *et al.*, 2013: 247). Probablemente una de las mayores ventajas de este enfoque es la profundización cultural que una L2 puede brindar a los alumnos: “When children [or students] learn a [second] language, words not only function to isolate specific objects and actions, they also serve to reshape biological perception into cultural perception and concepts” (Lantolf *et al.*, 2015: 209). La aplicación de las ideas de Vygotsky sugirió un nuevo esquema en el salón de clases. Asimismo, ha propiciado resultados influyentes en otros dominios de investigación social y educativo, así como en problemas de aprendizaje (Mitchell *et al.*, 2013: 246).

1.1.1.3. El rol del profesor y del alumno

La instrucción que busca llevar a cabo esta visión del lenguaje es la explícita; aunque, asimismo, es claro que no descarta la posibilidad de un desarrollo espontáneo de tipo procesal bajo un contexto de inmersión (Lantolf *et al.*, 2015: 220). El marco detrás de este tipo de instrucción se conoce como “Instrucción teórica sistémica” (STI, por sus siglas en inglés *Systemic Theoretical Instruction*), la cual consiste en hacer accesible el conocimiento teórico para los alumnos de una forma sistemática y a base de principios. Dentro de esta visión, todo concepto parte del conocimiento teórico, mientras que cualquier concepto adicional es presentado de una manera

explícita, por lo que el uso de esquemas e imágenes, así como la verbalización de conceptos, son bienvenidos para una *internalización* adecuada (Lantolf *et al.*, 2015: 220-221).

De la misma forma que el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas hablan de una diferencia entre *aprendizaje* y *adquisición*, el paradigma sociocultural rescata esta misma división desde una perspectiva neurológica entre la enseñanza formal (*aprendizaje*) y aquella que ocurre dentro de la mente del alumno de una forma inadvertida (*adquisición*). Al respecto, Lantolf *et al.* señalan que el cerebro humano se compone de dos sistemas de memoria: procesal y declarativa, refiriéndose la primera al conocimiento que posee una persona de su L1 o aquél adquirido mediante la inmersión, el cual normalmente no se encuentra disponible a una inspección consciente; mientras que la segunda tiene que ver con el conocimiento y otros tipos de información recibida de forma explícita, a través de instrucción intencional y consciente (2015: 219-220). El papel que cumple la L1 de los alumnos es entonces visto desde una perspectiva positiva en comparación con otras visiones de enseñanza de lenguas actuales, puesto que se piensa que contribuye a saltos cualitativos mentales, es decir, a un desarrollo (Ortega, 2015: 256).

En cuanto a la evaluación, el paradigma sociocultural sigue la misma línea que la investigación propuesta por Vygotsky. Ya que ésta se basa en el *método genético*, es importante también para la evaluación rastrear el proceso de desarrollo de los alumnos y del grupo a lo largo del tiempo, así la evidencia debe tener una perspectiva longitudinal (Lantolf *et al.*, 2015: 213). Por consiguiente, la retroalimentación, la señalización de errores y la continua evaluación del progreso de los alumnos por parte del profesor juegan un papel relevante para la enseñanza y el aprendizaje de una L2.

Desde este punto de vista, se cree que las habilidades cognitivas no pueden estudiarse separadas del contexto y de la gente de donde se originó dicho conocimiento, ya que los medios por los que se logró la ZDP, la *mediación*, ya sea de herramientas o por personas, así como los objetivos detrás de cada alumno y el contexto crean una variabilidad (Ortega, 2015: 253-254). Por tal razón la evidencia de un desarrollo para esta visión no se encuentra solamente en la *actuación* del alumno, sino en la frecuencia y calidad de la *mediación* para que el alumno cada vez necesite de menos ayuda o pistas para actuar apropiadamente; así que es posible, por ende, que esta evidencia no se presente inmediatamente, sino con el tiempo puede variar de alumno a alumno (Lantolf *et al.*, 2015: 213). Desde este punto de vista se puede hablar de dos tipos de desarrollo

dentro de la ZDP: por una parte, se habla de un desarrollo independiente y por otra, se trata de un desarrollo referente al nivel de *mediación* (Lantolf *et al.*, 2015: 214).

Asimismo, el paradigma sociocultural promueve actividades que reflejen y asemejen el pensamiento humano y sus procesos mentales, con el propósito de representar cualquier actividad de una forma tan real como sea posible. Esto es influenciado por el uso de la habilidad metalingüística del niño, el cual resulta de una interacción consigo mismo y que sirve posteriormente para regular el propio comportamiento y para la resolución de obstáculos o dificultades que se presenten en el mundo (Mitchell *et al.* 2013: 227-228). Por tal razón, se trata de dar a los alumnos oportunidades para jugar con el lenguaje resolviendo problemas, planteándose preguntas a sí mismos y a sus compañeros, actividades que realizan cotidianamente.

En resumen, el paradigma sociocultural presenta una oportunidad interactiva única y ecléctica. Dentro de este contexto, y teniendo en consideración el avance tecnológico global actual, la base pedagógica que esta metodología deja a su paso resulta ser, afortunadamente, una preparación para los obstáculos que las sociedades del mundo y las culturas traen consigo en su deseo por coexistir educativamente.

1.1.2. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo tiene su origen en la crítica a los distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras que hasta la Segunda Guerra Mundial le habían precedido (Richards y Rodgers, 1986: 64). Hoy, más que una metodología o un enfoque, la enseñanza comunicativa de la lengua (*CLT* por sus siglas en inglés) es una filosofía de enseñanza interesada en brindar una mejora comunicativa, sin dejar de lado lo social de la misma:

Desde 1990 hasta la actualidad, tanto la presencia en las aulas de lenguas extranjeras en general como los estudios teóricos concernientes al tema ha tenido su auge en el país, el enfoque comunicativo está encaminado a un desarrollo cada día más estable y razonable. No obstante, partiendo del hecho de que no existe la perfección metodológica, sino un proceso constante de crear y adaptar los métodos, enfoques, teorías, entre otros, el método comunicativo es, hasta ahora, el más aceptado entre los docentes de lenguas extranjeras (Hernández, Xiaoxu y Santamaría, 2021).

1.1.2.1. Fundamentos

El primer acercamiento al enfoque comunicativo, de origen educativo y con un trasfondo social y apenas político, fue el estructuralismo. En la década de 1940, lingüistas estadounidenses revisaron las teorías del lenguaje y aprendizaje dominantes del momento (la lingüística estructuralista y la psicología *conductista*) para trabajar en nuevo material para alumnos internacionales (Savignon 2018: 1-2). Su consigna fue, por una parte, la idea de que la lengua como sistema solamente puede ser explicada por el mismo sistema y, por otra parte, que el aprendizaje es el resultado de una serie de hábitos adquiridos a través del constante refuerzo de los mismos (Mitchell *et al.*, 2013: 28). Sin embargo, fallaron en proveer a los lingüistas, profesores y alumnos de una visión comunicativa y más social del lenguaje, donde la recepción de imágenes fuera primordial sobre el carácter gramatical que existe en la comunicación (Beghadid, 2013: 113-114).

De esta manera, los partidarios del enfoque comunicativo colocaron a la *competencia comunicativa* como objetivo primario de esta visión de la siguiente manera: “if the purpose of language study is language use, then the development of language proficiency should be guided and evaluated by the learner’s ability to communicate.” (Savignon, 2018: 1).

Para el año 1959, el lingüista Noam Chomsky hizo notar la falta de profundidad del término *competencia comunicativa* que el conductismo de B. F. Skinner había inspirado en los *audiolingüistas* (Savignon, 2018: 2). Sorprendentemente, la tecnología resultó también de gran ayuda pues en la década de 1970 se inició un interés enorme por la investigación del desarrollo de primeras y segundas lenguas (L1 y L2 respectivamente), esta vez basada en información observable que los avances tecnológicos permitieron, en oposición con la extrapolación de teorías generales de lenguas y de aprendizaje (Savignon, 2018: 4). Por la enseñanza de la gramática, por los roles de los alumnos y del profesor, por el uso de materiales y distintas metodologías de enseñanza, el enfoque comunicativo pudo comenzar a redefinir la enseñanza de lenguas (Chung, 2017: 34).

1.1.2.2. Objetivo

El estandarte del enfoque comunicativo es presentado como una invitación más que una consigna: que todos los procesos comunicativos reciban prioridad (Richards & Rodgers: 1986: 83). Basado

en la noción humanista de que los hablantes se desenvuelven en un ambiente social impredecible día a día, y que es de esa manera en la que toda persona adquiere la habilidad para comunicarse, se busca dotar al alumno del sistema lingüístico de la lengua meta a través de la mayor interacción posible dentro del salón de clases (Chung, 2017: 33) y a través de material auténtico de la vida cotidiana, para aprender a respetar los códigos socioculturales (Beghadid, 2013: 114). Al considerar la identidad individual y el comportamiento social como factores para el desarrollo en una lengua extranjera, el enfoque comunicativo estableció la dualidad comunidad-lenguaje para lograrlo (Savignon, 2018: 5).

Desde un principio, la finalidad del enfoque comunicativo ha sido desarrollar lo que Hymes describió como *competencia comunicativa*, término que se acuñaría con el fin de contrastar una visión comunicativa del lenguaje con la teoría chomskiana de la competencia lingüística (Richards & Rodgers, 1986: 69). Dicha competencia se refiere a cierto conocimiento social y cultural para usar la lengua al grado en el que algo es o no formalmente posible o apropiado en relación con un contexto, y lo que esta interacción conlleva. (Hymes, como se cita en Richards & Rodgers, 1986: 70). La característica más interesante que Beghadid rescata del enfoque comunicativo es aquella que lo diferencia de todos los demás métodos, el eclecticismo: el enfoque comunicativo “no elimina, sino que readapta principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas y más bien los recoge optimizándolos de manera ecléctica” (2013: 114).

A partir del auge del enfoque comunicativo, comenzó a existir un interés más humanista por los alumnos, es decir, el principal objetivo pasó a ser la habilidad del alumno para comunicarse en cualquier contexto o situación; este objetivo eventualmente terminó por posicionar al alumno como el “centro de las decisiones que han de adaptarse a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Beghadid: 118). Actualmente se sigue intentando unificar las dos visiones de la lengua (la funcional y la formal), a fin de hallar la mejor combinación de actividades de forma secuencial en donde ambas visiones se integren para proporcionar al alumno oportunidades de interacción relacionadas con sus experiencias y necesidades comunicativas (Savignon, 2018: 5).

1.1.2.3. El rol del profesor y del alumno

Las actividades del enfoque comunicativo tienen como objetivo introducir el uso y refuerzo de una parte de la habilidad total para comunicarse, con el fin de entablar una conversación. Por eso, las

actividades para el salón de clases están diseñadas como tareas a realizar a través de la lengua o la negociación y compartición de información (Richards & Rodgers, 1986: 76). De igual manera, al posicionar al alumno como el responsable de su aprendizaje y promover el uso de estrategias de comunicación, este enfoque busca la creación de un clima de enseñanza-aprendizaje, de motivación y de comunicación entre todos los participantes (Beghadid, 2013: 114-115).

Considerando lo anterior, han surgido opiniones equívocas al trabajar con este enfoque. De acuerdo con Littlewood, el tipo de actividades propuestas por el enfoque comunicativo pueden estar sacrificando la precisión gramatical en favor de la efectividad comunicativa (1981: 4). Sin embargo, se han realizado estudios empíricos que han demostrado que el uso de este enfoque no tiene implicaciones gramaticales negativas en los alumnos (Savignon, 2018: 3).

En cuanto al rol del profesor, todo lo que ocurre dentro de la mente del alumno es importante, pues además de que representa una guía metodológica para una mejor enseñanza, es un indicador de necesidades. Entre sus labores, se enfatiza la importancia de que el profesor sea capaz de saber en qué momento o en qué actividades es mejor no formar parte y dejar que los procesos espontáneos de aprendizaje surjan, pues el cultivo de relaciones interpersonales también puede propiciar un espacio educativo de apoyo e inclusión (Littlewood, 1981: 92, 93). Esto, a su vez, puede maximizar la intención comunicativa entre los alumnos (Richards & Rodgers, 1986: 78). Asimismo, este enfoque propone la visión de un profesor que asume un papel más de instructor y guía. El adjetivo “instructor” conlleva coordinación y la responsabilidad de proveer a los alumnos de habilidades comunicativas eficazmente organizadas, así como de dotarlo de un papel de instructor y evaluador tanto interno como externo, es decir, ayudando a los alumnos al formar parte de sus interacciones y auxiliándolos al no formar parte de estas oportunidades comunicativas (Littlewood, 1981: 92).

Para lograr esto, se asume también la responsabilidad para determinar y responder a las necesidades, gustos y motivos por los que están ahí (Richards & Rodgers, 1986: 78). Por ejemplo, la retroalimentación representa un motivador cuando se usa con la consciencia del objetivo a lograr, sea éste estructural o comunicativo. Asimismo, el profesor debe estar al tanto de los errores que cometan sus aprendientes, pues, representan una habilidad comunicativa a desarrollar en el alumno y por el alumno mismo, es decir, a través de procesos mentales (Littlewood, 1981: 91).

Dicho interés por los alumnos, por desarrollar una independencia y *competencia comunicativa*, junto con una figura de apoyo dentro del salón de clases adquirió más importancia

con el siguiente enfoque, hasta el punto de ser una de las bases para la organización y secuenciación de actividades y, por supuesto, para la evaluación.

1.1.3. El enfoque por tareas

Después del crecimiento del enfoque comunicativo fue inevitable que un nuevo capítulo en la educación de L2 comenzara; el inicio fue magnífico y llevó a lingüistas y profesores a una nueva perspectiva educativa. No obstante, hay que tener presente también que la revolución ocasionada por el humanismo dentro del salón de clases no tardó en poner a la luz cuestiones ignoradas que debían abordarse: si la visión comunicativa era la vía que debía seguirse para dotar a los alumnos de herramientas útiles para su desempeño competente en una lengua, primero que nada, ¿cómo promover el uso natural de la lengua si la única interacción que reciben los alumnos es con el profesor? En segundo lugar, ¿cómo alentar la libre comunicación dentro del salón de clases con actividades que a su vez enseñen al alumno la formación de enunciados sin caer en la excesiva repetición? Estos cuestionamientos representan la base pedagógica del enfoque por tareas.

1.1.3.1. Fundamentos

La llegada del enfoque comunicativo cuestionó la forma y los materiales con los que la educación de lenguas extranjeras se había llevado hasta el momento. Esto implicó, en un primer momento, reconsiderar el papel del salón de clases y de los libros de texto. Si la competencia deseada por parte de los alumnos depende, en gran parte, de la capacidad de éstos para autoevaluarse y de ahí mismo continuar expandiendo su conocimiento del lenguaje, ¿por qué seguía costando tanto trabajo dejar a los alumnos en completa libertad para una actividad oral cuando era evidente su dominio gramatical? La respuesta fue aparentemente sencilla: el dominio real de los alumnos era temporal, pues cada vez que los alumnos practicaban un punto gramatical, su atención residía en la forma y no en el significado; sin duda los libros de texto y gramaticales eran aún fuente de referencia para la síntesis y generalización de estructuras del lenguaje (Willis, 1996: 5, 6).

Una aportación significativa al respecto se presentó con la diferencia entre *aprendizaje* y *adquisición*, términos desarrollados por el lingüista Stephen Krashen en su teoría de adquisición de una L2 en 1988. De acuerdo con el lingüista y psicólogo estadounidense, el *aprendizaje* se

puede definir como el conocimiento consciente de la lengua; esto incluye conocer las reglas gramaticales, saber acerca de ellas y ser capaz de usarlas (Krashen, 2009: 10). Por otro lado, la *adquisición* es un proceso subconsciente, similar a la forma en la que un niño adquiere su L1 que se desarrolla de manera natural y conduce a la fluidez; otras formas de llamar este proceso son: aprendizaje implícito, informal o natural. (Krashen, 2009: 10).

Así pues, si el alumno no es capaz de procesar inconscientemente lo visto en clase, no puede usarlo libremente. ¿Cómo lograr eso? La *hipótesis del monitor* de Krashen explica cómo: el *sistema adquisitivo* de nuevos conocimientos está vinculado al *sistema de aprendizaje*, porque este último es la guía por ser el resultado de la gramática aprendida, es decir, es el encargado de monitorear el desempeño, mientras que el adquisitivo está enfocado en la producción de palabras y enunciados (Krashen, 2009: 15). En el alumno, las actividades de este monitoreo (planeación, edición y corrección del discurso) y su funcionamiento dependen de tres factores: el tiempo necesario para seleccionar y aplicar una regla aprendida; el énfasis en la corrección de la producción lingüística o foco en la forma, y el conocimiento de las reglas, determinado por el grado de complejidad de las mismas (Krashen, 2009: 16).

Otra de las aportaciones de Krashen fue la *hipótesis del input comprensible*, la cual aborda otro aspecto a considerar. De acuerdo con Krashen, el alumno solamente es capaz de mejorar y progresar a través de la recepción de *input comprensible* (Krashen, 2009: 21). Esta hipótesis considera los procesos y resultados de la *adquisición*, ya que si es comprensible se debe a la información proporcionada por el profesor como el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo (Centro Virtual Cervantes, 2018), es decir, elementos externos a la instrucción formal.

Como sugiere Krashen, el desarrollo del alumno depende de la facilitación de *input comprensible* y el profesor debe reconocer y hasta predecir qué estructuras lingüísticas son más complejas para él y cuáles no. La *hipótesis del orden natural* nació de esta lógica. Esta hipótesis señala la existencia de estructuras gramaticales sujetas a ser predichas y normalmente adquiridas unas antes que otras, independientemente de la edad y de la L1, (Krashen, 2009: 12).

De la misma forma que la *hipótesis del orden natural* cobró sentido a partir de la posibilidad de predicción de estructuras gramaticales, la *hipótesis del filtro afectivo* surgió como resultado de dicho orden presente en todo aprendizaje. Si todo aprendiente de una lengua –sea ésta L1 o L2– recorre un camino similar, se infiere que los errores que se presenten durante esta

adquisición o *aprendizaje* serán similares. Asimismo, desde el punto de vista de Krashen, toda *adquisición* de una L2 se ve auxiliada por una serie de factores afectivos que, si bien no juegan un papel causal, no dan pie por sí mismos a la *adquisición* de una lengua, pero sí la facilitan (Krashen, 2009: 31). Entre las variables afectivas se encuentran la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad, los cuales determinan la personalidad de un alumno y, como consecuencia, su aptitud para recibir, asimilar y procesar nuevo *input* (Krashen, 2009: 31).

Después de la importancia otorgada al enfoque comunicativo y las hipótesis elaboradas por el lingüista Stephen Krashen, la educación se tornó en un campo propicio para la búsqueda de una alternativa educativa que se continuó con la presencia del humanismo en el aula de clase. La *adquisición* y el *aprendizaje* de una lengua, junto con los demás aspectos, son cuestiones que el enfoque por tareas consideró para realizar una propuesta de secuenciación de actividades, las cuales tienen un objetivo en particular que constituye la base de toda enseñanza-aprendizaje.

1.1.3.2. Objetivo

El objetivo del aprendizaje basado en tareas o enfoque por tareas⁴ es alentar el uso real del lenguaje a la par de una secuencia de tareas comunicativas que fomenten los procesos de aprendizaje mediante la manipulación de unidades de los diversos niveles de descripción del lenguaje: fonético y fonológico, morfológico, sintáctico y textual (Centro Virtual Cervantes, 2018).

Por tal motivo, el primer desafío que éste afrontó fue el diseño de tareas que pudieran ser compatibles con las necesidades de cada alumno. En vista de esto, la primera característica por definir es la concepción de la palabra *tarea*. Willis la define como una actividad en la cual el lenguaje es usado por el alumno con un propósito comunicativo para lograr un resultado (1996: 23). Toda secuencia encuentra su punto inicial en tareas, en otras palabras, en actividades que provoquen que el alumno use el lenguaje y finalmente, a través del reciclaje de elementos específicos del mismo, su comprensión inconsciente (Estaire & Zanón, 1994: 12).

El propósito detrás de toda secuencia de actividades es consolidar el aprendizaje de una unidad de la lengua (o elemento gramatical) junto con otras dentro de una unidad didáctica o *unidad de trabajo*. Existen características que toda *unidad de trabajo* posee. Estaire y Zanón

⁴ Ambas nociones son aceptadas y utilizadas sin que difieran una de la otra. No obstante, para nuestro propósito, se ha decidido usar enfoque por tareas de ahora en adelante.

señalan que toda unidad consiste en una cierta cantidad de horas en torno a un tema o a un área de interés de los alumnos, diseñada como una secuencia coherente de tareas interrelacionadas que llevan a una tarea final previamente definida; asimismo, para toda actividad debe de considerarse involucrar nuevo vocabulario que pueda ser reciclado posteriormente; por último, toda unidad debe de permitir una evaluación continua del proceso de aprendizaje (1994: 12).

La creación o selección de actividades depende del profesor, aunque en gran medida también de los alumnos y de sus necesidades. Existe, por ello, una amplia variedad de actividades que se pueden adaptar a casi cualquier tema. Conjuntamente con las tareas, existen factores afectivos a considerar que intervienen en el proceso de *adquisición*: “An important feature of TBL is that learners are free to choose whatever language forms they wish to convey what they mean, in order to fulfill, as well as they can, the task goals” (Willis, 1996: 24). Estaire y Zanón consideran dos tipos de tareas: las primeras, tareas comunicativas; las segundas, tareas de aprendizaje, a las que se refieren también como tareas habilitadoras (1994: 13). De acuerdo con Estaire y Zanón (1994: 13-16), las características y objetivos de cada uno son las siguientes:

Tabla 1. Contraste entre la tarea comunicativa y la tarea de aprendizaje.
Elaboración propia con base en Estaire y Zanón, 1994.

Tarea comunicativa	Tarea de aprendizaje o habilitadora
Involucra la comprensión y producción escrita u oral en una L2, así como su interacción oral.	Provee al alumno de las herramientas lingüísticas necesarias para llevar a cabo la tarea comunicativa.
Propicia que el alumno preste atención al significado y no a la forma.	Se enfoca en aspectos lingüísticos del lenguaje como gramática, vocabulario, pronunciación, funciones o discurso.
Se asemeja lo más posible a una actividad de la vida diaria.	Tiene un procedimiento específico de trabajo.
Posee un procedimiento de trabajo, materiales, un propósito y un resultado concreto.	De ser necesario, incluye materiales con los cuales trabajar.

Es parte de una secuencia.	Tiene un propósito concreto de aprendizaje.
Puede ser evaluada por el profesor y por el alumno en cuanto a su desarrollo y resultado.	Persigue un resultado de aprendizaje concreto.

De la misma forma que la *hipótesis del input comprensible* demuestra que el alumno se encuentra en un constante proceso de aprendizaje porque puede comprender lo que el profesor produce, existe una manera en la cual el alumno, a su vez, puede demostrarse a sí mismo y al profesor que hay un progreso a través de lo que él produce, resultado conocido como *output* o *educto* (Centro Virtual Cervantes, 2018). La lingüista canadiense Swain señaló en esta hipótesis que la sola comprensión de *input* no resulta suficiente para la *adquisición* de una L2; de manera que también debe existir una exigencia similar para el *output* del alumno, con la finalidad de que éste sea más preciso, coherente y apropiado, aprovechando cada oportunidad de retroalimentación dentro del salón de clases (Centro Virtual Cervantes, 2018).

1.1.3.3. El rol del profesor y del alumno

El rol del alumno es mucho más activo en comparación con el tipo de instrucción formal anterior a la llegada del enfoque comunicativo. Una de las partes integrales del enfoque por tareas es alentar al alumno a evaluar y reflexionar sobre su aprendizaje y sobre las actividades con las que él se siente más cómodo trabajando o siente que comprende mejor; la evaluación entonces debe ser un elemento a considerar como parte del proceso y de la planeación de las tareas con anticipación (Estaire y Zanón, 1994: 34). Además, continúan estos autores, existen una serie de factores que los alumnos pueden evaluar, tales como el trabajo con sus compañeros, su participación y la atmósfera en el salón de clases (1994: 37).

Por otra parte, la figura del profesor es la encargada de establecer las condiciones para que el aprendizaje suceda, prestando atención a la cantidad de exposición al lenguaje; aquél debe asegurarse de que sean de calidad (Willis, 1996: 40). A la par con esto, también es su responsabilidad atender las demandas hechas por los alumnos y aquellas que las tareas conllevan (Estaire y Zanón, 1994: 84). De esta manera, el profesor forma parte, y a la vez no, de la

preparación y puesta en escena de las tareas, manteniendo su distancia de toda interacción, pero cuidando al mismo tiempo que la actividad se lleve a cabo como está planeada (Willis, 1996: 41).

Así como el profesor cumple un papel de facilitador, también lo hace de monitor y de consejero. De la misma manera que en el enfoque comunicativo, debe verificar que las tareas se realicen conforme a los objetivos, alentando a los alumnos y tolerando los errores; es importante que también se interrumpa la actividad de ser necesario, prestando atención a las razones por las que el uso de la L1 salga a relucir. Finalmente, se recomienda identificar a los alumnos extrovertidos e introvertidos para futuras actividades y cuidar siempre el tiempo (Willis, 1996: 54). Asimismo, Willis sugiere que el monitoreo se vea reforzado tomándose unos minutos después de cada actividad para comentar sobre los aspectos positivos vistos durante la realización de la tarea, así como para señalar aspectos que se hayan desviado de los objetivos planteados desde un principio (1996: 54).

Un último papel del profesor es el de evaluador y para que éste sea efectivo debe realizarse constantemente a lo largo de la unidad de trabajo, puesto que ésta es una fuente de retroalimentación de un proceso continuo (Estaire y Zanón, 1994: 35,42). La evaluación no sigue un mismo formato, sino que el profesor puede realizarla como él guste, siempre y cuando se consideren los objetivos a lograr. La evaluación debe ser de carácter formativo, proveyendo información que contribuya a la mejora del trabajo realizado durante un período o unidad didáctica, por lo que suele incluir cuáles objetivos se lograron y cuáles no (Estaire y Zanón, 1994: 42).

A simple vista, pareciera que este humanismo representa una carga mayor de trabajo para el profesor y para el alumno; no obstante, si se analizan los papeles de cada variable, lo anterior es falso. Si bien es cierto que este enfoque educativo depende, en gran parte, de la colaboración y conocimiento de cada una de las actividades a desempeñar, la planeación y la comunicación de ideas en el aula pueden aligerar el camino a la *adquisición* de una L2. Si lo que se pretende es exponer a los alumnos a la mayor cantidad de interacciones naturales posibles dentro del salón de clases, entonces es necesario que este papel cambie y, con ello, el papel dominante del profesor. Gracias a las tareas comunicativas los alumnos pueden expresarse de forma libre y natural, las interrupciones y desafíos de esta interacción la vuelven más real y, como resultado, más propensa a desarrollar la fluidez de una manera más inconsciente que un ejercicio enfocado en la forma de la lengua (Willis, 1996: 18).

Finalmente, para posicionar al alumno como una pieza fundamental, el enfoque por tareas le otorga una participación previa a toda unidad didáctica, es decir, en la planeación de ésta y de sus objetivos. Toda unidad gira en torno a las necesidades e intereses de los alumnos y al sentido de responsabilidad detrás de esto y de la posibilidad de evaluación que se les brinda. Por consiguiente: “In the educational philosophy underlying this framework, the students have an important role to play in relation to objectives. It is crucial that students **should be aware of the unit objectives** from the beginning of the unit” (Estaire y Zanón, 1994: 27).

Con el avance de la investigación en lingüística aplicada, se fueron descubriendo cada vez más aspectos a considerar al momento de enseñar y aprender una lengua. Aunque actualmente sigue siendo incierta la cantidad de elementos necesarios dentro de un salón de clases para lograr la metodología perfecta, cada enfoque ha colaborado de distintas maneras para lograrlo. El siguiente enfoque, proveniente de una teoría de aprendizaje, es el claro ejemplo de la diversificación que comenzó a existir a partir de las dos anteriores metodologías.

1.1.4. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

La búsqueda de nuevas y mejores formas para la adquisición y enseñanza de una L2 ha producido una gran cantidad de investigaciones lingüísticas en el campo de adquisición de L2. Como resultado, los programas educativos bilingües y de inmersión han resultado ser una de las mejores alternativas, debido a que la gran cantidad de exposición a la lengua meta que brindan al alumno conlleva grandes beneficios (Sánchez, 2014: 125). De entre los programas de inmersión o de educación bilingüe existentes, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE por sus siglas en español, o CLIL por sus siglas en inglés: *Content and Language Integrated Learning*) destaca como metodología por su efectividad, utilidad y aplicabilidad en los distintos niveles educativos (Sánchez, 2014: 125).

1.1.4.1. Fundamentos

El AICLE es considerado una metodología para la enseñanza-aprendizaje a través de una *lengua adicional* (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 1). En otras palabras, es una forma de enseñanza a través de la cual materias como geografía o biología son enseñadas por medio del uso de una lengua extranjera en todos los niveles de la educación (Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010: 1). Desde este

punto de vista, el AICLE no es una nueva forma de enseñanza de lenguas ni una nueva manera de educación basada en materias; es una fusión de ambos parámetros dentro de los cuales existe un énfasis a tiempos en el contenido o en el lenguaje, pues estos se encuentran entrelazados tanto en la práctica como en el aprendizaje (Coyle *et al.*, 2010: 1). Cada comunidad adopta diferentes modelos de acuerdo con sus necesidades y expectativas, lo cual puede conducir a que esta metodología se enfoque en el desarrollo del uso del lenguaje o del contenido (Ruiz de Zarobe, 2010: 192).

Esta metodología bilingüe educativa no sólo se encuentra dirigido al desarrollo de L2 y de lenguas extranjeras, sino también al refuerzo y protección de lenguas minoritarias y lenguas heredadas (Lorenzo y Moore: 2010: 23), de ahí que a la lengua media se le llame *lengua adicional* y no lengua extranjera (Coyle, 2010: 1). Una metodología de este tipo, en donde la cultura es capaz de permear en otros aspectos educativos, puede combinar exitosamente el contenido de una materia y la pedagogía de enseñanza de lenguas (Morton, 2010: 97).

Los orígenes del AICLE se encuentran en la distinción y unión de los términos de *bilingüismo* y *multilingüismo*. El primero se refiere, desde la perspectiva individual, a la capacidad de una persona para comunicarse en dos lenguas de forma independiente o alternando el uso de éstas (Centro Virtual Cervantes, 2018); desde la perspectiva social, se refiere a la coexistencia de dos lenguas en un mismo lugar (Centro Virtual Cervantes, 2018). El segundo término hace referencia al conocimiento o coexistencia de dos o más lenguas dentro de una sociedad determinada, a diferencia del *plurilingüismo* o capacidad para ser competente en dos o más lenguas (Centro Virtual Cervantes, 2018). Ambos términos se refieren al conocimiento de dos o más sistemas lingüísticos –sin necesidad de enfatizar el nivel de competencia en cada uno de ellos–, pero el *multilingüismo* se refiere, como lo propone Fortanet-Gómez, al estudio del contacto social y de los repertorios y papel activo de los individuos en diferentes lenguas (2013: 3), es decir, de una combinación entre *multilingüismo* y *plurilingüismo*.

La idea detrás de la educación *multilingüe* siempre ha tenido una base lingüística de unificación social y preservación cultural, justo como Genesse la define: la educación *multilingüe* puede ser definida como una educación que busca promover la competencia *bilingüe* o *multilingüe* al usar ambos o todos los idiomas como medio de instrucción para grandes proporciones del plan de estudios (como se cita en Fortanet-Gómez, 2013: 23). Como consecuencia, señala Lucietto, la necesidad de incorporar metodologías de este tipo nace del deseo por la adquisición de la

competencia en una L2, así como para promover un comportamiento social educativo abierto al entendimiento, aceptación y valoración de la diversidad lingüística y cultural (2014: 146).

Es bien sabido que el nivel de los alumnos de los programas bilingües, multilingües y de inmersión ha resultado superior al de los alumnos de cursos normales (consultar a Hüttner y Rieder-Bünemann, 2010; Jexenflicker & Dalton-Puffer, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010) en cuanto al desarrollo de habilidades receptivas (comprensión lectora y auditiva), debido al enfoque continuo sobre el desarrollo de éstas, en comparación con las habilidades productivas tanto de escritura como oral (Fortanet-Gómez, 2013: 29). Sin embargo, es posible que, a través de una retroalimentación constante y un énfasis en la visión formal del lenguaje, se pueda lograr el mismo resultado con las habilidades productivas; al respecto existen estudios, como el de Maillat (2010), que sugieren investigaciones futuras para aclarar esta situación, así como otros que sugieren que si bien es cierto que la implementación del AICLE no puede desarrollar las cuatro habilidades, depende ciertamente de los objetivos de cada organismo educativo.

Para el 2001, el compendio del AICLE estableció cinco dimensiones esenciales a considerar para esta metodología: cultura, entorno, lengua, contenido y aprendizaje:

Each of these includes a number of focus points realised differently according to three major factors: the age range of learners, the sociolinguistic environment and the degree of exposure to CLIL. The culture dimension considers intercultural communication skills, as well as intercultural knowledge and understanding, especially between neighbouring countries and regions and/or minority groups. From the environment dimension, CLIL prepares students for internationalisation, specifically EU integration, gives access to international certification, and enhances school profile. Language is perhaps the most obvious and well-known dimension of CLIL. This approach helps to improve overall target language competence, to develop oral communication skills, to deepen awareness of both mother tongue and target language, and to develop plurilingual interests and attitudes. Through the content dimensions, CLIL provides opportunities to study content from different perspectives, to access subject-specific target language terminology, and to prepare students for future studies and/or working life. Finally, CLIL also complements individual learning strategies; it can lead to a diversification of methods and forms of classroom practice, and increase learner motivation, from a learning dimension. (Fortanet-Gómez, 2013: 47).

Se ha pensado el uso del AICLE para primaria, secundaria y educación media superior; no obstante, Fortanet-Gómez señala que no existen razones para relegar esta metodología solamente a esos niveles, pues su eficacia consiste en la continuidad (2013: 41). Más aún, existen

estudios que apoyan el uso del AICLE en universidades (véase el estudio realizado por Milne y Núñez, 2010), puesto que para este nivel conocer el lenguaje como sistema no resulta tan atractivo como lo es el contenido de las materias a impartir (Fortanet-Gómez: 2013: 41). Asimismo, se ha sugerido que los profesores en este nivel lleven a cabo una enseñanza orientada más hacia el desarrollo de la competencia comunicativa (Milne y Núñez, 2010: 230), así como la importancia de la participación activa tanto de los profesores como de los alumnos (Smit, 2010: 275). En otras palabras, se habla de abrir las puertas a nuevas metodologías, nuevos horizontes, nuevas redes de conocimientos y conceptos y una práctica educativa constructivista (Coyle *et al.*, 2010: 10-11).

Desde este punto de vista, esta metodología tiene mucho que ofrecer, pues uno de los motivos por los que actualmente se busca la adquisición de una L2 es por la cantidad de información en otros idiomas, principalmente en inglés, de las disciplinas académicas, así como de los más recientes análisis en el campo de cada una (Fortanet-Gómez, 2013: 48-49). Por esta razón, la aplicación del AICLE debe ser vista más por su valor funcional, con la finalidad de que los resultados de aprendizaje deseados puedan ir en concordancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Fortanet-Gómez, 2013: 50).

La combinación de ideas de distintas metodologías es un punto a favor del AICLE; sin embargo, también se debe recordar que ésta no busca la competencia total y equilibrada en la L1 y la L2. Por esta razón, se han desarrollado distintos modelos para distintas necesidades y contextos, pues un modelo no puede en definitiva conjugar todos los objetivos e intereses educativos (Coyle *et al.*, 2010: 14). Su implementación depende entonces de distintos factores, como se había comentado anteriormente, que a su vez dependen del contexto cultural, social, geográfico, histórico y político del país o comunidad en cuestión.

1.1.4.2. Objetivo

En primera instancia, existen concepciones equívocas acerca de la aplicación del AICLE en el salón de clases. El AICLE no se trata de traducir la enseñanza básica de una L1 a una L2 y esperar que el alumno aprenda de esta traducción e inmersión de información; tampoco se trata de disfrazar el aprendizaje de lenguas de manera tradicional al incluir una progresión gramatical a través de diferentes tipos de contenidos como la deforestación, la anatomía o la historia (Coyle *et al.*, 2010: 27). Con el fin de responder a las necesidades educativas, el AICLE busca la integración consciente

de las partes que conforman el todo de su objetivo. Por esta razón, la misma fusión de partes para lograr un todo se basa también en la recuperación de modelos de enseñanza que actualmente han resultado eficaces en diferentes contextos (Coyle *et al.*, 2010: 28).

El aprendizaje considerado por el AICLE como efectivo se basa en la consciencia del desarrollo del conocimiento y de las habilidades, es decir, se consideran las habilidades a lograr del plan de estudios, así como la manera de aplicar éstas al pensamiento creativo, a la solución de problemas y al desafío cognitivo (Coyle *et al.*, 2010: 29). Si la importancia de estos procesos cognitivos resulta relevante tanto para la sociedad actual como para el AICLE, entonces se debe buscar la forma de dotar a los alumnos del conocimiento y la competencia comunicativa necesaria para pasar de procesos cognitivos de un nivel bajo a los de nivel alto (Coyle *et al.*, 2010: 30).

En cuanto a la progresión gramatical en una lengua, este enfoque no sigue la línea tradicional que se encuentra en la educación formal (Coyle *et al.*, 2010: 35); contrariamente, el camino a seguir por esta metodología se basa más en las necesidades que el contexto y el contenido presentan. Para cumplir con éstas, el AICLE se basa en una visión triple del lenguaje que busca que el desarrollo del uso de éste coincida con la información del contenido a enseñar y viceversa, tratando de reciclar el conocimiento obtenido y usarlo con miras a un fin mayor y general. De acuerdo con Coyle y sus colaboradores, esta visión triple se basa en el análisis de lenguaje *por* aprender (necesario para que los alumnos accedan a conceptos básicos y habilidades relacionadas al tema principal o subtema de la materia); en segundo lugar, en la identificación del lenguaje *para* aprender (necesario para desarrollarse en un ambiente lingüístico extranjero) y; por último, en el principio de lenguaje *a través* del aprendizaje, es decir, el aprendizaje efectivo ocurre por la involucración activa del lenguaje y pensamiento (Coyle *et al.*, 2010: 37).

Otra tríada importante presente en el AICLE es la interconexión entre lenguaje, desarrollo cognitivo y cultura. Para esta metodología la cultura significa un fortalecimiento del vínculo entre lengua y desarrollo cognitivo: si el desarrollo se encuentra en la interacción social y ésta es el reflejo de la cultura, la cual a su vez es adquirida por medio de un contexto determinado por la L1 recíprocamente, entonces el lenguaje como sistema y en uso es cultura y refleja a la cultura al mismo tiempo (Coyle *et al.*, 2010: 39).

La perspectiva holística del AICLE se basa también en la conjugación y relación entre los elementos a desarrollar anteriormente mencionados: el contenido, el uso del lenguaje, el desarrollo cognitivo y la cultura. Estos cuatro elementos conforman el marco de las 4C que Coyle y sus

colaboradores dividen en bloques contextualizados desarrolladores: el de contenido (el tema de la materia), el de comunicación (aprendizaje y lengua); el de la cognición (procesos de aprendizaje y pensamiento) y el cultural (desarrollo de entendimiento intercultural y ciudadanía global) (2010: 41). Desde esta perspectiva, existen principios establecidos por las 4C a seguir en la práctica AICLE, independientemente de los objetivos particulares de cada situación. La conjunción del uso de lenguaje para aprender y viceversa se basa, entonces, en los siguientes puntos: (1) el alumno crea su propio conocimiento y entendimiento a través del contenido, así como su desarrollo personal; (2) el contenido está relacionado con las exigencias lingüísticas del alumno; (3) los procesos cognitivos son analizados previamente para establecer las necesidades del alumno; (4) las necesidades lingüísticas relacionadas con el contexto de aprendizaje deben de ser entendibles; (5) la interacción dentro del contexto de aprendizaje es fundamental para aprender; (6) la consciencia intercultural es esencial para el AICLE, y (7) se debe de considerar el contexto educativo para su aplicación efectiva (Coyle *et al.*, 2010: 42).

1.1.4.3. El rol del profesor y del alumno

La práctica del AICLE conlleva consideraciones previas referentes a la implementación de esta metodología y al nivel cognitivo de los alumnos, así como de aquellos factores individuales del profesor que guían su práctica tanto dentro del salón de clases como fuera de éste. Una buena práctica entonces requiere de la involucración activa de los profesores y de su disposición para intentar distintas maneras de planeación de clase con miras a un aprendizaje efectivo (Coyle *et al.*, 2010: 48). Dentro de la práctica, las 4C del AICLE no pueden existir por separado, pues la forma en la que éstas se conectan determina el tipo de actividad a realizar; por ejemplo, al tratar de conectar procesos cognitivos con el uso del lenguaje, se requiere de una cuidadosa elección de actividades que aseguren el acceso a la lengua a través del cual se presenta el contenido y al del salón de clases para llevarlas a cabo (Coyle *et al.*, 2010: 55).

A diferencia de contextos educativos tradicionales, el uso de libros de texto no determina la práctica del profesor (Coyle *et al.*, 2010: 65); el uso de distintos materiales, sean de creación propia o de consulta externa, por lo tanto, puede incluirse dentro del salón de clases, siempre y cuando mantengan una validez y sean previamente analizados para su uso. Por otra parte, Coyle *et al.* también hacen énfasis en la eficacia del uso de preguntas por parte del profesor para promover

el desarrollo cognitivo de los alumnos durante la clase, sean éstas para corroborar información, para involucrar a los alumnos o como forma de retroalimentación (2010: 65).

De la misma forma, los factores afectivos son importantes para la práctica efectiva del AICLE. La motivación, por ejemplo, sea ésta intrínseca o extrínseca, se puede ver respaldada por actividades que busquen una autoevaluación positiva del desarrollo logrado hasta cierto punto del plan de estudios (Coyle, *et al.*, 2010: 89). De esta manera, prosiguen Coyle *et al.*, se busca llevar a los alumnos a un cambio de actitud de desarrollo; además, una visión de contenido y lengua facilita la motivación de los alumnos, puesto que mientras uno no se sienta atraído por el contenido, puede interesarse por lo lingüístico y viceversa, (Coyle *et al.*, 2010: 89).

En cuanto a la evaluación⁵ de los alumnos, es a través de ésta que los aprendientes perciben las intenciones didácticas del profesor y también porque gracias a la realización de ésta, sea general o individual, los resultados de la práctica educativa adquieren forma (Coyle *et al.*, 2010: 112). Ya que el desarrollo para el AICLE es visto progresivamente, la evaluación formativa resulta apropiada por su habilidad para intensificar el aprendizaje al reforzar buenos resultados desde el punto de vista sumativo (Coyle *et al.*, 2010: 112-113). La primera incógnita entonces pasa a ser la decisión por evaluar el contenido o la lengua y de qué forma hacerlo.

Desde el punto de vista formativo, en primer lugar, se debe establecer qué aspectos del contenido se evaluarán, si se desea que el alumno sea capaz de hablar de cuestiones específicas, que muestre un entendimiento general del tema, que sea capaz de manipular el contenido, que pueda investigar más sobre el tema de manera independiente y si esta evaluación será en grupos o individual y, en cualquier caso, decidir de qué forma se llevará a cabo (Coyle *et al.*, 2010: 116-117). Estas decisiones normalmente están presentes en los objetivos iniciales del programa, por lo que probablemente sea aún más importante pensar quién evaluará. Como Coyle y sus colaboradores mencionan, el profesor debe ser la figura primaria en la evaluación para pensar en distintas formas para llevarla a cabo con el fin de involucrar a los alumnos, teniendo en consideración también si el nivel de los alumnos les permitirá emitir juicios válidos o si resultará en otra evaluación de la evaluación; así pues, la evaluación colectiva a nivel grupal se puede convertir en un indicador del desarrollo obtenido por los alumnos y de su capacidad para realizar un juicio sobre su propio desempeño individual o grupal (2010: 118).

⁵ En este sentido, se habla de evaluación dentro del salón de clases y no del programa en general. En inglés existe una diferencia entre *assessment* y *evaluation*, siendo la primera la que se trata aquí.

En cuanto a la evaluación lingüística, el AICLE sugiere una visión formativa y sumativa dependiendo de los objetivos del programa. En este sentido, la visión sumativa se relaciona con las características que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) marca, puesto que muchas de las habilidades de los distintos niveles de conocimiento coinciden con objetivos relacionados con el contenido y la capacidad de los alumnos para realizar cualquier actividad dentro de este contexto (Coyle *et al.*, 2010: 119). Por el contrario, desde el punto de vista formativo, es importante saber qué nivel del lenguaje se busca evaluar, de qué forma y por qué, pues esto da pauta a la planeación y decisión del tiempo y momento para su realización (Coyle *et al.*, 2010: 119-120).

El AICLE incorpora en su práctica diferentes perspectivas que han logrado enriquecer el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Actualmente, esta inclusión no solamente se demuestra en la práctica, sino también en los objetivos de carácter humano que busca lograr, como el desarrollo de tolerancia, de bienestar y de comunicación, al punto de ser considerado actualmente como una inversión de capital humano para obtener una mejor calidad de vida por medio del desarrollo de una mejor educación (Coyle *et al.*, 2010: 154). De esta manera, el proveer al alumno de motivación y deseo por el aprendizaje de lenguas se vuelve una de sus prioridades ofreciéndole la oportunidad para fundar su conocimiento lingüístico en la construcción de otras formas de aprendizaje de una manera natural, a la par con el valor social y de cohesión que les otorga a las lenguas (Coyle *et al.*, 2010: 12).

Dicha visión alienta, con grandes resultados hasta el momento, parte de una noción humanista comunicativa y de desarrollo cognitivo que se ha cultivado desde el siglo pasado. Si el AICLE busca posicionarse como la metodología imperante de este siglo, entonces seguramente esa tarea comienza con su interés en otorgar el valor de herramientas sociales y educativas a las lenguas, así como un contexto social más amplio donde los alumnos puedan verse involucrados a través de temas de distinta índole que persisten, desarrollándose cognitivamente y socialmente a la par (Coyle *et al.*, 2010: 160-161).

1.1.5. Actividades lúdicas para la enseñanza de literatura

Es necesario ahondar en el elemento complementario de este trabajo para aportar una nueva visión didáctica al estudio de la literatura dentro de la LEI. Esto con el motivo de establecer la importancia

de incluir una perspectiva *lúdica* en el estudio literario dentro de la carrera para otorgarle un valor a esta propuesta como material didáctico disponible en todo momento. Actualmente, el desarrollo ecléctico en la enseñanza de idiomas ha llevado a la práctica a experimentar y tratar de incorporar al salón de clases elementos aparentemente alejados de todo factor didáctico, como lo puede ser el sentido lúdico, también conocido como *juego*. Este enfoque educativo posee el potencial de conjugar intereses de una manera simple y colectiva. Si el *juego* es fundamental para la existencia humana, entonces esta invitación puede resultar integral para un valioso y memorable desarrollo del aprendizaje de los alumnos y futuros profesores de lenguas extranjeras (Bateson y Martin, como se citan en Whitton y Moseley, 2019: 11).

1.1.5.1. El ludo y el aprendizaje lúdico

El logro obtenido hasta el momento por actividades lúdicas representa una respuesta al deseo de generar un cambio en la didáctica de la enseñanza dentro del salón de clases. Whitton y Moseley, hablan del *juego* como una fuerza poderosa capaz de influir en las personas positivamente; al encontrarse arraigado en la cultura de la sociedad occidental, no es de sorprender que su uso vaya en aumento dentro del ámbito mediático, laboral, social y tecnológico (2019: 11). Por ello, el *juego* es no solamente una oportunidad para acabar con las barreras del uso del lenguaje dentro del salón de clases, sean éstas de tipo lingüístico, sociales o relacionadas con el desarrollo de las cuatro habilidades, sino también para proveer la enseñanza de un componente con el cual cualquier alumno pueda sentirse con la confianza suficiente para aprender de la derrota. En este sentido, se entiende por enfoque lúdico como la inclusión de todas aquellas actividades planificadas a través del juego cuyo impacto busca promover el aprendizaje significativo en los participantes (Yesser y Chacón, 2011: p.72).

Una de las ventajas de este enfoque *lúdico* es la posibilidad que brinda a los profesores de crear espacios alejados de la realidad, es decir, de propiciar la existencia de ambientes donde por un instante las reglas de formalidad sean modificadas al placer y disfrute; además, tal y como señala Suits (citado en Whitton y Moseley, 2019: 12), se trata de adoptar lo que él define como una *actitud lusoria*⁶ frente a las cosas . Dichos espacios seguros para experimentar, practicar y

⁶ Este concepto es un término psicológico relacionado al ámbito del juego, la cual es definida como una predisposición a tomar parte en toda actividad recreativa. Se puede consultar a Marczewski, 2015 y TheAudiopedia, 2017.

fallar para aprender, son unos de los tantos beneficios que puede traer consigo jugar mientras se aprende; sin mencionar, claro, la activa exploración y puesta en práctica de habilidades cognitivas, así como la atrayente inmersión en tales experiencias o la motivación resultante de ellas (Whitton, como se cita en Whitton y Moseley, 2019: 11). Si es posible ubicar el estudio de la literatura dentro de este espectro, se podría generar un estilo o práctica lista para llevar los textos literarios fuera del salón de clases y a la vida diaria de los alumnos.

Debido a la flexibilidad con la que cuenta esta visión recreativa, dicha inclusión podría aplicarse a campos no solamente de enseñanza, sino también a aquellos relacionados con la historia, las matemáticas, la literatura, la lingüística, entre otros (Whitton y Moseley, 2019: 12). Sin embargo, si bien es cierto que el impacto del *juego* es innegable, éste puede verse disminuido o incrementado fuera del ambiente *lúdico* creado, es decir, en el “mundo real”; la dificultad de todo este proceso yace en encontrar y crear estos espacios como parte de la vida laboral, académica y personal de los individuos (Whitton y Moseley, 2019: 12).

Ahora bien, cuando se habla de *juego* como elemento complementario de esta propuesta de actividades, se busca resaltar el hecho de que éste representa una parte fundamental en la vida del ser humano. La importancia de la *ludificación* en la comunidad adulta actualmente sigue dos líneas: la primera, como parte recreativa de la rutina diaria, ya sea como actividad complementaria en el día a día o como celebración en festividades, y la segunda, como elemento de interés dentro de lugares de trabajo, redes sociales y tecnologías interactivas (Whitton y Moseley, 2019: 11). Asimismo, se habla de todo tipo de *juego* existente junto con sus beneficios particulares, los cuales pueden ir desde lo mental e individual, hasta lo físico y cooperativo.

Para Whitton y Moseley, todo lo referente a un *juego* e interactividad es fundamental para establecer las condiciones que faciliten el proceso de aprendizaje; asimismo, es importante saber que se trata de acoger una actitud juguetona, la cual trascienda las estructuras formales de enseñanza para adultos, y de generar una mentalidad de posibilidades que todo individuo pueda aplicar a cualquier contexto (2019: 15). Esta filosofía pedagógica, como fue definida por Nørgård y sus colegas en 2017, consta de tres niveles, siendo el primero el de las estructuras superficiales (o herramientas para jugar), las pedagogías profundas (o técnicas de *juego*), y los valores o supuestos implícitos detrás del “aprendizaje lúdico” (en inglés, *playful learning*), es decir, la filosofía lusoria (Whitton y Moseley, 2019: 19).

1.1.5.2. La ludificación en diferentes ámbitos

Aun cuando toda *actividad lúdica* tiene el potencial para informar, atraer e influenciar actitudes y comportamientos (Whitton y Moseley, 2019: 11), siguen existiendo concepciones equívocas al respecto. Dichos malentendidos provienen de la muy estrecha línea que divide la infancia de la edad adulta, pues, aunque existen factores similares en el *juego* para ambas edades, también coexiste algo que las divide:

...while play in childhood is generally accepted as natural and inevitable, play in adulthood is commonly derided. With its associations of frivolity, silliness and inherent pointlessness, play in adulthood is often stigmatised, misunderstood and deprecated. This is a key difference between the play of children and adults – children play instinctively, adults make a conscious choice to play. (Whitton y Moseley, 2019: 11).

A pesar de la distinción que puede existir entre la forma de recreación de un niño y la de un adulto, esto no significa que las mismas *actividades lúdicas* deban de ser restringidas a unos o a otros; al contrario, de lo que realmente depende esta integración es del contexto. Whitton y Moseley señalan la existencia de escuelas y compañías donde la innovación basada en la diversión forma parte del ambiente laboral diario, tal es el ejemplo de *Microsoft* y *Google* (2019: 22).

Teniendo en cuenta que para ciertas personas la *ludificación* puede ser una dicha y para otros una desdicha, el objetivo del profesor es crear un espacio de *aprendizaje lúdico*. Whitton habla de un *círculo mágico de aprendizaje lúdico*, resultado de la aplicación de *actividades lúdicas*, donde los involucrados puedan incluirse o alejarse y tomar riesgos mientras son conscientes de que pueden fallar y aprender positivamente de sus errores, fomentando así un sentido de resiliencia respecto al fracaso (como se cita en Whitton y Moseley, 2019: 12).

Es necesario entonces comprender los límites que se pueden tener al lidiar con diversos contextos y su aceptación del *juego* como algo cotidiano. Se debe reconocer, primero, que el *aprendizaje lúdico* es un privilegio no abierto para todos por diversas cuestiones, sean éstas económicas, sociales o de conocimiento previo; aunado a esto, se debe reflexionar sobre el alcance del espacio recreativo e ilusorio como resultado de este enfoque, donde las relaciones de poder pueden seguir teniendo injerencia y, por ende, consecuencias (Whitton y Moseley, 2019: 23):

While the magic circle provides a useful metaphor for thinking about the theoretical construct of a play space, it can only be an idealised construct and is inadequate to describe the messiness of the real world. It is impossible to create true safe spaces that are devoid of the power relationships of the real world (as anyone who has ever played corporate team building games with their line manager will recognise) and impossible to create real spaces with no consequence outside of the magic circle... It is important that we, as proponents of playful learning, appreciate this and recognise the limitations of the magic circle as well as its potential. When designing playful learning events or experiences it is crucial, therefore, to consider who might be excluded... and make a real effort to make the experience as inclusive and accessible as possible (Whitton y Moseley, 2019: 24).

Se hablará ahora de un obstáculo lingüístico que existe entre el inglés y el español, pues la palabra *juego* en español puede tener dos diferentes traducciones al inglés (*play* y *game*); es necesario entonces aquí hacer una distinción entre la palabra *juego* y *actividad lúdica*, de la misma manera que sus equivalentes en inglés lo hacen, pues si bien es cierto que son términos distintos, ambos se encuentran íntimamente relacionados (Whitton y Moseley, 2019: 14).

La definición de estos conceptos tiende a sugerir un espacio para el debate; sin embargo, al enfrentarse a dicha relatividad, también suele presentarse, como argumento válido, la experiencia propia. Whitton y Moseley definen al *juego* como una forma libre de diversión sin un fin muy claro o punto final que, aun cuando obedece ciertas reglas, éstas pueden encontrarse implícitas o pueden estar sujetas al cambio (2019: 14). Por otra parte, la *actividad lúdica* se refiere a la forma de *juego* en la que los participantes llevan a cabo una tarea libre, comúnmente competitiva, con reglas establecidas, las cuales determinan su cumplimiento o qué tan bien se cumplió (Whitton y Moseley, 2019: 14).

Además de esto, es necesario hacer mención de una última palabra, pues representa el espíritu de toda *actividad lúdica* y *juego*: "*playfulness*", definida por algunos diccionarios como la cualidad de una persona o animal de estar lleno de alegría y de ser juguetón. Otros autores especializados en el tema definen esta palabra como una actitud o predisposición para involucrarse en cualquier actividad, sea ésta recreativa o no, de intentar algo nuevo o difícil, donde el fracaso y el éxito no están garantizados (Whitton y Moseley, 2019: 14).

1.1.5.3. Aprendizaje lúdico en la LEI

Existe una amplia variedad de *juegos* que se encuentran disponible para la enseñanza de adultos, sean éstos con reglas muy específicas o no; individuales o en equipo; regidos por el azar o por la habilidad; físicos o mentales; que hagan uso de la tecnología o de alguna herramienta en especial; una mezcla entre distintos tipos, entre muchos otros más. Sea el juego que sea, de acuerdo con los investigadores Whitton y Moseley, todos ellos tienen la capacidad para mejorar el aprendizaje humano adulto desde tres puntos de vista:

First, good games, by their very nature, employ good educational strategies, such as problem-based learning, collaborative learning, and experiential learning. They also embody techniques for self-supported learning, such as scaffolding, gradual increases in difficulty, and progressive hints. Second, games use a wide range of strategies for engaging players (who, after all, only play because they want to) using mechanics such as visible progression, competition and explicit – difficult yet achievable– goals. Third, the ephemera of games (boards, cards, pieces, hardware or screen graphics) act as play signifiers, identifying the play space as separate from the real world and inviting experimentation, exploration and other playful activities that have a learning potential. (2019: 14–15).

Dicho lo anterior, se debe tener en mente que la posibilidad de jugar para aprender representa sólo una pequeña parte de esta propuesta; lo primordial para tal visión recae en la actitud frente al *juego*. Es cierto que, como señalan Whitton y Moseley, la presencia de una *actividad lúdica* para la enseñanza representa una paradoja, pues en el momento en el que una persona es obligada a formar parte de una actividad recreativa, ésta deja de ser *lúdica*; no obstante, al posicionar a la forma lúdica (*playfulness*) como centro de toda acción, se entiende que ésta no puede ser forzada ni restringida, pero sí puede ser alentada y facilitada (2019: 16). Esta disposición es la única capaz de brindar una serie de actividades que puedan ser abordadas de manera lúdica bajo cualquier contexto, teniendo como resultado un aprendizaje natural y constructivo, un *aprendizaje lúdico*.

Esto no significa que el *juego* sea incompatible con cierto tipo de personas, sino que se debe de reconocer que existe una predisposición a cierto tipo de juegos, en ciertos momentos y bajo un determinado contexto. Una vez que se reconoce esto, la preparación antes del *juego* o *actividad lúdica* es sumamente importante, pues como Whitton reconoce: la clave para crear oportunidades lúdicas de aprendizaje radica en aceptar que no todos los estudiantes se encontrarán

intrínsecamente motivados a formar parte de un *juego*, pero que la mayoría de estos sí estarán dispuestos a intentarlo si ven en dicha actividad una oportunidad para aprender (como se cita en Whitton y Moseley, 2019: 16-17).

Entonces, ser capaz de definir formalmente dónde inicia un ambiente de *aprendizaje lúdico* y dónde termina es de suma importancia, ya sea que esto se delimite a través de herramientas físicas (juguetes), sensoriales (música) o sociales (un grupo de personas); igualmente importante es establecer actitudes lúdicas dentro de este espacio, con la finalidad de promover la resiliencia dentro del salón de clases, aunado a una predisposición a tomar riesgos para aprender (Whitton y Moseley, 2019: 19).

Dentro de la LEI, la inclusión del *juego* puede tener una recepción positiva, ya sea por la alternativa didáctica que éste ofrece; por innovar o por el simple hecho de divertirse. Muchas veces los profesores de literatura se abstienen de poner a prueba *actividades lúdicas* con sus alumnos, principalmente por el factor de formalidad, pues se piensa que esta forma de aprendizaje no resultaría en un conocimiento útil en los alumnos. En un espacio más rígido o evento de distinta índole, como los seminarios, se presentan también dudas, al igual que dificultades, para la aplicación de dichas actividades; no obstante, es recomendable pensar en tales limitaciones como una oportunidad para innovar (Moseley y Jones, 2019: 137, 139).

El cambio de perspectiva que implica la inclusión de la *ludificación* dentro del salón de clases resulta observable en la actitud de los alumnos; sin embargo, la espontaneidad que se puede llegar a reflejar en este comportamiento conlleva un tipo de evaluación distinta a la tradicional. Cuando se habla de evaluación o de retroalimentación, se deben de considerar dos cosas: la forma en la que los juegos dan a entender a los alumnos acerca de su desempeño, si es correcto o no y qué necesitan para seguir jugando (Whitton y Moseley, 2019: 21). Esto no quiere decir que dicha formalidad, tanto en evaluación como en retroalimentación, sea inservible para este enfoque, pero sí que existen distintos elementos a considerar: por ejemplo, en el ámbito literario, la creación y las experiencias resultantes de la lectura de poesía son factores enteramente personales que, aunque siguen una línea cultural y social del período al que pertenecen, merecen un abordaje distinto.

El tipo de evaluación que comúnmente se lleva a cabo en el programa de la LEI sigue una línea histórica y formativa a lo largo del semestre, frecuentemente a través de ensayos y cuestionarios al final de cada período literario, así como de una retroalimentación al final del ciclo escolar. Al respecto, se puede comenzar utilizando herramientas didácticas más atractivas e

interactivas para los alumnos, como *Kahoot!*, *Gartic Phone*, *Wordwall* o *Quizzis*, los cuales contienen una gran variedad de modalidades en línea para recolectar información, no importa si lo que se busca es evaluar el aprendizaje de los alumnos o recolectar respuestas sobre su experiencia personal.

El proceso de diseño de una evaluación más *lúdica* debe de entenderse como una adaptación de la tradición a una propuesta innovadora y no como un fallo en busca de un remedio. Se entiende que se reconocen las ventajas y desventajas de las encuestas presenciales y digitales, de las evaluaciones que siguen la línea tradicional y aquellas que buscan respuestas abiertas porque proveen una visión con mayor profundidad. Sea cual sea la manera, se debe tener en mente el objetivo inicial: presentar una nueva forma de interacción con el contenido a tratar. Se hablará a continuación de cuestiones a considerar en el diseño de una evaluación *lúdica* en la LEI.

En primer lugar, hay que establecer un propósito, es decir, ¿qué se desea saber acerca de este nuevo enfoque y qué se piensa hacer con él? Para saber qué otro tipo de preguntas son relevantes para este paso, consúltese Langan, 2019. En segundo lugar, se encuentra el proceso, o en otras palabras, ¿cuándo?, ¿cómo sacarle el mayor provecho a nuestra evaluación?, ¿se requiere anonimidad?, ¿de qué manera servirá la retroalimentación?, entre otras. Como punto final, vale la pena preguntarse cuál será el aspecto *lúdico* en todo esto y en qué momento se llevará a cabo (Langan, 2019: 167):

Due to the ubiquitous nature of customer feedback, I suggest ... that more novel and fun methods are likely to be retained in the memory of participants. Indeed, I have found that feedback activities themselves can be used to add to the positive experience of an event. Playfulness can provide a counter to 'feedback fatigue' by surprising respondents and adding fun to the process. (Langan, 2019: 167).

Un nuevo enfoque o acercamiento a la literatura dentro de la LEI busca resaltar e intensificar la fuerza con la que un cambio de este tipo influiría en la experiencia de los alumnos. Aun cuando la poesía y las asignaturas de literatura son tratadas con cierto grado de seriedad, es interesante saber que el *juego* puede brindar una oportunidad distinta de retroalimentación. Si bien es cierto que pueden existir limitaciones o fallos, no se debe olvidar que la filosofía detrás de este proceso dicta que tales dificultades representan una oportunidad para alejarse de lo estandarizado y hacer de la educación algo memorable (Langan, 2019: 168).

Partidarios de este enfoque de enseñanza-aprendizaje continuamente lidian con la falta de seriedad que algunas personas pueden ver en la *ludificación*, pues resulta difícil y hasta contradictorio tratar de establecer una formalidad en una actividad basada en la espontaneidad; de ahí que resulte más importante aún enfocarse en el valor del *juego* y de la forma lúdica, mientras se trata de divulgar esta actitud hasta donde se pueda (Whitton y Moseley, 2019: 20). Existen oportunidades y espacios que pueden ser fácilmente adaptados para su inclusión; por supuesto, también depende en gran medida de la visión educativa que cada docente posea. De lo que se puede estar seguro, es que una visión de este tipo debe traer consigo una invitación al *juego*, de lo contrario, este enfoque corre el riesgo de verse sesgado, pues así como en su seriedad hay contrariedad, en su exceso hay falta de objetivos claros.

Como síntesis del presente inciso, la conjugación de las metodologías expuestas tiene como propósito involucrar la diversidad de destrezas y habilidades de la comunidad LEI para el logro del objetivo de la materia “Literatura en lengua inglesa II” a través de fundamentos teóricos y pedagógicos con los que los alumnos se encuentran familiarizados por medio de las distintas materias de la licenciatura. Es importante considerar el contexto particular en el que los alumnos LEI se encuentran, en donde materias como ésta son parte fundamental de su formación profesional y de su desarrollo lingüístico del inglés como lengua extranjera. Asimismo, se describieron los aspectos más importantes para llevar al salón de clases el *aprendizaje lúdico*, una didáctica poco tradicional que con el paso del tiempo continúa ganando adeptos. Para cada una de las metodologías y enfoques de este capítulo, el *juego* representa un complemento importante. La flexibilidad de este enfoque permite tanto una renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje como una combinación de estrategias pedagógicas.

En el próximo inciso de este primer capítulo se abordarán las ventajas y los obstáculos comunes que presenta el uso de textos literarios tanto para una clase de inglés como lengua extranjera como para una de literatura. Por esa razón, se hará una revisión breve de algunas metodologías pensadas para la enseñanza de literatura, con la finalidad de sustentar la selección de actividades de esta propuesta.

1.2. Perspectivas recientes de la literatura y la enseñanza de lenguas

En el inciso anterior, se describieron cuatro metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras y sus principales características con la intención de presentar una parte del fundamento teórico de la propuesta de actividades en este trabajo. Este inciso busca establecer una relación entre las metodologías y el papel de la literatura para reforzar las habilidades lingüísticas y culturales. Al respecto, es menester considerar el contexto particular de la LEI, pues los alumnos estudian la literatura en lengua inglesa como parte del contenido curricular mientras avanzan para lograr un nivel mayor de inglés de acuerdo con el MCER. En un segundo momento, se discute la aportación de distintos enfoques pensados para la enseñanza de la literatura con la finalidad de comparar e identificar similitudes entre éstos y las metodologías previamente presentadas. Lo anterior servirá de base para establecer los objetivos de las actividades en el tercer capítulo. Posteriormente, se hablará de los objetivos de la asignatura “Lengua en Literatura Inglesa II” y de la licenciatura con ayuda de los descriptores de competencias que el MCER propone. Finalmente, se abordará el concepto de *literacidad* como una forma de conjuntar el contenido (poesía victoriana) y el medio de instrucción (lengua inglesa) para reflexionar sobre sus implicaciones en la formación profesional de los alumnos LEI como comunidad y en su actual o futura práctica docente.

A partir de la revisión de los fundamentos de cada una de las metodologías para la enseñanza de lenguas en el inciso anterior, las similitudes en sus objetivos son más visibles, por ende, también su relación. Cada una de ellas busca posicionar al profesor como un acompañante y guía en el proceso de adquisición de una L2 a través de una serie de actividades que promuevan mayor interacción entre los alumnos, alentando a su vez la autonomía de éstos sobre su aprendizaje por medio de la autoevaluación y el trabajo en equipo. Aunado a esto, una visión comunicativa, funcional, social y cultural del lenguaje permea en cada una de ellas, tratando de acercar al alumno al uso más real posible, ya sea a través de material auténtico o la resolución de problemas. Aunque para dos de estas metodologías (Sociocultural y AICLE) la L1 del alumno ocupa un papel cognitivo importante, ofrecer una educación holística, abierta el entendimiento y valoración cultural y lingüística, es el motor de cada una de ellas.

Así pues, para las metodologías del inciso anterior, la literatura puede ocupar un lugar especial dentro del salón de clases por sus múltiples beneficios, los cuales se pueden resumir en cinco puntos: la inclusión de contextos memorables en clase, ya sean imaginativos o reales; la capacidad para motivar a los alumnos y la oportunidad de mejorar su calidad de vida; el acceso a

la cultura en otro lenguaje y el desarrollo de la consciencia lingüística, social y cultural en los alumnos; la posibilidad de reforzar y continuar desarrollando el conocimiento lingüístico de una lengua, así como el pensamiento crítico y su aplicabilidad en el salón de clases a través de diferentes métodos de enseñanza o para distintos estilos de aprendizaje (Alkhaleefah, 2017; Alter y Ratheiser, 2019; British Council, 2021; Khatib, Derakshan y Rezaei, 2011a, 2011b; Mustakim, Mustapha y Lebar, 2014; Tehan, Yuksel y Inan, 2015; Trelease, 2013; Truong, 2009).

En cuanto a los posibles obstáculos para trabajar con textos literarios, vale la pena señalar los siguientes: la dificultad que puede presentar el lenguaje literario, ya sea por una desviación lingüística (sintaxis, léxico o fonética y fonología), por el cambio lingüístico (semántica), por términos literarios específicos, por la selección inadecuada de material, por la poca utilidad en campos académicos alejados de las humanidades y ciencias sociales, como la biología o medicina, entre otros, o por cuestiones culturales (Khatib *et al.*, 2011: 203-205). No obstante, se cree que, de la misma manera que Khatib y sus colaboradores, todos estos problemas pueden solucionarse a través del conocimiento del contexto de los alumnos, de su nivel, de su cultura, de la amplia posibilidad de textos no canónicos actuales, del objetivo de la clase y, por supuesto, del reconocimiento de dificultad que puede conllevar el lenguaje literario para desarrollar actividades adecuadas (2011: 203-205).

Desde otra perspectiva, existen enfoques y metodologías para la enseñanza de la literatura que comparten objetivos didácticos con las metodologías para la enseñanza de lenguas. De entre los enfoques más conocidos, se han rescatado tres por su flexibilidad didáctica y por el rol que le otorgan al alumno; éstos son: el enfoque estilístico, la crítica de respuesta del lector (*Reader-Response*) y el enfoque basado en el lenguaje.

El primero de estos enfoques es usado para desarrollar una sensibilidad hacia la literatura a través de la elaboración de juicios estéticos e interpretaciones para las cuales la experiencia literaria del lector es importante (Truong, 2009: 4). Este enfoque busca resaltar el poder y la versatilidad de la lengua en cuestión –el inglés en nuestro caso– a través de actividades para identificar los distintos estilos y desvíos de la norma presentes en la literatura y por medio de la comparación de textos literarios, especialmente de la poesía, con otros géneros y no solamente literarios (Truong, 2009: 5).

Por otra parte, la crítica de respuesta del lector es un enfoque presente en esta propuesta que también está centrado en el papel activo que juega el lector y su conexión con el texto, pero

desde una perspectiva mucho más personal (Truong, 2009: 5). Al alentar las distintas respuestas que se pueden obtener de las experiencias individuales, opiniones y sentimientos de los lectores, dicho enfoque busca disminuir el grado de complejidad que se le otorga a la literatura como contenido a enseñar (Truong, 2009: 6). En la práctica, la diversidad de participaciones dentro del salón de clase puede conducir a conversaciones y debates altamente fructíferos, no solamente a través de la poesía, sino de distintos géneros literarios.

Por último, el enfoque basado en el lenguaje está centrado en atender las necesidades de los alumnos al buscar activar el conocimiento literario del lector y asociarlo con interpretaciones y experiencias personales a través de la literatura (Truong, 2009: 7). Por dicha razón, este enfoque es compatible con el enfoque comunicativo de esta propuesta, pues promueve la variedad de actividades que facilitan el estudio del lenguaje literario, principalmente aquellas pensadas para la enseñanza de lenguas (Truong, 2009: 7). Este enfoque, al igual que el paradigma sociocultural, posiciona al profesor como facilitador del contenido teórico para guiar e intervenir en las interacciones estudiantiles.

En cuanto a las posibles complicaciones a considerar por parte de estos tres enfoques para la enseñanza de la literatura, comparten una gran similitud con aquéllas discutidas en relación con el uso de textos literarios en un contexto de inglés como L2 (véase Khatib *et al.*, 2011a). Se pueden enumerar los siguientes: (1) la compartición de pensamientos y experiencias personales de los alumnos pueden no cumplir con la expectativa de la actividad, ya sea por motivos culturales, individuales o por ser una participación irrelevante, es decir, que se desvíe del tema; (2) la selección de material puede ser complicada para los alumnos si éstos no poseen el nivel o incluso si el profesor no tiene el suficiente conocimiento literario, y (3) los alumnos pueden no sentirse listos al momento de aplicar lo aprendido sin un guía que ayude a identificar aspectos del lenguaje literario con un trasfondo histórico, cultural o social, por ejemplo, la ironía (Truong, 2009: 5).

Al comparar los objetivos y complicaciones de los enfoques literarios previamente mencionados con las metodologías examinadas en el inciso anterior, se pueden apreciar múltiples similitudes, principalmente en el interés por hacer de la enseñanza de la literatura algo participativo y colectivo e individual a la vez. Otra semejanza se encuentra en su búsqueda por desarrollar el conocimiento literario de los alumnos a través de la producción oral para crear un vínculo entre los lectores y el texto. En cuanto a los objetivos, el uso de textos literarios en un contexto de inglés como L2 presenta los mismos obstáculos que los enfoques literarios, para los cuales también se

propone hacer uso de una variedad de actividades, con la finalidad de acercar al alumno a la comprensión del texto literario en cuestión, de motivarlo a continuar leyendo y de desarrollar una competencia lingüística, cognitiva y literaria. Si se desea que la literatura siga siendo un elemento central en cualquier currículo, se debe adaptar su enseñanza al modelo orientado a los resultados que prevalece en el ámbito actual de enseñanza de lenguas; por supuesto, sin perder de vista el interés por y la apreciación de un texto literario (Alter y Ratheiser, 2019: 378, 380).

A continuación, se expondrá la conexión entre algunas de las actividades de esta propuesta y las metodologías de enseñanza de lenguas con la finalidad de proporcionar un panorama general de la forma de trabajo que se propondrá en el capítulo 3.

Para el enfoque comunicativo, es importante promover la mayor interacción posible a través de actividades para las cuales la negociación y la compartición de ideas, así como la identidad individual de los alumnos reflejen una competencia comunicativa. Por esa razón, la presente propuesta procura desarrollar actividades que anteceden la lectura de un poema, en donde los alumnos deben de compartir opiniones e interpretaciones para encontrar el tema a partir de un verso, por ejemplo. Asimismo, esta propuesta fomenta actividades de cierre que buscan continuar desarrollando la competencia comunicativa de los alumnos, así como su eficacia a la hora de transmitir un mensaje, de compartir una idea o experiencias personales.

El enfoque por tareas considera elementos afectivos para impulsar el uso real del lenguaje y la cooperación entre los alumnos, así como su autoevaluación y reflexión sobre su propio aprendizaje. Por consiguiente, en esta propuesta se considerarán actividades enfocadas en activar el trasfondo personal y literario de los alumnos antes de la realización de una tarea. Aparte de que este trabajo está basado en distintas secuencias de actividades para los diferentes poetas victorianos, también se consideran actividades que promueven la libre expresión y creatividad de productos o evidencias, buscando marcar una distinción entre lo aprendido y lo adquirido.

Continuando con las metodologías para la enseñanza de lenguas, la visión del paradigma sociocultural impulsa la solución de problemas, la mediación de ideas, conceptos y herramientas entre alumnos y profesor, donde los factores afectivos e intelectuales juegan un rol importante. Por tal razón, cada secuencia de actividades propuestas contará con una primera tarea que funge como andamiaje (*scaffolding* en inglés) para el resto de la progresión didáctica. Además, esta propuesta también busca ofrecer un contexto de inmersión donde los aspectos culturales y la L1 del alumno cumplen un papel esencial; de ahí que algunas actividades tengan como objetivo desarrollar un

pensamiento crítico prestando atención a lo social y cultural, sin perder de vista que el trabajo refleje el pensamiento humano.

Por último, la metodología del AICLE tiene como finalidad promover un comportamiento social educativo abierto a la diversidad lingüística y cultural, prestando atención tanto al contenido como a la lengua. Por esa razón, ciertas actividades de la propuesta deberán constituir el primer paso para acercar a los alumnos a los distintos tipos de textos, en este caso a la poesía, para adquirir una nueva perspectiva sobre el lenguaje escrito. De la misma manera que la metodología sociocultural, la cultura y el valor social de la lengua son de suma importancia, así como los factores afectivos y la responsabilidad de los alumnos sobre su propio aprendizaje. En esta propuesta, algunas actividades ofrecerán un desafío cognitivo al combinar aspectos culturales y lingüísticos en la poesía, por lo cual también pueden servir como parámetros para una evaluación formativa de los alumnos.

Esta combinación y comparación de metodologías replantean la concepción de lo que es lectura y escritura a favor de su actualización tecnológica y una evaluación más rigurosa. Debido al interés creciente por estos dos elementos en las últimas dos décadas, junto con la inclusión del vocablo literacidad (*literacy* en inglés), su enfoque ha crecido, pues la escritura no se reduce a la interpretación y producción de marcas gráficas, sino que la cultura de lo escrito está presente en la vida diaria del ser humano (Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016: 55). Esta concepción requiere de un enfoque sociocultural para poder comprender el acto de escribir y de leer como prácticas culturales (2016: 55-56). Dicho cambio de perspectiva plantea nuevas competencias a evaluar, con la intención de desmitificar aspectos de la literatura, relegándola comúnmente a niveles avanzados aun cuando un enfoque comunicativo prevalece (Jones y Carter, 2012: 69).

Uno de los objetivos actuales de la LEI es crear futuros profesores de inglés con la habilidad para identificar valores lingüísticos, sociales y culturales en la literatura anglosajona (FES Acatlán, 2021). Dicho programa consta de una serie de materias a lo largo de la carrera donde la literatura es el eje de desarrollo. A través de distintos filtros a lo largo de la carrera, siendo el Examen de Suficiente Dominio de Inglés (ESDI) el primero, la licenciatura busca desarrollar el nivel de los alumnos de acuerdo con los parámetros descritos en el MCER, publicado en el año 2002. Aunque en un inicio, dicho marco no contemplaba competencias específicas para trabajar con literatura (Alter y Ratheiser, 2019: 377), el volumen complementario *Companion* en 2018 propuso un nuevo

panorama de competencias que refuerzan lo establecido en el primer volumen a inicios de siglo: la literatura es un recurso esencial para lograr los objetivos del MCER (Jones y Carter, 2012: 70).

Con esto en mente, al inicio de la licenciatura, los alumnos deben demostrar un nivel equivalente a B1, para el cual el alumno –en cuanto a la comprensión lectora– es capaz de entender las ideas principales de textos relacionados con su campo profesional e intereses; de revisar un texto para obtener e identificar información relevante con un objetivo específico, así como identificar conclusiones, problemáticas generales, temas principales de una obra, descripciones de lugares, de sentimientos y de personajes; de explicar qué es lo que le gusta de un texto, señalando puntos clave y cómo se conectan entre sí, así como relacionar sus propias experiencias y emociones con los de la lectura, y hacer interpretaciones generales y personales de una obra (Council of Europe, 2018: 60-65, 116, 117).

Para la transición de tercer a cuarto semestre de la carrera, los alumnos han cursado ya tres semestres de inglés, han entrado en contacto con la literatura hispanoamericana, han adquirido las nociones básicas de la fonética y fonología de la lengua y han estudiado la cultura anglosajona, tanto aspectos históricos como geográficos. Por esta razón, la LEI aplica un examen de permanencia con la finalidad de que los alumnos comprueben su conocimiento de la lengua inglesa para poder cursar las subsecuentes materias de inglés. Dicho examen de permanencia presenta el nivel B2 de acuerdo con el MCER, para el cual se espera que el alumno sea capaz de leer con un mayor grado de independencia y fluidez diferentes géneros literarios, junto con un amplio vocabulario; revisar rápidamente textos más largos y complejos, identificando detalles importantes; leer artículos relacionados y no relacionados con su ámbito profesional haciendo uso del diccionario; entender instrucciones más extensas y específicas; presentar sus reacciones y argumentos sobre un texto, así como dar una descripción más amplia sobre su conexión emocional con una lectura, detallando las partes específicas que influenciaron en su recepción, y de comparar diferentes textos a distintos niveles (temas, personajes, estructura, entre otros), teniendo en consideración aspectos estructurales y formales de un texto, tales como la elaboración del tema principal o de los recursos utilizados por el autor para acercar al lector a los personajes y a la obra en general (Council of Europe, 2018: 60-65, 116, 117).

Para el sexto semestre de la carrera durante el cual se imparte la asignatura “Literatura en Lengua Inglesa II”, se espera que la comunidad estudiantil continúe mejorando su dominio de la lengua a través de materias como “Metodología de la enseñanza de lenguas”, “Morfosintaxis del

inglés” y “Lingüística Aplicada”, acercándose a los parámetros de referencia del nivel C1. Para este nivel, se espera que el alumno sea capaz de comprender a detalle textos largos y complejos de distintos géneros literarios y no literarios, relacionados o no con su ámbito profesional; revisar rápidamente textos e identificar detalles relevantes, así como actitudes y opiniones en textos académicos y profesionales; seguir y comprender instrucciones elaboradas sobre temas relacionados o no con su área de especialidad; describir con detalle su interpretación sobre un texto, ya sea una interpretación general, de personajes o del tema principal, y valorar críticamente textos de distintos espacios temporales y géneros, así como evaluar hasta qué punto una obra cumple con las convenciones de su género y comentar de qué manera un texto atrae a la audiencia (Council of Europe, 2018: 60-65, 116, 117).

Dichos parámetros del MCER y del volumen complementario están en concordancia con el objetivo de esta propuesta de actividades y de la unidad 3 “Poesía victoriana”: identificar y analizar los recursos lingüísticos presentes en las obras representativas de poesía victoriana, así como los valores sociales y culturales. Ya se han diseñado, con anterioridad, distintos modelos basados en subcategorías que consideran aquellas habilidades descritas en el *Companion*, tratando al mismo tiempo de mantenerlas evaluables. Algunos adaptan modelos existentes a los descriptores del MCER y alientan a no reducir dichas competencias literarias a habilidades lingüísticas tradicionales (Alter y Ratheiser, 2019: 378, 379), mientras que otros trabajan en el potencial sociocultural de la literatura a favor de los alumnos (Jones y Carter, 2012). Es necesario, por lo tanto, comenzar a trabajar en una visión basada en competencias observables y evaluables que resulten aplicables al contexto de la LEI para aprovechar el espacio cultural que ofrecen materias como “Literatura en Lengua Inglesa II” y así promover el desarrollo de la literacidad.

La literacidad en los alumnos LEI, tanto en las materias sobre literatura hispanoamericana como en aquellas enfocadas en la lengua anglosajona, tiene como objetivo reconocer el papel del lenguaje como herramienta para interpretar la realidad, la cual a su vez permite el autoconocimiento a partir de la interacción social; es decir, la literacidad abarca la construcción de identidad de los sujetos en una comunidad (Gamboa *et al.*, 2016: 65). Cerrillo describió esta competencia como una habilidad cognitiva que involucra múltiples aptitudes y que demuestra el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto (2007: 11). De acuerdo con Cassany, la literacidad es la referencia a las prácticas letradas desde una concepción sociocultural, implicando

el desarrollo de una criticidad para el análisis de discursos, con el propósito de generar impacto tanto en el sujeto como en el contexto (como se cita en Gamboa *et al.*, 2016: 58).

Como resultado de la comparación metodológica de enfoques y metodologías lingüísticas con aquellos pensados para la enseñanza de la literatura, se puede concluir que existe un gran parecido en objetivos y obstáculos, de los cuales los profesores tanto de literatura, como de inglés, metodología en enseñanza de lenguas, incluso de literatura hispanoamericana, así como materias de futuros semestres, pueden sacar provecho en favor del desarrollo lingüístico, social y cultural de los alumnos. Por esa razón, la literatura es un pilar principal de desarrollo para la licenciatura a fin de que su comunidad alcance los niveles propuestos por el MCER. Aunque el género poético no es el más cultivado entre los jóvenes universitarios, sí es el que destaca por ser el género que con más frecuencia se lee tanto en formato digital como impreso (Martorell, 2019: 46).

Con los nuevos cambios en la enseñanza de la literatura y de todo lo que conlleva su aprendizaje, la LEI tiene la oportunidad de alinear sus objetivos con un modelo de competencias, pero aún más importante, con las necesidades de sus alumnos a favor del desarrollo de la literacidad como un concepto que integra los conocimientos lingüísticos con las prácticas de lectura y escritura. Se considera que dicha visión didáctica puede propiciar la creación de una comunidad de alumnos lectores y activos que reduzca las complicaciones abordadas en las líneas anteriores.

2. El arte de la poesía en la época victoriana

*If you can talk with crowds and keep your virtue,
Or walk with Kings—nor lose the common touch,
If neither foes nor loving friends can hurt you,
If all men count with you, but none too much;
If you can fill the unforgiving minute
With sixty seconds' worth of distance run,
Yours is the Earth and everything that's in it,
And—which is more—you'll be a Man, my son!*

If, Rudyard Kipling

En este capítulo se presenta la síntesis de temas que se proponen para el estudio de la unidad “La poesía victoriana” de la materia “Literatura en lengua inglesa II”. Por dicha razón, la división de este capítulo corresponde tanto al plan de estudios como a las fuentes consultadas. En un principio, se revisarán cuestiones generales del género poético, así como interpretaciones sobre lo que es poesía. Posteriormente, se describirá el contexto histórico y social de Inglaterra en la época victoriana para dar paso a la descripción de los temas presentes en la poesía victoriana y en los poetas más renombrados de esa época. Dicha selección se realizó en concordancia con los temas y autores señalados en el programa; sin embargo, se han incluido algunos otros de gran importancia también, los cuales terminan por complementar esta recapitulación histórica y literaria de un período tan emblemático como lo fue la época victoriana.

2.1. Las características de la poesía

La poesía ha acompañado al hombre desde el comienzo de la comunicación, así como los intentos por tratar de definirla; sin embargo, pareciera que cada vez que se intenta encasillar “hay alguna rendija por donde se escapa” (Aragón Plaza, 2010: 55), lo que la vuelve un tema de debate y controversia por la diversidad que hoy existe. Fuere cual fuere su definición, la poesía es sin duda una expresión interna del hombre (por esencia reflexiva y subjetiva) materializada a través del lenguaje y su uso. Gill señala la habilidad de ésta para ser memorable y permanecer en la mente y

el corazón, así como la fuerza con la que un poema es capaz de asombrar, características que lo vuelven particularmente sencillo de sentir e interesante de leer (2006: 145).

De la misma manera que el lenguaje, la poesía también se encuentra en constante cambio. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, la séptima acepción de poesía es “el arte de componer obras poéticas en verso o en prosa” (2014); así pues, es el arreglo y selección de palabras y sonidos lo que convierte al poeta en un artista. Otro intento de definición de poesía, no sólo como lenguaje y pensamiento sino como una forma de arte en comparación con otras bellas artes como la música y la escultura, es aquella del filósofo alemán Georg W. F. Hegel. En su obra *Poética* (2005), Hegel señala a la poesía como el *arte universal* debido a que, en comparación con las cuatro artes de las que él habla (arquitectura, escultura, pintura y música), la poesía posee una capacidad de expresión de ideas superior a la de los edificios y las esculturas y, en cuanto a la pintura y a la música; ésta es capaz de prescindir de la autoridad de los materiales exteriores (Hegel, 2005: 17). Por lo tanto, el elemento idóneo de la poesía es la imaginación, pues es de esta forma que la poesía puede expresar un tema cualquiera, siempre y cuando éste pueda “entrar en el dominio de la imaginación” (Hegel, 2005: 17).

No obstante, para los fines de este trabajo se ha decidido seguir la definición de Nemerov, pues conjuga las visiones de las dos anteriormente expuestas: el poder imaginativo presente en la poesía y la importancia del empleo recursos léxicos y estilísticos para la transmisión de su mensaje. Recuperada de la *Encyclopaedia Britannica*: la poesía es “literature that evokes a concentrated imaginative awareness of experience or a specific emotional response through language chosen and arranged for its meaning, sound and rhythm” (2018).

Dichas características influyen no solamente de manera semántica en el vocablo poesía, sino también en su valor social y cultural. Desde la antigüedad, la poesía ha sido considerada otro lenguaje, pues ésta formaba parte de la literatura sagrada, aquella relacionada con los dioses y los rituales en las antiguas civilizaciones (Nemerov, 2018). Actualmente se continúa hablando de la poesía en términos similares a la magia, contrario a otros géneros; es decir, la poesía pareciera hechizar, encantar (Gill, 2006: 146). Nemerov señala dos diferencias esenciales para la distinción entre lo que conocemos como poesía y otros géneros literarios:

Formally, poetry is recognizable by its greater dependence on at least one more parameter, the *line*, than appears in prose composition. This changes its appearance on the page; and it seems clear that people take

their cue from this changed appearance, reading poetry aloud in a very different voice from their habitual voice (2018).

Así pues, Nemerov expone otras características de la poesía a considerar: (1) el verso es el término técnico por excelencia mientras para la prosa no existe un equivalente; (2) la poesía puede tratar una multiplicidad de temas en una estrofa; (3) en cuanto a la traducción, todo lo transparente pertenece a la prosa mientras que el resto a la poesía; y, (4) al leer acerca de un proceso (como la vejez) la prosa lidia con lo neutral, lo material y lo calculable mientras que la poesía se interesa en el proceso y la significación del mismo, es decir, lidia con la esencia de las cosas (2018).

Sin embargo, a lo largo de los años, dichos aspectos han dejado de ser requisitos y se han expandido de acuerdo con la versatilidad de la poesía y de su objetivo. En la actualidad, para la elaboración de un poema, la rima y la métrica, elementos anteriormente básicos de todo poema, ya no son necesarios; según Nemerov: “A poem is composed of internal and intellectual forms as well as forms externally imposed and preexisting any particular instance, and these may be sufficient without regular measure and rhyme” (2018). De ahí que la composición poética sea más extensa y variada cada vez, adaptándose a los cambios de las lenguas y del hombre.

El mundo de la poesía sigue siendo reflejo actual de lo que significa ser humano. La literatura, así como la poesía, no necesariamente debe lidiar con cuestiones teóricas para que se considere útil o interesante, sino que puede girar alrededor de cosas importantes para nuestra vida, tal es el caso del amor, del cambio, del tiempo o de la muerte, sin la necesidad de usar un vocabulario especializado (Gill, 2006: 163). En otras palabras, la fuerza de la literatura reside en su habilidad para describir la vida del hombre. Por esa razón, la poesía fue uno de los medios importantes de expresión durante una época de grandes cambios en Inglaterra.

Como parte del desarrollo de la imprenta y de la educación en la época victoriana, el analfabetismo se vio reducido como nunca antes; la literatura comenzó a formar parte de la vida diaria para todas las clases (Barrett: 2020). Con popularidad similar a la de la novela y del cuento, la poesía victoriana plasmó temas relacionados con la economía, geografía, industrialización y poderío de Inglaterra junto con la revelación de injusticias sociales y contradicciones morales presentes en las clases media y alta (The Editors of Poetry Foundation, 2021). Este género literario fue fundamental en la formación de los ideales culturales y sociales de la sociedad inglesa y de otros de carácter universal, tales como el feminismo. Las cualidades más distintivas de la poesía

victoriana residen en su conjugación con otras artes, tales como la música, el teatro y el arte (The Editors of Poetry Foundation, 2021).

Para los poetas victorianos, dichos cambios representaron una oportunidad para acercarse a la sociedad y otra para trabajar en su estética literaria: “This was literature addressed with great immediacy to the needs of the age...” (Johnson, 2000). En un principio, el monólogo dramático puso en duda la preponderancia de la prosa como género narrativo, dando paso también al cultivo del poema épico como recurso literario para discutir problemas contemporáneos preservando una distancia estética (Landow, 2004). Posteriormente, los movimientos artísticos de la época alentarían una poesía más pintoresca, cuidadosa en los detalles y adornos presentes en el arte, para concluir con una visión lírica rica en métrica, virtuosismo, ritmo y rima (The Editors of Poetry Foundation, 2021). Por estas razones, y como resultado de trabajos en el campo artístico y cívico por parte de John Stuart Mill y de John Ruskin (Johnson, 2000), por mencionar algunos, la poesía victoriana es un reflejo de la diversidad y el constante cambio que Inglaterra experimentó.

2.2. El ambiente victoriano

En la historia de la literatura inglesa, la época victoriana comprendió la mayor parte del siglo XIX (aproximadamente de 1830 a 1901), siglo caracterizado no sólo por el símbolo nacional del gobierno de Inglaterra, la reina, y posteriormente emperatriz, Victoria, la cual llegó al trono en 1837 (Carter y McRae, 2001: 249), sino también por el rápido e inesperado cambio de estilo de vida rural a urbano como resultado de la Revolución Industrial, el cual dejó entrever una de las contradicciones más importantes de la cultura inglesa: la afirmación y consolidación de un nacionalismo junto con sus valores, a la par de un desasosiego social de inconformidad y cuestionamiento tanto religioso como moral (Carter y McRae, 2001: 249). Los setenta años de la época victoriana dejaron entrever una serie de eventos políticos, económicos y sociales de gran importancia tanto para el entonces imperio de Inglaterra como para la lengua inglesa y para el estereotipo del personaje inglés que aún hoy en día se mantiene. La literatura del momento es clave para el entendimiento total de la sociedad. Por esta razón, la mejor forma de abarcar esta época es aquélla que de la Concha y sus colaboradores consideran, esto es, en tres etapas “subrayadas por el curso de la vida nacional” para su desmembramiento y, por ende, una mayor comprensión de

las cuestiones que en su momento aquejaron a las plumas victorianas más sobresalientes (1988: 199).

La primera etapa de la época victoriana comprende desde el año 1832 a 1851 con una de las etapas más difíciles debido a la lucha de los movimientos obreros, quienes terminarían siendo los más afectados con el crecimiento de la clase media y el avance tecnológico. Estas casi dos décadas, origen de leyes y reformas como la ley de reforma de 1832, la ley de los pobres en 1834, las leyes sobre cereales en 1846, entre otras, propiciaron un ambiente deseoso de realizar un cambio político (Macaulay, 1984: 484, 528, 556). Como resultado, el progreso se sumó para formar parte de una inestabilidad e inseguridad social, junto con una demarcación de clases y un incremento en cantidad y dominio de la Clase Media (de la Concha *et al.*, 1988: 199-201).

La velocidad con la que el reino de Inglaterra pasó de ser una nación agrícola y artesanal a una potencia económica e industrial basada en la manufactura, en el comercio y en las instituciones, no había tenido precedentes. Con gran rapidez, la nación pasó a ser el centro de la nueva filosofía del libre comercio, de la más actual tecnología y del continuo avance industrial; en otras palabras, el país se convirtió en el taller del mundo (Carter y McRae, 2001: 249) y las clases alta y media inmediatamente se vieron beneficiadas por estos cambios repentinos, aunque no sería lo mismo para la clase trabajadora ni para las leyes a su favor.

Ante el triunfo del progreso industrial inevitable, de la tecnología y de la apertura comercial, Inglaterra pasó a consolidarse política y económicamente tras una labor de expansión sin precedentes. La segunda etapa de la época victoriana, de 1850 a 1870 aproximadamente, “encarna por excelencia las cualidades y atributos que instintivamente se adjudican a toda la era victoriana –prosperidad, optimismo y respetabilidad” (de la Concha *et al.*, 1988: 202); sin embargo, esta prosperidad fue al mismo tiempo foco de crítica y escisión ideológica por parte de los poetas que con escepticismo fueron testigos de los efectos deshumanizantes del progreso.

En contraste con el gran optimismo y las innovadoras invenciones como lo fueron el vapor, el teléfono y el incremento de la red del sistema ferroviario, se encontraba aún latente el descontento de la clase trabajadora y su continua búsqueda por la democracia, así como los ideales que los románticos, aun siendo exiliados (como Byron, Keats y Shelley), habían dejado a su paso (Carter y McRae, 2001: 249). Dentro de este contraste surgió la paradoja del siglo XIX, la cual se encuentra plasmada en la literatura de la época victoriana y que sigue vigente:

The Victorian compromise is one way of seeing this dilemma. It implies a kind of double standard between national success and the exploitation of lower-class workers at home and of colonies overseas; a compromise between philanthropy and tolerance (the abolition of slavery, 1833; tolerance for Catholics, 1829) and repression (the punishment of the Tolpuddle Martyrs, 1834; the condition of the poor). (Carter y McRae, 2001: 250).

Para la tercera etapa de esta época, como resultado de la expansión colonial se abrió un nuevo mundo de visiones e ideas que salían de Inglaterra y que a su vez llegaban a ella; tal fue el caso de Darwin y su obra *El Origen de las Especies*, en 1859, la cual supuso un cuestionamiento de gran importancia contra la religión; otro caso importante fue el de Karl Marx con *El Capital* en 1867 (Carter y McRae, 2001: 255, 256, 261). No tardó mucho para que los escritores de la época fueran influenciados por estas ideas y comenzaran a cambiar la forma en la que se trataban temas como la fe victoriana, el arquetipo romántico del héroe, la representación de la mujer y de su rol en la sociedad, del progreso social y de la nueva concepción del mundo victoriano.

Durante esta etapa surge el movimiento estético, posteriormente conocido como decadentista, el cual tuvo gran influencia no solamente en las bellas artes, sino también en la moral de la época, haciendo énfasis en la separación de ésta con el arte a través de la frase: *Art for art's sake* (Burdett, 2014). Para la poesía, este movimiento resultó en una serie de poetas impulsados por el deseo de plasmar el potencial de la belleza del arte, enfocándose mayormente en la creación del arte; mientras que para los decadentistas fue una postura en contra de la cultura dominante (Frankel, 2014: 535-537). Ambas posturas consolidan el final de siglo y del arquetipo victoriano inglés. De la Concha y sus colaboradores consideran contradictoria la toma de conciencia de esta época en general, pues si bien para unos fue la edad de oro, para otros fue un falso techo tratando de cubrir la lluvia de desastres internacionales y movimientos laboristas (1988: 203-204).

Existe una serie de cuestiones sociales, culturales y políticas en la época victoriana de indudable importancia para el país y su producción literaria. Toda esta variedad de temas se ve reflejada de una manera u otra en los trabajos de los más grandes representantes literarios de la época, misma que ha sido considerada parte formativa en el programa oficial de la asignatura “Literatura en lengua inglesa II”, de la licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI). Es de suma importancia, entonces, presentar un recorrido histórico de las tres etapas de la época victoriana expuestas en este capítulo usando como referencia distintas obras poéticas de grandes escritores de este período.

2.3. La obra de Tennyson, los Browning, Arnold y las Brontë

El principal obstáculo de la poesía victoriana para tener éxito fue la novela, pues ésta, bajo el liderazgo de Charles Dickens y después del trabajo realizado por el romántico Sir Walter Scott, se enfocaba en ese momento en la descripción de la realidad y en el contraste que existía entre los ricos y los pobres, el cual se hacía cada vez más evidente. Sin embargo, fue en la poesía en donde todos estos pensamientos cobraron forma en el alma humana para materializar los problemas, recordarlos y cuestionarlos, así como para homenajear y afirmar el nacionalismo inglés y su historia, junto a su sentido de identidad nacional (Carter y McRae, 2001: 297).

Otro de los obstáculos más difíciles con el que los poetas victorianos tuvieron que lidiar en un principio, fue con el declive de la visión romántica y el deseo por recapturar la magia literaria de una generación en extinción (Abrams, 1987: 253, 254). El legado cultural de dicha filosofía se encontraba marcado por un optimismo, por un compromiso e ingenio y por una visión de la naturaleza donde ésta era el consuelo e inspiración como en el caso de Wordsworth (Carter y McRae, 2010: 294-295). No obstante, eso no fue problema para grandes figuras de la poesía victoriana como Alfred Lord Tennyson, Matthew Arnold, Robert y Elizabeth Browning, las hermanas Brontë, entre otros, quienes hicieron de la contradicción del presente una oportunidad para ver el pasado y el futuro al mismo tiempo; como expresó Abrams en su ensayo *Behind the 'silken-folded mask': Victorian and modern poetry*:

The most intriguing texts to emerge from this period are those which confront directly the uncontrollable growth and urbanization of the population, the industrial technological infrastructure which seemed to be taking on a life of its own, and Britain's place in a Europe fractured by disunited states and revolutionary possibilities (1987: 254).

El poeta más renombrado fue sin duda Alfred Lord Tennyson, quien además fue *poeta laureado* (el reconocimiento más grande para un escritor inglés). Fue admirado por la reina Victoria y, para muchos de sus contemporáneos, emblema de todo lo que era lo mejor de la época (Tennyson, 1994: IV). La habilidad de este poeta consiste en la creación de poesía melancólica sin una pequeña pizca de autocompasión, la recuperación de leyendas medievales y su transformación en tragedias sin perder de vista la eternidad, así como la simplificación del Romanticismo del

pasado en una visión violenta y peligrosa de la naturaleza y el reflejo de una sociedad infestada de malestar y disturbios (Carter y McRae, 2010: 294-295).

All things must die.
Spring will come never more.
Oh! Vanity!
Death waits at the door.
See! Our friends are all forsaking

The wine and the merrymaking.
We are called – we must go.
Laid low, very low,
In the dark we must lie...

“All Things Will Die” (Alfred Lord Tennyson, 1994: 31).

La musicalidad y sentimiento del poeta laureado parecieran estar influenciados por el Romanticismo, sin embargo, es clara la intranquilidad por la pérdida, por la duda y la ansiedad que lo invade, y a la vez pareciera que es ésta la única manera en la que afrenta la pesadumbre. Por ende, es en Tennyson donde tempranamente se hallan los temas que Carter y McRae señalan como “victorianos”, es decir, el coraje ante las posibilidades, el control de emociones que bien puede ser una negación de los sentimientos como valor ante las situaciones difíciles, y la primera señal del oscurecimiento de la poesía victoriana (2010: 296). Esta sensación de incertidumbres provocada por la idea de que el pasado que una vez existió fue mejor que el presente; de la misma forma lo señaló Tennyson al considerar que la poesía de ese momento se encontraba permeada de un tranquilo sentido de que algo estaba perdido (Abrams, 1987: 254).

Such was he: his work is done,
But while the races of mankind endure,
Let his great example stand
Colossal, seen of every land,
And keep the soldier firm, the statesman pure:
Till in all lands and thro' all human story
The path of duty be the way to glory:

And let the land whose hearths he saved from shame
For many and many an age proclaim
At civic revel and pomp and game,
And when the long-illuminated cities flame,
Their ever-loyal iron leader's fame,
With honour, honour, honour, honour to him,
Eternal honour to his name...

“Ode on the Death of the Duke of Wellington” (Alfred Lord Tennyson, 1994: 377-378).

Aunque la figura de Tennyson ha sido vista como austera y patriarcal, es en su poesía donde reconocemos su habilidad para el ritmo, el verso, la métrica y la atmósfera que lo hacen digno del respeto de la comunidad victoriana. El poeta laureado sentó las bases para una nueva forma de

expresión caracterizada por su melancolía y mórbidos mensajes; no se había visto poesía acerca de la muerte de Dios después de la proclamación de Nietzsche, en 1883, que mantuviera a la par un mensaje de esperanza, de cambio, de calma después de la tormenta (Abrams, 1987: 255). Como resultado, Tennyson fue la primera muestra de una de las principales características de los poetas victorianos: la pérdida de una identidad personal, de una certeza de percepción y de juicio, y de la idea de una divinidad benigna y controladora (Abrams, 1987: 254).

VI

One writes, that ‘Other friends remain,’
 That ‘Loss is common to the race’ –
 And common is the commonplace,
 And vacant chaff well meant for grain.

That loss is common would not make
 My own less bitter, rather more:
 Too common! Never morning wore
 To evening, but some heart did break.

O father, wheresoe’er thou be,
 Who pledgest now thy gallant son;
 A shot, ere half thy draught be done,
 Hath still’d the life that beat from thee.

O mother, praying God will save
 Thy sailor, e – while thy head is bow’d,
 His heavy-shotted hammock-shroud
 Drops in his vast and wandering grave.

Ye know no more than I who wrought
 At that last hour to please him well;
 Who mused on all I had to tell,
 And something written, something thought;

Expecting still his advent home:
 And ever met him on his way
 With wishes, thinking, ‘here to-day,’
 Or ‘here to-morrow will he come...’

“In Memoriam” (Alfred Lord Tennyson, 1994: 288-289).

El rival por excelencia de Tennyson fue Robert Browning, quien, contrario al poeta laureado, encontró en la poesía el vehículo adecuado para la introspección y la expresión de ideas que lo llevó a ser considerado por algunos como superior (Carter y McRae, 2001: 297). Contrariamente a Tennyson, de la Concha y sus colaboradores encuentran en Browning a un poeta consciente de su inteligencia, superficial, enemigo del espíritu mercantilista de la época y con una rebeldía *shelleyana* contra la religión, la sociedad y la autoridad paternal (1988: 233). El uso de un léxico más coloquial, con diferentes estilos de tonos contrastantes, el empleo de sonidos discordantes, fueron elementos, de acuerdo con Carter y McRae, que resultaron clave para que Browning hiciera notar la importancia de la realidad a la comunidad lectora victoriana (2001: 299).

That moment she was mine, mine, fair,
Perfectly pure and good: I found
A thing to do, and all her hair
In one long yellow string I wound
Three times her little throat around,

And strangled her. No pain felt she;
I am quite sure she felt no pain.
As a shut bud that holds a bee,
I warily oped her lids: again
Laughed the blue eyes without a stain...
“Porphyria’s Lover” (Robert Browning, 2018).

En la obra de Browning se encuentra aún latente “una paternidad evidente del romanticismo, paternidad que discurre formalmente por vías del monólogo dramático” (de la Concha *et al.*, 1988: 196). Después de haber trabajado para el teatro de Londres, esta sensibilidad dramática, junto con la pasión intensa por el amor místico que distinguen a Browning, dieron forma a una poética romántica y rebelde, la cual vio en la moral social convencional o en la razón a sus principales enemigos (de la Concha *et al.*, 1988: 235, 236).

I am grown peaceful as old age to-night.
I regret little, I would change still less.
Since there my past life lies, why alter it?
The very wrong to Francis! it is true
I took his coin, was tempted and complied,
And built this house and sinned, and all is said.
My father and my mother died of want.
Well, I had riches of my own? you see
How one gets rich! Let each one bear his lot.
They were born poor, lived poor, and poor they died:
And I have labored somewhat in my time
And not been paid profusely. Some good son

Paint my two hundred pictures – let him try!
No doubt, there’s something strikes a balance. Yes,
This must suffice me here. What would one have?
In heaven, perhaps, new chances, one more chance –
Four great walls in the New Jerusalem
Meted on each side by the angel’s reed,
For Leonard, Rafael, Angelo and me
To cover – the three first without a wife,
While I have mine! So – still they overcome
Because there’s still Lucrezia, – as I choose...

“Andrea del Sarto” (Robert Browning, s.f.: 158-159).

La afinidad de Browning por los valores románticos terminó por convertir al poeta en motivo de rechazo por futuras generaciones de poetas victorianos que no compartían la misma idea respecto de la literatura como pionera de la moral o vía para redimir a la sociedad (de la Concha *et al.*, 1988: 229). Aunque su obra posee elementos románticos, tales como el uso del simbolismo, el heroísmo, la defensa de la concepción filosófica del “yo” y la descripción minuciosa y de gran

importancia de la naturaleza (Archer, 2018), esta visión decayó, llenándose de imágenes negativas y ambiguas (como la falta de propósito del héroe, la falta de resolución de la historia y el significado oculto de ciertos objetos). Conforme los ideales románticos desaparecieron, surgieron como resultado los primeros poemas de tipo “ciudad baldía”; un tema que sería de suma importancia para los escritores del siglo XX (Carter y McRae, 2001: 299).

10

So on I went. I think I never saw
 Such starved ignoble nature; nothing throve:
 For flowers – as well expect a cedar grove!
 But cockle, spurge, according to their law
 Might propagate their kind, with none to awe,
 You’d think: a burr had been a treasure-trove.

11

No! penury, inertness, and grimace,
 In some strange sort, were the land’s portion. ‘See
 Or shut your eyes’ – said Nature peevishly –
 ‘It nothing skills: I cannot help my case:
 The Judgement’s fire alone can cure this place,
 Calcine its clods and set my prisoners free...’

“Childe Roland to the Dark Tower Came” (Robert Browning, s.p.i.: 85).

A la par con Robert Browning, encontramos a su lado, como esposa y escritora, a una de las figuras femeninas más importantes y tempranas de la época victoriana, Elizabeth Barrett-Browning, quien logró ser una poeta excepcional por lidiar con temas sociales y políticos clave del momento en un tiempo donde la poesía pertenecía al género masculino (Avery, 2014). Análogamente a Robert Browning, Elizabeth Barrett-Browning demuestra en su poesía una constante búsqueda de identidad poética a través de su estilo tanto aventurero como experimental en forma y estilo (Carter y McRae, 2001: 300), además de una educación clásica e infancia trágica después de quedar lisiada y perder a su hermano favorito (Barrett, 1995), junto a un constante y ferviente apoyo a la reunificación italiana (de la Concha *et al.*, 1988: 236).

And when the laughing mood was nearly
 o’er,
 Together, many a minute did we wile
 On Horace’s page, or Maro’s sweeter lore;
 While one young critic, on the classic style,
 Would sagely try to frown, and make the other smile.

And sometimes thy dear studies, it may be,
 Are cross’d by dearer dreams of me and
 home!
 Alone I muse on Homer – thoughts are free –
 And if mine often stray, they go in search of thee! ...

But now alone thou con’st the ancient tome –

“Verses to my Brother” (Elizabeth Barrett-Browning, 1995: 309).

Elizabeth Barrett-Browning, consciente de su rol femenino y de su clase social, fue también una de las primeras mujeres en tratar el tema de las responsabilidades que las escritoras victorianas habrían de tener, junto con sus contemporáneas Charlotte Brontë, Elizabeth Gaskell y, posteriormente, George Eliot (Carter y McRae, 2001: 300); consecuentemente, entre las escritoras victorianas comenzó a existir cada vez menor conformidad respecto a las expectativas conservadoras del momento (Avery, 2014). Si bien es cierto que Abrams encuentra en la nostálgica poesía de esta poeta una forma de retroceso y falta de perspicacia, fue este deseo de escapismo lo que llevó a la poeta a hablar con sensibilidad sobre cuestiones sociales de importancia (1987: 257). Por esta razón, aún se pueden escuchar los ecos efectivos de protesta social presente en su poesía que osaron tocar la vida de las ciudades y del ambiente popular de las revueltas políticas, temas no ampliamente abordados en ese momento (de la Concha *et al.*, 1988: 236).

Alas! The wretched children! They are seeking
 Death in life, as best to have!
They are binding up their hearts away from breaking,
 With a cerement from the grave.
Go out, children, from the mine and from the city –
 Sing out, children, as the little thrushes do –
Pluck your handfuls of the meadow-cowslips pretty –
 Laugh aloud, to feel your fingers let them through!
But they answer, ‘Are your cowslips of the meadows
 Like our weeds anear the mine?
Leave us quiet in the dark of the coal-shadows,
 From your pleasures fair and fine! ...

“The Cry of the Children” (Elizabeth Barrett-Browning, 1995: 316).

Según Avery, el interés por el rol de la mujer estuvo siempre en la mente y figura de Elizabeth Barrett-Browning desde que comenzó su carrera como escritora (2014). Como fiel seguidora de las ideas de Mary Wollstonecraft y de su libro *Vindication of the Rights of Women* – tratado sobre cómo la mujer es educada y moldeada para fines insignificantes en la sociedad, publicado en 1792 –, continúa Avery, externó sus preocupaciones respecto a los roles prescritos para las mujeres, especialmente en el campo de las relaciones amorosas (2014). Esto se deriva de

una serie de fuertes personajes femeninos y de brutales juegos de poder entre hombre y mujer presentes en la poesía de Elizabeth Barrett-Browning, junto con un genio que supo poner al descubierto las carencias de una sociedad y al mismo tiempo inspirar y guiar a futuras escritoras en la “*Victorian Woman Question*” (Avery, 2014).

‘Ah, that White hand!’ he said quickly, – and in his he
either drew it,
Or attempted – for which gravity and instance she
replied –
‘Nay, indeed, my lord, this talk is vain, and we had
best
eschew it,
And pass on, like friends, to other points, less easy to
decide.’

What he said again, I know not. It is likely that his
trouble
Worked his pride up to the surface, for she answered
in
slow scorn –
‘And your lordship judges rightly. Whom I marry,
shall be
noble,
Ay, and wealthy. I shall never blush to think how he
was
born...’

“Lady Geraldine’s Courtship” (Elizabeth Barrett-Browning, 1995: 335).

Durante la primera fase de la época victoriana, la diferencia entre clases comenzó a ser más marcada al igual que los problemas sociales y, de manera similar a Elizabeth Barrett-Browning, Matthew Arnold fue un escritor perspicaz de lo social y un fiel seguidor de las reformas educativas; sin embargo, al contrario de sus coetáneos, el pesimismo no está presente en sus obras ni lo estuvo en su persona (Carter y McRae, 2001: 303). El trabajo de Arnold como inspector de escuelas, como profesor en Oxford junto a una afición por viajar, influyeron en su forma de pensar, llevándolo a enfocar sus letras en la importancia de la calidad de la cultura como camino hacia la perfección y de las responsabilidades de los *aculturados* como beneficiarios de esta educación cultural (Calder, 1985: 9); de la misma forma, un gusto por el estoicismo de los clásicos griegos tiñe sus primeras poesías de una creencia en una fuerza misteriosa que preside sobre la vida humana (de la Concha *et al.*, 1988: 238).

Ah, since dark days still bring to light
Man's prudence and man's fiery might,
Time may restore us in his course
Goethe's sage mind and Byron's force;
But where will Europe's latter hour
Again find Wordsworth's healing power?
Others will teach us how to dare,
And against fear our breast to steel;
Others will strengthen us to bear –

But who, ah! Who, will make us feel?
The cloud of mortal destiny,
Others will front it fearlessly –
But who, like him, will put it by?
Keep fresh the grass upon his grave,
O Rotha, with thy living wave!
Sing him thy best! For few or none
Hears thy voice right, now he is gone.

“Memorial Verses” (Matthew Arnold, 1985: 196-197).

Para mediados de siglo, aunque la época victoriana había llegado a su mejor momento como resultado de un industrialismo nacional nunca antes visto, este mismo progreso fue considerado con escepticismo por Matthew Arnold, en especial después de las ideas darwinianas que comenzaron a marcar una clara división entre lo bárbaro y lo humano (Carter y McRae, 2001: 304). Haciendo uso de un análisis caracterizado por un sentido de humor irónico y una gran habilidad referencial, Arnold distinguió a la clase alta, media y trabajadora como los “Bárbaros”, los “Filisteos” y el “Pueblo”, considerando a los de clase media, quienes para este momento constituían el mayor porcentaje de población, como aquella mejor capacitada para liderar el progreso nacional (Calder, 1985: 10). No obstante, este análisis concluyó con una visión del mundo completamente negativa y con una “nota de tristeza eterna” que pasó a formar parte representativa de la literatura victoriana (Carter y McRae, 2001: 302).

The Sea of Faith
Was once, too, at the full, and round earth's shore
Lay like the folds of a bright girdle furl'd.
But now I only hear
Its melancholy, long, withdrawing roar,
Retreating, to the breath
Of the night-wind, down the vast edges drear
And naked shingles of the world.

To lie before us like a land of dreams,
So various, so beautiful, so new,
Hath really neither joy, nor love, nor light,
Nor certitude, nor peace, nor help for pain;
And we are here as on a darkling plain
Swept with confused alarms of struggle and flight
Where ignorant armies clash by night.

“Dover Beach” (Matthew Arnold, 1985: 181-182).

Ah, love, let us be true
To one another! For the world, which seems

Al igual que con Tennyson, la poesía de Matthew Arnold fue ensombreciéndose con el tiempo, aun cuando persistía el tema de un didacticismo moral en la sociedad, mostrando una preocupación por la soledad y la duda, por la melancolía y por el uso de temas y estilos épicos que celebran el final de las cosas –la muerte vista como rito– (Carter y McRae, 2001: 303). La fuerza y la fortaleza de la poesía de Arnold yace en su negación por comprometer sus valores absolutos, pues si bien su poesía expresa de una manera menos agresiva el vacío existente entre los problemas de creencia y los hechos del mundo moderno, a su vez está coloreada por un fervor hacia la educación que volvería imprecisas las propuestas constructivas del poeta (Calder, 1985: 11). No obstante, de la Concha y sus colaboradores rescatan la gran habilidad de Arnold para emplear los mitos y lograr que en su poesía las acciones nobles fueran la fuente de donde provienen los sentimientos más primarios (1988: 239).

Still nursing the unconquerable hope,
 Still clutching the inviolable shade,
 With a free, onward impulse brushing
 through,
 By night, the silver'd branches of the glade –
 Far on the forest-skirts, where none pursue,
 On some mild pastoral slope
 Emerge, and resting on the moonlit pales
 Freshen thy flowers as in former years
 With dew, or listen with enchanted ears,
 From the dark jingles, to the nightingales!

Which, though it gives no bliss, yet spoils for
 rest:
 And we should win thee from thy own fair life,
 Like us distracted, and like us unblest.
 Soon, soon thy cheer would die,
 Thy hopes grow timorous, and unfix'd thy powers,
 And thy clear aims be cross and shifting
 made;
 And then thy glad perennial youth would
 fade,
 Fade, and grow old at last, and die like ours...

But fly our paths, our feverish contact fly!
 For strong the infection of our mental strife,

“The Scholar Gypsy” (Matthew Arnold, 1985: 203).

En este mismo ámbito, las hermanas Charlotte, Emily y Anne Brontë representan una generación de escritoras preocupadas por explorar y ofrecer una nueva representación de las capacidades de la mujer en el mundo de las letras, es decir, una inversión de roles donde el rol femenino toma decisiones y es retratada como social, psicológica y emocionalmente activa (Carter y McRae, 2001: 267). Aunque la vida de las tres fue relativamente corta y fueron mejor conocidas por sus novelas, en su poesía se refleja de forma muy explícita la característica personalidad de cada una de las hermanas que Elizabeth Gaskell, en su libro *The Life of Charlotte Brontë* (1857)

describió, así como las figuras detrás de los nombres Curren, Ellis y Acton Bell, seudónimos usados por las Brontë manteniendo cada una la letra inicial de su nombre, para escribir.

Charlotte Brontë es la hermana mayor y comúnmente es la más valorada de las tres por sus obras y poemas que parecieran dar la sensación de afrenta a su triste destino, el cual Gaskell describió lleno de sufrimientos y privaciones (Postigo, 2004: 10). Debido a la fascinación que los miembros de la familia Brontë compartieron por la lectura de periódicos, revistas literarias y libros y a la coincidencia de su niñez con el momento de mayor relevancia para el movimiento romántico, es como se puede entender el valor que Charlotte Brontë le otorgó a la lucha de una conciencia individual y social hacia su propia realización (Coperías, 2012: 55-56).

Long ago I wished to leave
'The house where I was born;'
Long ago I used to grieve,
My home seemed so forlorn.
In other years, its silent rooms
Were filled with haunting fears;
Now, their very memory comes
O'ercharged with tender tears.
Life and marriage I have known.
Things once deemed so bright;
Now, how utterly is flown
Every ray of light!
'Mid the unknown sea, of life
I no blest isle have found;
At last, through all its wild wave's strife,

My bark is homeward bound.

Farewell, dark and rolling deep!
Farewell, foreign shore!
Open, in unclouded sweep,
Thou glorious realm before!
Yet, though I had safely pass'd
That weary, vexed main,
One loved voice, through surge and blast
Could call me back again...

"Regret" (Charlottë Brontë, s.p.i.: Poems by Curren Bell).

Después de haber atestiguado las dificultades que las mujeres sufrían en el mundo laboral, especialmente quienes no contraían matrimonio, Charlotte Brontë se dedicó a tratar el tema de la supervivencia laboral para la mujer de una forma sencilla y a la vez empírica (Postigo, 2004: 11). Este empeño literario terminó por llevar a las hermanas Brontë a escribir bajo seudónimos masculinos que, si bien en un principio representaron recelo y duda, fue la única forma de evitar el prejuicio de la época sobre las mujeres escritoras (Coperías, 2012: 22). La mayor virtud de Charlotte Brontë, en opinión de Inga-Stina Ewbank: "yace en una maestría en el manejo del vocabulario y en su capacidad para representar la 'verdad', en el sentido de su propia y personal

visión de la vida, y, en ocasiones también, en el de simplicidad, sencillez y verismo” (como se cita en Coperías, 2012: 56-57).

‘Oh! Love was all a thin illusion
Joy, but the desert’s flying stream;
And glancing back on long delusion,
My memory grasps a hollow dream.
‘Yet whence that wondrous change of feeling,
I never knew, and cannot learn;
Nor why my lover’s eye, congealing,
Grew cold and clouded, proud and stern.

‘Nor wherefore, friendship’s forms forgetting,
He careless left, and cool withdrew;
Nor spoke of grief, nor fond regretting,
Nor ev’n one glance of comfort threw.

‘And neither word nor token sending,
Of kindness, since the parting day,
His course, for distant regions bending,
Went, self-contained and calm, away.

‘Oh bitter, blighting, keen sensation,
Which will not weaken, cannot die,
Hasten thy work of desolation,
And let my tortured spirit fly! ...’

“Frances” (Charlotte Brontë, s.p.i.: Poems by Currer Bell).

La dificultad que la sociedad victoriana representó, junto con sus prejuicios respecto a las escritoras femeninas, marcó la obra literaria de las hermanas Brontë: “...at that time suspecting that our mode of writing and thinking was not what is called ‘feminine’ – we had a vague impression that authoresses are liable to be looked on with prejudice” (*apud* Bell, 2010: XV). Sin embargo, para Emily Brontë, la oportunidad de escribir tuvo un resultado contrario a la personalidad de su hermana mayor, pues si de una forma se ha llegado a relacionar su nombre con el círculo de poetas del momento, esto es sin duda con el de los poetas victorianos (Rhys, 2010: VII). Así pues, continúa Rhys, se halla en ella una fuerza, una pasión y un vehemente espíritu que demuestra un coraje adquirido a través de duros momentos a lo largo de su vida, junto con un grito individual e intenso (Rhys, 2010: X).

‘But, I’ll not fear, I will not weep
For those whose bodies rest in sleep, –
I know there is a blessed shore,
Opening its ports for me and mine;
And, gazing Time’s wide waters o’er,

I weary for that land divine,
Where we were born, where you and I
Shall meet our dearest, when we die;
From suffering and corruption free,
Restored into the Deity...

“Faith and Despondency” (Charlotte Brontë, s.p.i.: Poems by Ellis Bell).

La vitalidad de la poesía de Emily Brontë (bajo el seudónimo de Ellis Bell) llamó la atención de su hermana Charlotte, quien diría de sus poemas: “I thought them condensed and terse, vigorous and genuine. To my ear, they had also a peculiar music – wild, melancholy and elevating” (Bell, 2010: XIV). Similarmente, Abrams rescata la positividad de su poesía, así como su habilidad para evocar con eficacia epifanías terrenales que enaltecen el mundo material en lugar de consagrarse por lo trascendental y espiritual (1987: 263). Como resultado, la libertad humana e individual en su poesía terminó por convertirla en una escritora inconforme con la promesa religiosa de que mejores cosas vendrán para reafirmar el valor terrenal (Abrams, 1987: 263).

No coward soul is mine,
No trembler in the world’s storm-troubled sphere:
I see Heaven’s glories shine,
And faith shines equal, arming me from fear.

O God within my breast,
Almighty, ever-present Deity!
Life that in me has rest,
As I undying Life have power in thee!

Vain are the thousand creeds
That move men’s hearts: unutterably vain;
Worthless as withered weeds,
Or idle froth amid the boundless main,

To waken doubt in one
Holding so fast by thine infinity;

So surely anchored on
The steadfast rock of immortality.

With wide-embracing love
Thy spirit animates eternal years,
Pervades and broods above,
Changes, sustains, dissolves, creates, and rears.

Though earth and man were gone,
And suns and universes ceased to be,
And thou were left alone,
Every existence would exist in thee.

There is not room for Death,
Nor atom that his might could render void:
Since thou art Being and Breath,
And what thou art may never be destroyed.

“No Coward Soul Is Mine” (Emily Brontë, 2018).

Charlotte Brontë definió a sus dos discretas hermanas de una forma complementaria, es decir, mientras la naturaleza de Emily relucía vigor y simplicidad, el carácter de Anne, por el contrario, era más suave y apacible, con un semblante reflexivo, doliente pero inteligente, haciendo siempre énfasis en la amistad que entre ellas se desarrolló (Bell, 2010: XX-XXI). La vida de Anne, comparada con la de sus hermanas, resultó ser completamente distinta al estar bajo constante cuidado desde pequeña debido al asma que padecía y, además, por la crianza recibida por parte de la hermana mayor de su madre, Elizabeth Branwell (Smith, 1997: XVII). En cuanto a la instrucción recibida por parte de la Srta. Branwell, Winifred Gérin comenta: “With all the dogmatism of an arid temperament, Miss Branwell expounded the tenets of a religion of love as though it were first and foremost a religion of fear” (como se cita en Smith, 1997: XVI), lo que terminaría por definir las características relevantes en la poesía de esta escritora.

My God (oh, let me call Thee mine,
Weak, wretched sinner though I be),
My trembling soul would fain be Thine;
My feeble faith still clings to Thee.

I cannot say my faith is strong,
I dare not hope my love is great;
But strength and love to Thee belong;
Oh, do not leave me desolate!

Not only for the past I grieve,
The Future fills me with dismay;
Unless Thou hasten to relieve,
Thy suppliant is a castaway.

I know I owe my all to Thee;
Oh, TAKE the heart I cannot give!
Do Thou my strength – my Saviour be,
And MAKE me to Thy glory live.

“A Prayer” (Charlotte Brontë, s.p.i.: Selections from Poems by Acton Bell).

Mientras la imaginación de su hermana Emily se inclinó más por lo romántico y pagano, Anne Brontë, quien usó el seudónimo de Acton Bell, como poeta parece estar restringida a su observación y a sus creencias religiosas, siempre en busca del Dios en el que ella creía, resultado de su infancia y de la serie de eventos desafortunados que presenció como la muerte de su madre, su enfermedad y las separaciones de sus hermanas cuando éstas fueron institutrices (Smith, 1997: XVII, XXV). No obstante, este elemento de nostalgia presente en su poesía es una característica esencial y constante en la poesía victoriana que Abrams rescata del verso victoriano, por tener, según él, la habilidad de crear un pasado y mantener unido un presente fracturado simultáneamente, y además, como una forma de leer la poesía de Anne Brontë, para la cual esta

retrospección no es más que un indicio de la crisis presente tan fuerte en el momento en el que un texto fue escrito (1987: 258).

O thou hast taken my delight
And hope of life away,
And bid me watch the painful night
And wait the weary day.

The hope and the delight were thine:
I bless thee for their loan;
I gave thee while I deemed them mine
Too little thanks, I own.

Shall I with joy thy blessings share

And not endure their loss;
Or hope the martyr's crown to wear
And cast away the cross?

These weary hours will not be lost,
These days of passive misery,
These nights of darkness, anguish-tost.
If I can fix my heart on thee...

“Last Lines” (Anne Brontë, 1997: 184).

El trabajo de un escritor nunca fue tan importante como sucedió en la época victoriana. Las obras literarias del momento jugaron un gran papel tanto en el ámbito político como en el social debido a “las necesidades de unas clases medias diversificadas, por el foro de la polémica ideológica y la eficacia comunicativa de la prensa” (de la Concha *et al.*, 1988: 206). Desde un inicio, la gran sorpresa que trajo consigo la Revolución Industrial pasó a formar parte del quehacer literario de poetas como Alfred L. Tennyson, Elizabeth Barrett-Browning, Charlotte Brontë, Matthew Arnold, entre otros, lo cual “demuestra cómo la herencia poética romántica es adaptada a las nuevas realidades victorianas” (de la Concha *et al.*, 1988: 240). Por esta razón, se observa que la dificultad y la duda alentaron a una poesía cargada de una crisis de fe y de una inestabilidad a causa de un mundo rápidamente cambiante (Abrams, 1987: 254). Durante la segunda mitad del siglo, una fuerza artística afín al arte pictórico llegó a la poesía victoriana para rechazar el clima intelectual que los autores de este inciso crearon, así como para apuntar hacia la causa estética del arte por el arte. (de la Concha *et al.*, 1988: 240).

2.4. Los poetas prerrafaelitas

Después de la mitad del siglo, el romanticismo aún latente en los escritores continuó decayendo para dar paso a un nuevo clima intelectual que entró violentamente en la poesía victoriana del

momento. Este nuevo clima estuvo orientado hacia la causa estética del arte por el arte y tuvo como símbolo a la Hermandad Prerrafaelita, originada en 1848 por un grupo de pintores y artistas, entre los cuales se encontraban John Everett Millais, William Holman Hunt y Dante Gabriel Rossetti como figuras principales, además de otras personas que con el tiempo apoyaron la causa, tal es el caso de William Michael Rossetti, Ford Madox Brown y Thomas Woolner, entre otros (de la Concha *et al.*, 1988: 240).

Esta corriente artística enfatizó su admiración por el arte italiano del período anterior al Alto Renacimiento, de ahí que se haya tomado a Rafael (quien murió en 1520) como símbolo principal (Carter y McRae, 2001: 306). Aunque los primeros integrantes de esta Hermandad solamente tuvieron en común el entusiasmo, el talento y la valentía para rebelarse contra el dominante academicismo pictórico de Sir Joshua Reynolds, el credo “*Back to nature*” resultó en una conjugación de tendencias simbólicas y morales con precisión de contornos, en un uso novedoso del color y una proliferación de detalles minuciosos conjugados con una fidelidad a la naturaleza (de la Concha *et al.*, 1988: 240-241) que resultó atractivo pero altamente criticado.

La influencia y estética prerrafaelita tuvieron mayor alcance en el ámbito de las artes visuales que en el de la literatura; sin embargo, ambas esferas sirvieron para iniciar una revolución contra la fealdad de la vida contemporánea (Carter y McRae, 2001: 306) y contra el arte victoriano convencional representado por la Academia Real y los imitadores de Rafael (Zamith, 2014: 6). Esta revuelta artística estuvo sujeta a diferentes fundamentos, entre los que de la Concha y sus colaboradores señalan como principales: la legítima ascendencia del medievalismo de los románticos – en Keats sobre todo–, y los primeros poemas de Tennyson; esto resultó en documentos literarios vívidos y pictóricos de la realidad social y de una profunda seriedad moral de intención (Carter y McRae, 2001: 306).

Dante Gabriel Rossetti, considerado el más inspirador de esta corriente, fue uno de los hermanos Rossetti, de ascendencia italiana, que pertenecieron a la Hermandad Prerrafaelita. Fue aprendiz de dos de las figuras más representativas de esta corriente: Ford M. Brown y William H. Hunt. Si bien la Hermandad posteriormente fue reconocida como un movimiento serio, su poesía se caracteriza por una serie de curiosas discrepancias y contradicciones en varios supuestos artísticos (de la Concha *et al.*, 1988: 241).

Como poeta, Dante G. Rossetti demostró el verdadero alcance de la estética prerrafaelita pues como Pater señaló, la obra poética del pintor-poeta posee originalidad, materializaciones de

abstracciones casi grotescas y una particularización estilística; además, continúa Pater, por una parte, Rossetti muestra un deseo de transparencia en su léxico consagrado a la idea de la creación imaginativa de las cosas por origen, mientras que, por otro lado, se muestra personal y hasta recóndito, en cierta forma, educado y casualista, otras veces oscuro y complejo (como se cita en McGann, 2003: XXII). Igualmente, los escritos de Dante G. Rossetti están cargados de un erotismo que resultó nuevo para el verso victoriano y que lo llevó también a ser acusado de obsceno (Carter y McRae, 2001: 306).

Around her, lovers, newly met
 ‘Mid deathless love’s acclaims,
Spoke evermore among themselves
 Their heart-remembered names;
And the souls mounting up to God
 Went by her like thin flames.

And still she bowed herself and stooped
 Out of the circling charm;
Until her bosom must have made
 The bar she leaned on warm,
And the lilies lay as if sleep
 Along her bended arm...

“The Blessed Damozel” (Dante Gabriel Rossetti, 2003: 4).

El estilo original de Rossetti nació de las influencias de sus precursores ingleses como Samuel Taylor Coleridge, Edgar Allan Poe, John Keats, Alfred L. Tennyson y Robert Browning, así como de Dante Alighieri (McGann, 2003: XXII). Asimismo, existe un misticismo en su poesía que usa creativamente con fines simbólicos y un interés por cuestiones espirituales como la vida, el amor y la muerte (Carter y McRae, 2001: 306). Al respecto, de la Concha y sus colaboradores glorifican la armonía formal que Rossetti logra a través de la fusión del mundo físico y carnal con el espíritu, intelectualizando el mundo en abstracciones simbólicas y dejando ver un misticismo sensual vago y surrealista, ni enteramente natural ni espiritual (1988: 242-243).

‘Oh, the wind is sad in the iron chill,
 Sister Helen,
 And weary sad they look by the hill.’
 ‘But he and I are sadder still,
 Little brother!’
 (O Mother, Mary Mother,
 Most sad of all, between Hell and Heaven!)
 ‘See, see, the wax has dropped from its place,
 Sister Helen,
 And the flames are winning up apace!’
 ‘Yet here they burn but for a space,

Little brother!’
 (O Mother, Mary Mother,
 Here for a space, between Hell and Heaven!)
 ‘Ah! What white thing at the door has cross’d,
 Sister Helen?
 Ah! What is this that sighs in the frost?’
 ‘A soul that’s lost as mine is lost,
 Little brother!’
 (O Mother, Mary Mother,
 Lost, lost, all lost, between Hell and Heaven!) ...

“Sister Helen” (Dante Gabriel Rossetti, 2003: 13-14).

La vida excéntrica, atormentada e irregular de Dante G. Rossetti condicionó su obra poética a lo largo de su vida de la misma forma que la esfera femenina lo haría, siendo ésta su centro imaginativo; al mismo tiempo, la constante recepción crítica negativa de la corriente prerrafaelita y el suicidio de su esposa agravaron fuertemente sus últimos años de vida (de la Concha *et al.*, 1988: 242). A pesar de esto, la poesía de Rossetti demuestra una superficie altamente realizada, pues ésta se estructura de manera cuidadosa y consciente a lo largo de una serie de juegos a través de la lengua como lo eran el uso de pronombres ambiguos o ideas que rayan en la broma pero que a la vez resultan sugestivas y denotan una elaboración premeditada (McGann, 2003: XXVIII).

This is her picture as she was:
 It seems a thing to wonder on,
 As though mine image in the glass
 Should tarry when myself am gone.
 I gaze until she seems to stir, -
 Until mine eyes almost aver
 That now, even now, the sweet lips part
 To breathe the words of the sweet heart: -
 And yet the earth is over her.

Alas! Even such the thin-drawn ray
 That makes the prison-depths more rude, -
 The drip of water night and day
 Giving a tongue to solitude.
 Yet only this, of love’s whole prize,
 Remains; save what in mournful guise
 Takes counsel with my soul alone, -
 Save what is secret and unknown,
 Below the earth, above the skies...

“The Portrait” (Dante Gabriel Rossetti, 2003: 69-70).

La figura femenina más importante para la Hermandad Prerrafaelita, Christina Rossetti, estuvo siempre al lado de su hermano, Dante G. Rossetti, ya fuera como parte de la revista *The Germ* (la cual apoyaba al círculo artístico), o como hermana (de la Concha *et al.*, 1988: 241). La obra de Christina Rossetti representa una excepción intrigante por las fuertes críticas que hizo a la vida presentando una extraña combinación de morbosidad, de dolorosa autonegación y sencillez (Abrams, 1987: 262). Estos fundamentos de su visión poética la vuelven atractiva, llenándola de un hálito misterioso, secreto y de una falta de explicación (Humphries, 2008: XVII).

El trabajo de Christina Rossetti dotó a la Hermandad de una poesía rebelde, apasionada y con un lenguaje poético reanimador muy distinto al de su hermano mayor, pues si bien la imaginación religiosa y el ascetismo colorean su obra, es este aislamiento, esta renuncia al mundo y a la carne y una inspiradora disciplina lo que atrajo tanto a los jóvenes aristocráticos victorianos a su trabajo (de la Concha *et al.*, 1988: 243). Aunado a esto, la dualidad simbólica conjugada exitosamente en sus poemas exhibe un claro problema y una atracción a la vez, pues mientras para algunos la poesía es la libertad idónea de ideas aun tratando temas religiosos, para otros esta religiosidad podría ser el objetivo primario por cumplir aun cuando socave el cultivo de ideas en un poema (Humphries, 2008: XVIII).

O Earth, lie heavily upon her eyes;
 Seal her sweet eyes weary of watching, Earth;
 Lie close around her; leave no room for mirth
 With its harsh laughter, nor for sounds of sighs.
 She hat no questions, she hat no replies,
 Hushed in and curtained with a blessed dearth
 Of all that irked her from the hour of birth;

With stillness that is almost Paradise.
 Darkness more clear than noon-day holdeth her,
 Silence more musical than any song;
 Even her very heart has ceased to stir:
 Until the morning of Eternity
 Her rest shall not begin nor end, but be;
 And when she wakes she will not think it long.

“Rest” (Christina Rossetti, 2008: 26-27).

En Christina Rossetti se halla una lírica directa, limpia y disciplinadamente introspectiva junto con una simplicidad y claridad de la lengua que, de acuerdo con de la Concha y sus colaboradores., supera a la de su hermano Dante G. Rossetti, pues la ortodoxia religiosa de su pensamiento modula las tensiones entre el espíritu y los sentidos (1988: 243-244). Abrams también hace hincapié en la capacidad poco natural de los versos de Christina Rossetti para elevarse cuando un detalle rico en imaginación se hace presente en la mezcla de una forma de ingenuidad espartana

con una decoración prerrafaelita, teniendo como resultado una extraña intoxicación de privación y exceso (1987: 262).

My heart is like a singing bird
Whose nest is in a watered shoot;
My heart is like an apple treeWhose boughs are bent
with thickset fruit;
My heart is like a rainbow shell
That paddles in a halcyon sea;
My heart is gladder than all these
Because my love is come to me.

Raise me a dais of silk and down;
Hang it with vair and purple dyes;
Carve it in doves, and pomegranates,
And peacocks with a hundred eyes;
Work it in gold and silver grapes,In leaves, and silver
fleurs-de-lys;
Because the birthday of my life
Is come, my love is come to me.

“A Birthday” (Christina Rossetti, 2008: 78-79).

Para las escritoras del siglo XIX resultó un gran triunfo y obstáculo el hacerse de un estilo único y propio, pues la crítica feminista ha mostrado que, no habiendo un pasado mítico que pudiera ofrecerles una imagen positiva de lo que era ser mujer, la mejor carta que tuvieron a su disposición fue hacerlo de una manera instintiva (Abrams, 1987: 262). En cuanto a Christina Rossetti, Humphries hace un recuento de sus principales preocupaciones como: la esperanza de la vida eterna, el miedo al juicio, las tentaciones del mundo, la imitación del sufrimiento de Cristo, entre otros, aclarando que, si bien no todos sus escritos tienen una referencia religiosa, para comprenderlos deben interpretarse dentro de un contexto religioso (2008: XXIV).

When I am dead, my dearest,
Sing no sad songs for me;
Plant thou no roses at my head,
Nor shady cypress tree:
Be the green grass above me
With showers and dewdrops wet;
And if thou wilt, remember,
And if thou wilt, forget.

I shall not see the shadows,
I shall not feel the rain;
I shall not hear the nightingale
Sing on, as if in pain:
And dreaming through the twilight
That doth not rise nor set,
Haply I may remember,
And haply may forget.

“Song” (Christina Rossetti, 2008: 21-22).

Otro miembro de gran trascendencia en el ámbito artístico y literario de este círculo fue William Morris, quien, después de haber sido introducido al ámbito prerrafaelita por su compañero de clase Edward Burne-Jones, decidió dejar a un lado las órdenes sagradas para unirse a este grupo de artistas selectos en la búsqueda de un cambio en el arte (Zamith, 2014: 7). Morris fue una figura elemental para la Hermandad Prerrafaelita por la incorporación y el desarrollo de ideas que compartía desde un principio con John Ruskin –maestro renombrado de la hermandad–, dotando al movimiento estético de un impacto literario más significativo (Carter y McRae, 2001: 307). Por esta razón, de la Concha y sus colaboradores no dudan en reconocer la concepción humanizadora del arte en favor de la libertad individual presente en los trabajos de William Morris (1988: 224).

Ye who tremble for death, or the death of desire,
Pass about the cold winter-tide garden and ponder
On the rose in his glory amidst of June's fire,
On the languor of noontide that gathered the thunder,
On the morn and its freshness, the eve and its wonder:
Ye may make it no more—shall Spring come to
awaken?

Live on, for Love liveth, and earth shall be shaken
By the wind of his wings on the triumphing morning,
When the dead, and their deeds that die not shall
awaken,
And the world's tale shall sound in your trumpet of
warning,
And the sun smite the banner called Scorn of the
Scorning,
And dead pain ye shall trample, dead fruitless desire,
As ye wend to pluck out the new world from the fire...

“Song VI: Cherish Life That Abideth” (William Morris, 2004: 223).

Una vez convertido en miembro de la Hermandad, William Morris, bajo la tutela de Dante G. Rossetti, destacó por sus múltiples conocimientos en distintas artes, principalmente en la pintura y la poesía, lo cual cultivó en él un deseo vehemente por la libertad de pensamiento y la creación artística para todos (Zamith, 2014). Esta pasión, junto con el desprecio por la civilización, llevó al artista prerrafaelita a una búsqueda de una belleza verdadera y de valores más nobles que los victorianos en las historias de la Edad Media, dando vida a la primera gran obra poética arturiana prerrafaelita, y al comienzo del interés por los romances arturianos y el medievalismo que Algernon Charles Swinburne desarrolló también (de la Concha *et al.*, 1988: 224, 225, 245).

‘Nevertheless you, O Sir Gauwaine, lie,
Whatever may have happened through these years,
God knows I speak truth, saying that you lie.”

Her voice was low at first, being full of tears,
But as it cleared, it grew full loud and shrill,
Growing a windy shriek in all men's ears,

A ringing in their startled brains, until
She said that Gauwaine lied, then her voice sunk,
And her great eyes began again to fill,

Though still she stood right up, and never shrunk,
But spoke on bravely, glorious lady fair!
Whatever tears her full lips may have drunk,

She stood, and seemed to think, and wrung her hair,
Spoke out at last with no more trace of shame,
With passionate twisting of her body there:

‘It chanced upon a day that Launcelot came
To dwell at Arthur's court: at Christmas time
This happened; when the heralds sung his name...

“The Defence of Guenevere (William Morris, 2004: 245-246).

La vida y obra de William Morris fue un desarrollo intelectual constante, pues después de un apego a la concepción *ruskiana* del arte, el artista, espoleado por un medievalismo e iluminado por ideas utópicas, así como reformas políticas y sociales radicales, tiñó su poesía de un escapismo y de una nostalgia y violencia buscando darle un sentido más vivo al presente (de la Concha *et al.*, 1988: 223, 245). Aunado a esto, como puntualiza Zamith (2014: 8), el desagrado de él y su maestro por la mecanización de las cosas que había dejado la Revolución Industrial terminó por orientar su poesía hacia un fin humanista y socialmente importante: “I want to be happy, [...] and I find it difficult to believe that that is not the universal desire: so that, whatever tends towards that end I cherish with all my best endeavour” (como se cita en Zamith, 2014).

Hearken how they cry, 'O happy,
happy ye that ye were born
In the sad slow night's departing,
in the rising of the morn.

'Fair the crown the Cause hath for you,
well to die or well to live
Through the battle, through the tangle,
peace to gain or peace to give.'

Ah, it may be! Oft meseemeth,
in the days that yet shall be,

When no slave of gold abideth
'twixt the breadth of sea to sea,

Oft, when men and maids are merry,
ere the sunlight leaves the earth,
And they bless the day beloved,
all too short for all their mirth,

Some shall pause awhile and ponder
on the bitter days of old,
Ere the toil of strife and battle
overthrew the curse of gold...

“All For The Cause” (William Morris, 2004: 8).

La influencia y la resonancia que los versos de la Hermandad Prerrafaelita tuvieron en la comunidad victoriana reflejan uno de los periodos más conflictivos de la época; sin embargo, este conflicto llevó a los poetas ingleses a una transición aún más revolucionaria a finales de siglo. Si bien es cierto que los artistas prerrafaelitas se vieron envueltos en una necesidad de retroceso artístico, este retroceso fue aprovechado con originalidad y bajo las condiciones históricas del momento, dando como resultado una característica de la poesía victoriana que Abrams señala como virtud: “What animates Victorian poetry is the acknowledgement of crisis, both in its affirmation of the ‘particular ache, or regret, or conjecture, to which poetry is supposed to address itself’, and its ability to confront more disturbing questions” (1987: 254).

2.5. El decadentismo y la literatura de Oscar Wilde

Conforme el fin de siglo se acercaba, los problemas sociales fueron cobrando voz a partir de que la literatura expandió sus horizontes al ser influida por una visión mundial. Así pues, temas como comunidades que lidian con una ruptura y la vida en las colonias en el extranjero serán muestra de la transición que la literatura sufriría, de una visión nacional con problemas regionales a una perspectiva más amplia (Carter y McRae, 2001: 290). Similarmente, la concepción poética se fue modificando a la par con un renacimiento de ideales románticos, es decir, la forma de poetizar la

naturaleza y el retorno hacia un mundo medieval resultaron nuevamente atractivos, junto con la sensibilidad estética como fuente de inspiración y una toma de conciencia del individuo (de la Concha *et al.*, 1988: 251,252).

En los últimos años del siglo XIX se dieron a conocer autores “influenciados por Baudelaire, Verlaine, Gautier y Rimbaud [...] que protagonizan una ruptura con el clima social, intelectual y moral precedente y reafirman la consiguiente autonomía estética del arte poético” (de la Concha *et al.*, 1988: 252). Una de las principales temáticas de final de siglo fue el *autorreconocimiento* y la valoración objetiva de la sociedad; esto dio paso a una crítica segura y a una oportunidad para representar un mundo realizado en la literatura (Carter y McRae, 2001: 292). Éste fue el camino para escritores como Thomas Hardy, Algernon Charles Swinburne y Oscar Wilde, quienes representaron la idea del “decadentismo” en la poesía de una sociedad pudorosa con una ética inestable.

La noción decadentista no es algo que se haya originado en Inglaterra al final del siglo XIX, sin embargo, la postura de los poetas y su filosofía resultaron importantes para la literatura inglesa cerca del cambio de siglo, principalmente la de Swinburne, a quien Robert Buchanan señaló como el creador de “*the Fleshly School of Poetry*”, en 1860 (Abrams, 1987: 265). Esta escuela, continúa Abrams, estuvo compuesta por escritores que trabajaron dentro de las restricciones morales de fin de siglo, pero representaron al victoriano anti-victoriano a través del valor dado a la belleza sobre la bondad, a lo estético por encima de lo ético y también el cuerpo sobre el espíritu (1987: 265).

El ser decadentista implica, como Gerard Vilar señala, condenar en bloque la modernidad y buscar la salvación personal a través de la vía estética (1987: 24). Para este momento, Ruskin y Walter Pater ya habían comenzado a influenciar a toda una nueva generación de escritores en defensa del arte y su preservación frente al industrialismo y en la búsqueda de ideales antiguos, dando origen a la frase memorable de Pater: “*the desire for beauty, the love of art for art’s sake*” que provenía a su vez de Théophile Gautier (Carter y McRae, 2001: 284).

Bajo la influencia del Marqués de Sade y de Charles Baudelaire, así como de las tempranas obsesiones de la Hermandad Prerrafaelita, el creador de “*The Fleshly School of Poetry*”, Algernon C. Swinburne, dio pie al comienzo de la materialización de temas impactantes para la sociedad victoriana (Abrams, 1987: 265, 266). La carrera literaria de Swinburne fue una historia de conflicto, es decir, siempre estuvo en desacuerdo con los estándares sociales y literarios de su

generación, objetando enérgicamente contra la literatura de su tiempo (Hyder, 2005: XII) y “arremetiendo escandalosamente contra las instituciones, contra las creencias religiosas, políticas y poéticas desde su encuentro con Rosetti y Morris en Oxford” (de la Concha *et al.*, 1988: 246).

The burden of much gladness. Life and lust
Forsake thee, and the face of thy delight;
And underfoot the heavy hour strews dust,
And overhead strange weathers burn and bite; And
where the red was, lo the bloodless white,
And where the truth was, the likeness of a liar,
And where the day was, the likeness of the night;
This is the end of every man's desire.

L'ENVOY

Princes, and ye whom pleasure quickeneth,
Heed well this rhyme before your pleasure tire;
For life is sweet, but after life is death.
This is the end of every man's desire.

“A Ballad of Burdens” (Swinburne, 2012: 11-12).

A diferencia de Dante y Christina Rossetti, Algernon Swinburne decidió no tomar como referente a la comunidad victoriana para su producción poética, “pues su pasión fue la literatura en sí, la transformación de un arte al servicio de la religión en puro rito verbal, musical y rítmico” (de la Concha *et al.*, 1988: 246). En la poesía de Swinburne, señala Abrams, se encuentra una manifestación carnal mucho más textual que la poesía relativamente conservadora de la escena victoriana de mitades de los sesenta (1987: 266); por esta razón, continúa Abrams, el trabajo de este poeta es bien conocido por abordar temas relacionados al placer y a la violencia, trabajo dionisiaco que tuvo un efecto intoxicante en los jóvenes contemporáneos (1987: 266).

THERE WAS a graven image of Desire
Painted with red blood on a ground of gold
Passing between the young men and the old,
And by him Pain, whose body shone like fire,
And Pleasure with gaunt hands that grasped their hire.
Of his left wrist, with fingers clenched and cold,
The insatiable Satiety kept hold,

Walking with feet unshod that pashed the mire.
The senses and the sorrows and the sins,
And the strange loves that suck the breasts of Hate
Till lips and teeth bite in their sharp indenture,
Followed like beasts with flap of wings and fins.
Death stood aloof behind a gaping grate
Upon whose lock was written Peradventure.

“A Cameo” (Swinburne, 2012: 20).

A pesar de estar consciente de los prejuicios contra los que lidiaba y de las reseñas negativas que recibió su obra poética desde un comienzo, Swinburne nunca anticipó el efecto a largo plazo que tuvieron en su reputación (Hyder, 2005: XIII); como resultado, el poeta pasó a ser mejor conocido por su oscuro estilo de vida y excesos sexuales (Abrams: 1987: 266). No obstante, Swinburne continuó con una postura radical y liberal tanto en lo político como en lo moral, “posturas desde las que vituperó al credo social de Carlyle, al didacticismo moralizante de la cultura victoriana, ridiculizó el optimismo romántico de Browning y parodió a Arnold” (de la Concha *et al.*, 1988: 246).

Here death may deal not again for ever;
Here change may come not till all change end.
From the graves they have made they shall rise up
never,
Who have left nought living to ravage and rend.
Earth, stones, and thorns of the wild ground growing,
While the sun and the rain live, these shall be;
Till a last wind's breath upon all these blowing
Roll the sea.

Till the slow sea rise and the sheer cliff crumble,
Till terrace and meadow the deep gulfs drink,
Till the strength of the waves of the high tides humble
The fields that lessen, the rocks that shrink,
Here now in his triumph where all things falter,
Stretched out on the spoils that his own hand spread,
As a god self-slain on his own strange altar,
Death lies dead.

“A Forsaken Garden” (Swinburne, 2012: 44-45).

La figura del poeta decadentista que Swinburne representó no se había vuelto a ver desde Byron, ya que, como señala Hyder, de la misma forma que con Byron, la hostilidad tuvo su origen en la confrontación de las convenciones sociales y de la indiferencia por las ideas morales y religiosas (2005: XIII). Empero, la labor de Swinburne siguió dando de qué hablar, pues la gama de recursos e imaginación presente en sus poemas transformaron su estilo y el lenguaje poético victoriano, “haciendo realidad el proyecto de Shelley de plasmar el efecto antes que la cosa misma, introduciendo infinidad de variaciones de tonos, ritmos, aliteraciones, rimas internas y sinestesia” (de la Concha *et al.*, 1988: 246), aun cuando este efecto sería señalado por futuras generaciones como regular, conservador, así como falto de dinamismo poético (Abrams, 1987: 266).

I

The clearest eyes in all the world they read
With sense more keen and spirit of sight more true
Than burns and thrills in sunrise, when the dew
Flames, and absorbs the glory round it shed,
As they the light of ages quick and dead,
Closed now, forsake us: yet the shaft that slew
Can slay not one of all the works we knew,
Nor death discrown that many-laurelled head.

The works of words whose life seems lightning
wrought,
And moulded of unconquerable thought,
And quickened with imperishable flame,
Stand fast and shine and smile, assured that nought
May fade of all their myriad-moulded fame, Nor
England's memory clasp not Browning's name.

“A Sequence of Sonnets on the Death of Robert Browning” (Swinburne, 2018)

Los decadentistas tuvieron una forma muy peculiar de ver la realidad, quizás debido a su condición como extranjeros, al menos en cuanto a Oscar Wilde y Thomas Hardy. Éste último, a pesar de ser inicialmente un novelista, fue un poeta sobresaliente por su habilidad para pasar de un didacticismo altamente moral de la época a una exploración de las cuestiones morales y responsabilidades presente en sus obras (Carter y McRae, 2001: 286). Esta exploración, junto con un interés por la tragedia griega y un estilo conversacional, lo terminó posicionando como un escritor famoso por su visión irónica y pesimista de la vida (McDonnell *et al.*, 1982: 491). Como consecuencia de esto, en su poesía podemos encontrar un escepticismo intelectual a la voluntad inmanente del universo, y una habilidad sobresaliente para captar “experiencias directas de la naturaleza, de circunstancias triviales que afirman una comunión consciente con ellos, por más casual que fueran” (de la Concha *et al.*, 1988: 256).

‘Then who is digging on my grave?
My nearest dearest kin?’
“Ah, no: they sit and think, ‘What use!
What good will planting flowers produce?
No tendance of her mound can loose
Her spirit from Death’s fin...’

“Ah, Are You Digging on My Grave?” (McDonnell *et al.*, 1982: 451).

Los antecedentes campesinos de Hardy fueron un elemento clave no solo para su forma de ver las cosas sino también para su poesía, pues tanto ésta como el resto de su obra literaria son vistos como un claro ataque a todas las ataduras victorianas que restringían el avance de la clase trabajadora, así como de la toma de consciencia y de la convención social (Carter y McRae, 2001: 287). A la par de esta observación, se encuentra latente un apego a la naturaleza, a la ingeniería rural y a un interés profundo en opiniones contemporáneas de ese momento. Estas ideas y revelaciones que la nueva ciencia trajo consigo influyeron en el poeta de manera que temas como las fuerzas ciegas e inminentes que guían la naturaleza forman parte de su estilo (de la Concha *et al.*, 1988: 255, 256). McDonnell y sus colaboradores argumentan que, para Hardy, este pesimismo no era más que una forma de cuestionar con el fin de explorar la realidad (1982: 491).

When Lawyers strive to heal a breach,
 And Parsons practise what they preach;
 Then Little Boney he'll pounce down,
 And march his men on London town!
 Rollicum-rorum, tol-lol-lorum,
 Rollicum-rorum, tol-lol-lay!

When Justices hold equal scales,
 And Rogues are only found in jails;
 Then Little Boney he'll pounce down,
 And march his men on London town!
 Rollicum-rorum, etc.

When Rich Men find their wealth a curse,
 And fill therewith the Poor Man's purse;
 Then Little Boney he'll pounce down,
 And march his men on London town!
 Rollicum-rorum, etc,

When Husbands with their Wives agree,
 And Maids won't wed from modesty;
 Then Little Boney he'll pounce down,
 And march his men on London town!
 Rollicum-rorum, tol-tol-lorum,
 Rollicum-rorum, tol-lol-lay! ...

“The Sergeant’s Song” (Hardy, 2015)

Una vez que el terreno intelectual estuvo preparado para el Movimiento Estético, Wilde fue la figura central en cuestionar los valores victorianos a través de su devoción por el arte y de su gran habilidad como dramaturgo, novelista y poeta. Con respecto a las características de las obras del escritor irlandés, Ronald Carter y John McRae escriben que fue la dicotomía entre la elegante agudeza social y la aparente frivolidad de las tramas cómicas, la ética transgresora, el realismo en su representación y la reprimenda que hace a la sociedad de no reconocer sus responsabilidades morales, lo que marcó un movimiento elitista con miras a un cambio nacional y

la caída de una máscara en favor de la desigualdad (2001: 285). Aunado a esto, es importante rescatar el hecho de que estos principios poéticos configuraron la silueta postiza y exhibicionista, junto con un marcado culto al dandismo, que caracterizó a Oscar Wilde durante toda su carrera y obra literaria (de la Concha *et al.*, 1988: 253).

But why he said so strange a thing
No warder dared to ask:
For he to whom a watcher's doom
Is given as his task,
Must set a lock upon his lips
And make his face a mask.

With slouch and swing around the ring
We trod the Fool's Parade!
We did not care: we knew we were
The Devil's Own Brigade:
And shaven head and feet of lead
Make a merry masquerade...

“The Ballad of Reading Gaol” (Wilde, 2003: 10).

Tras la conversión al catolicismo, como señalan de la Concha y sus colaboradores, se puede leer en la poesía de Oscar Wilde una falta de esperanza por el mundo que cae en el pecado, pues este mundo es más valiente y verdadero que aquél que se esconde tras los valores socialmente apropiados; a la par con esta idea, el escritor irlandés es capaz de comunicar, de una manera muy sutil, la idea de la salvación a través de la aceptación del ser, aun cuando esto sea a través del pecado, pues es ahí donde Dios está (1988: 253). Si bien Wilde logró plasmar en su poesía algunos de los ideales esteticistas decadentes con cierto efectismo, su figura fue importante como parte de la generación trágica a finales del siglo XIX y de la gran fascinación por la estética del rito que terminó por dar sentido a sus obras literarias (de la Concha *et al.*, 1988: 252, 253).

Tread lightly, she is near
Under the snow,
Speak gently, she can hear
The daisies grow.

All her bright golden hair
Tarnished with rust,
She that was young and fair
Fallen to the dust.

Lily-like, white as snow,
She hardly knew

She was a woman, so
Sweetly she grew.

Coffin-board, heavy stone,
Lie on her breast,
I vex my heart alone
She is at rest.

Peace, Peace, she cannot hear
Lyre or sonnet,
All my life's buried here,
Heap earth upon it.

“Requiescat” (Wilde, 2003: 52).

Muchos escritores victorianos buscaron una alternativa estética a través de una poesía nueva en contraste con los poemas de principio de siglo; sin embargo, la ruptura “fue más gestual que real por lo que respecta a su proyección social; y en su orientación estética reavivó aspectos del romanticismo que a mitad del siglo fueron dejándose a un lado” (de la Concha *et al.*, 1988: 251). El interés de los poetas de fin de siglo por posicionar el cuerpo y la belleza sobre las cuestiones morales y sociales fue rebelde y desafiante, pero no fue revolucionario a pesar de haber roto las reglas del momento (Abrams, 1987: 266). Por ende, la poesía victoriana decadentista pareciera haber “quedado atrapada en la inmediatez del artificio, en una liturgia que no parece haber superado las lindes de su momento histórico” (de la Concha, *et al.*, 1988: 252, 253).

La influencia que tuvo la rebeldía romántica prerrafaelita y su preocupación por el arte poético, así como el simbolismo francés, definieron al poeta decadentista como un escritor preocupado por las connotaciones morales y sociológicas, por la mística tanto de la lengua como de la exaltación de las sensaciones a través de éste; por la postura iconoclasta, así como por el rechazo de ideas y sistemas establecidos (de la Concha *et al.* 1988: 251, 252). Aun cuando todos estos poetas trabajaron, como señala Abrams, dentro de una economía moral restrictiva, no permitiendo que el contenido y la forma se conjugaran armoniosamente dentro de la poesía victoriana, ya se configuraban figuras claves de transición de siglo (1987: 266). Estas figuras, continúa Abrams, cuestionaron cómo se escribía un poema, así como los decadentistas cuestionaron en ese momento las cosas sobre las que se escribía un poema (1987: 266).

En síntesis, en este capítulo se ha presentado la poética de los autores seleccionados para el diseño de la propuesta de actividades lúdicas basadas en la poesía victoriana. Además, se hizo un recuento de los elementos y recursos literarios que diversos estudiosos han decidido rescatar; esto con la intención de proveer a las actividades aquí planteadas tanto de un trasfondo tanto cultural como social. Aunque algunos de los poemas aquí citados no forman parte de la planeación de clases de esta propuesta, son un referente esencial para la comprensión del contenido, de los mismos poemas y de las actividades. De esta manera se concluye un recorrido histórico sobre la viveza y la variedad de un género literario importante en una de las épocas con gran significado para la cultura inglesa de ese tiempo y hasta la actualidad. En el próximo capítulo, se hablará del diseño y fundamentación teórica de las actividades, así como la experiencia resultante de una prueba en el sexto semestre de la LEI.

3. Propuesta de actividades lúdico-poéticas para la asignatura de “Literatura en Lengua Inglesa II”

*Because man's soul is man's God still,
What wind soever waft his will
Across the waves of day and night
To port or shipwreck, left or right,
By shores and shoals of good and ill;
And still its flame at mainmast height
Through the rent air that foam-flakes fill
Sustains the indomitable light
Whence only man hath strength to steer
Or helm to handle without fear.*

*Prelude to Songs Before Sunrise,
Algernon Charles Swinburne*

Para el cumplimiento del objetivo del trabajo, en este capítulo se presenta el diseño de las actividades para la unidad “La poesía de la época victoriana” del programa de la asignatura “Literatura en Lengua Inglesa II”. En el primer inciso se incluye la planeación de la aplicación de actividades paso a paso, junto con una serie de tablas que muestran el objetivo, tiempo, procedimiento, material y fundamentación metodológica. En el Anexo 1, se encuentran las tablas con las planeaciones por sesión y los materiales de trabajo.

Posteriormente, en el segundo inciso de este capítulo se describe la aplicación de la muestra realizada con el grupo vespertino de la LEI de sexto semestre en el periodo 2019-2. Dicha descripción tiene como objetivo acercar al lector de manera breve al uso de la *ludificación* en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura desde un enfoque didáctico diseñado a partir de las similitudes entre metodologías para la enseñanza de literatura y de lenguas extranjeras. Esto debido a la importancia de considerar a la par la formación profesional de los alumnos y su dominio lingüístico del inglés. Por último, para concluir con la labor docente aquí planteada, se ha incluido la presentación *PowerPoint* en el Anexo 2, usada como recurso visual en las clases, esperando que sirva como base para el futuro desarrollo o aplicación de este trabajo de investigación.

3.1. Diseño de actividades lúdico-poéticas

Las actividades aquí presentadas son una secuencia inicialmente pensada para el grupo de sexto semestre de la LEI a lo largo de cinco lecciones de dos horas cada una. Hay que recordar que dicha serie encuentra su fundamentación teórica en el primer capítulo de este trabajo y que el tiempo dedicado a las actividades puede variar, principalmente cuando se tratan de actividades lúdicas. Por tal razón, esta propuesta representa un esfuerzo por integrar las fortalezas de cada uno de los enfoques abordados en el primer capítulo, así como de las propuestas de distintos autores tanto del campo literario como del didáctico, incluyendo la *ludificación*. Cabe mencionar que algunas de estas actividades son producto de las experiencias docente y lectoras propias, mientras que las demás fueron adaptaciones.

El objetivo de esta descripción tiene una doble finalidad: la primera, es contar con material didáctico disponible para la LEI y todo aquel alumno interesado en el tema; y la segunda, en otro nivel, es sólo tener una muestra de los beneficios que puede brindar a cualquier disciplina la combinación de metodologías didácticas con otros elementos. Se espera que ambas finalidades promuevan el *aprendizaje lúdico*, así como futuras investigaciones al respecto.

En vista del trasfondo metodológico de esta propuesta y del contexto académico de la LEI mencionado anteriormente, muchos de los objetivos a lograr están basados en el fortalecimiento de las cuatro habilidades del inglés a través de la enseñanza de la literatura. Por una parte, no se busca formar críticos literarios, sino dotar a los alumnos de elementos para comprender la literatura en lengua inglesa. Por otra parte, para muchos alumnos (la mayoría, tal vez), el sexto semestre es el segundo de un acercamiento formal a la poesía en inglés. Por esta razón, actividades en pro de la interpretación subjetiva, el análisis, la predicción, el uso de estrategias de lectura para la comprensión de un poema, el debate e intercambio de ideas entre alumnos, forman parte de este trabajo.

Ahora bien, cada una de las actividades tiene como guía los contenidos de la unidad de “La poesía de la época victoriana” del programa de la materia de Literatura Inglesa II, la cual consta de quince horas teóricas. Para su mejor comprensión y para fines de este trabajo, se ha dividido esta propuesta en tres partes, (temprano, medio y tardío dentro del reinado de Victoria), de la misma forma que en el segundo capítulo de este trabajo se abordó, tratando de asignarle a cada poeta –trece en total– una serie de actividades a desarrollar de acuerdo con su estilo y poema o

poemas a utilizar, con excepción del primero, cuyo papel es introductorio, y del cuarto, Matthew Arnold, cuyo propósito reside en la lectura en voz alta de la poesía.

Así pues, el lector encontrará para cada poeta una primera actividad con el fin de situar al alumno sobre el estilo y tema del poema a tratar, junto con una segunda actividad, cuyo papel reside en la producción por parte de los alumnos, ya sea oral o escrita, de lo visto o discutido. Esto sucede con nueve de los trece poetas seleccionados, salvo tres que cuentan con una tercera actividad, la cual tiene el mismo propósito que la segunda etapa de las otras actividades. Aunado a esto, al inicio de algunas sesiones se ha incluido una actividad de retroalimentación por parte del profesor, la cual cumple el papel de evaluación formativa.

Es importante reconocer que, debido a la naturaleza social y comunicativa de esta propuesta, el tiempo para cada actividad resulta difícil de predecir. Por esa misma razón, la transición de un poeta a otro se encuentra en la breve exposición de su información personal y características e influencias sobre su estilo poético, para dar paso al desarrollo de las actividades. Así pues, en caso de llevar a cabo un análisis de necesidades con anterioridad, se recomienda adaptar las instrucciones a beneficio propio y de los alumnos para su mayor aprovechamiento. Por último, esta sucesión de actividades busca fortalecer el programa curricular de la licenciatura al reflejar las personalidades que comúnmente conforman el perfil intermedio de la carrera que marca el Plan de Estudios a desarrollar a lo largo de la misma (UNAM, 2020). Con esto en mente, se deja al libre albedrío la selección de material que más convenga a los propósitos del docente interesado en hacer uso de ellas.

Tabla 2. Tabla general de actividades lúdicas (Elaboración propia)

<i>Sesión</i>	Autor	Actividad
<i>Sesión 1</i>	Robert Browning	Opening Lines
	Alfred Lord Tennyson	Tea Party
		The Twenty-five-word-Abstract
	Elizabeth Browning	First and Last Paragraph
		Insert-note Taking
		Observation “I Am a Camera”
<i>Sesión 2</i>	Matthew Arnold	Stress and Pause
	Brontë sisters	Visualizing
		Quote Unquote
	Dante Gabriel Rossetti	Through Idioms
		Margin Notes
	<i>Sesión 3</i>	Dante Gabriel Rossetti
Christina Rossetti		Childhood Memories
		Pinwheels
		Translation or Scattergories
William Morris		Dialectic Notebook
William Morris	ReQuest	

<i>Sesión 4</i>	Thomas Hardy	Jigsaw
		Language Frames
	Algernon Charles Swinburne	Rhyming
<i>Sesión 5</i>	Algernon Charles Swinburne	Freewriting
	Oscar Wilde	Collaborative Reading Guide
	Todos los poetas victorianos	Semantic Feature Analysis

3.1.1. Sesión 1

En la última clase de la unidad previa a la aplicación de esta propuesta, se le pide al profesor en turno que exhorte a los alumnos a escoger y llevar lo que ellos consideran poesía, sin importar si es o no un poema. Para esta actividad, se incluye la tabla KWL (*what I know, what I want to know and what I learnt*) como parte de la primera clase, con la cual se trabajará durante la sesión.

La clase comenzará con el profesor presentándose y explicando las intenciones detrás de esta propuesta. Posteriormente, les entregará a los alumnos la tabla KWL, con la finalidad de que comiencen a reflexionar sobre aspectos que ya conocen, que esperan conocer y que hayan aprendido a lo largo de la primera sesión. Acto seguido, se les preguntará por el poema-tarea, con la finalidad de comenzar a señalar las características principales de un poema (verso, estrofa, rima, ritmo). En este punto, el profesor señalará cualquier característica que quiera resaltar, presentando nuevos términos o aclarando cualquier duda que los alumnos tengan; de la misma manera, en caso de que algunos alumnos no lleven ejemplos de poemas, se les alentará a pensar en alguna canción de su gusto, con la finalidad de señalar las mismas características en ésta.

Tabla 3. *Opening Lines* (Elaboración propia)

Objetivo	Reflexionar sobre las características y diferencias básicas entre prosa y poesía al analizar los primeros versos del poema <i>Love Among the Ruins</i> de Robert Browning ordenado en forma de prosa.
-----------------	--

Material	Impresión o proyección de versos.
Tiempo	15 – 20 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor mostrará o repartirá los primeros versos del poema a los alumnos y les pedirá que lo lean (si es proyectado puede ser leído en voz alta por un alumno o por el mismo profesor); ➤ El profesor preguntará si es un poema o un párrafo escrito en prosa; asimismo pedirá que argumenten sus respuestas. ➤ El profesor señalará en este momento diversas características principales de la poesía como el ritmo, la rima, las estrofas, los versos, etcétera.
Fundamentación	En el inciso 1.1.1., se habló del objetivo del enfoque comunicativo, para el que es importante posicionar al alumno y sus experiencias como centro del aprendizaje. “ <i>Opening Lines</i> ” busca que el alumno relacione su mucha o poca experiencia lectora con el conocimiento básico de lo que es poesía, a manera de introducción.
Actividad adaptada de Duff & Maley, 1991: pp. 17-18.	

Posteriormente, el profesor comenzará a exponer brevemente la importancia de la era victoriana, es decir, sus características, los problemas que enfrentó y la rápida transición que experimentó la sociedad inglesa en este tiempo. Esta explicación se continuará desarrollando a lo largo de las cinco clases, de manera que la era victoriana será dividida en las mismas tres etapas que se usaron para su exposición en el segundo capítulo. Una vez que el profesor hable sobre los momentos más importantes de la primera etapa, así como de su repercusión en la sociedad, podrá comenzar a hablar de los poetas que la conformaron.

Para comenzar con el primer poeta, Alfred Lord Tennyson, el profesor explicará algunas características breves de él y de su poesía, así como de su reputación para la sociedad inglesa y la importancia que tuvo en la poesía de esta época. Una vez concluida la presentación del primer poeta, se comenzará con la repartición de las estrofas del poema *Ode on the Death of the Duke of Wellington*:

Tabla 4. *Tea Party* (elaboración propia)

Objetivo	Identificar el tema central del poema <i>Ode on the Death of the Duke of Wellington</i> a través del intercambio de distintos puntos de vista sobre distintos versos con el resto del grupo.
-----------------	--

Material	Impresión del poema en versos.
Tiempo	25 – 30 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor repartirá a cada alumno un verso del poema (los versos deberán de ser distintos y dependerán de la cantidad de alumnos). ➤ El profesor pedirá a los alumnos que con el fin de compartir sus versos con los demás, estos deberán pretender estar en una fiesta de té de la época victoriana (esto significa que no está permitido gritar los versos, usar diccionarios o celulares). ➤ El profesor explicará que la información de los versos es sobre un tema que está en furor en ese momento en Inglaterra y que el verso es lo único que saben al respecto, por lo que deben de tratar de complementar su información a través del resto de los invitados. ➤ Después de 10 minutos, el profesor comenzará a preguntar por las predicciones de los alumnos. El profesor irá creando con las predicciones una lista de ideas y sentimientos para obtener más opiniones sobre el poema. ➤ Al terminar, el profesor explicará el significado de ciertas palabras o pedirá a los alumnos que lo hagan, para después pegarlas alrededor del salón o trabajarlas, ya sea creando un glosario o escribiendo enunciados. ➤ Finalmente, el profesor podrá dedicar tiempo extra para entender el poema o alguna estrofa que sea de interés para el curso o la clase.
Fundamentación	En el inciso 1.1.3. se habló del origen de la filosofía detrás del enfoque sociocultural, el cual considera fundamental que el aprendizaje nazca de los alumnos, ya sea a través de la lengua o de las herramientas mentales que tengan a la mano, así como de sus interacciones y de la solución de problemas que se les presenten con la ayuda de sus compañeros y del profesor como guía.
Actividad adaptada de Berry, 2014: p. 42.	

Finalmente, el profesor pedirá a los alumnos que redacten un *abstract* o resumen del poema o párrafo de 25 palabras en donde escribirán sobre lo que ellos piensan que es el tema principal del poema (esta actividad debería ser entregada al profesor). Al término, el profesor pedirá que se lean algunos ejemplos para coevaluación. Por ello, se sugiere establecer una cierta cantidad de alumnos desde un inicio para no tomarse más tiempo de lo deseado:

Tabla 5. *The Twenty-five-word Abstract* (elaboración propia)

Objetivo	Escribir un párrafo sobre el tema de <i>Ode on the Death of the Duke of Wellington</i> usando la mayor cantidad de vocabulario del mismo poema.
Material	Hoja de papel.
Tiempo	15 – 20 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor preguntará a los alumnos si saben qué es un resumen y cuál es su función. En caso de que los alumnos no sepan, el profesor mostrará algunos ejemplos (si se desea hacer esta actividad más complicada, los alumnos pueden usar el vocabulario recién aprendido y revisado del poema). ➤ Los alumnos terminarán de escribir su resumen y el profesor pedirá que se lean en voz alta en busca de retroalimentación por parte de los compañeros.
Fundamentación	En el inciso 1.1.2. se habló de la importancia que tiene la secuenciación de actividades para el enfoque por tareas, donde una de las características más importantes es el hecho de que toda unidad consista de nuevo vocabulario o de vocabulario que se pueda reciclar, con la intención de llevar a cabo una evaluación continua del aprendizaje dentro del salón de clases.
Actividad adaptada de Berry, 2014: p. 128.	

Posterior a la lectura de los párrafos de los alumnos, el profesor comenzará a hablar de la vida y poesía de Elizabeth Barrett Browning, con la finalidad de establecer su personalidad, los objetivos y temas que trató, así como su estilo y la importancia que tuvo su figura para la cuestión feminista de ese momento. Cuando el profesor haya terminado, dará pie a la siguiente actividad que se realizará en parejas:

Tabla 6. *First and Last Paragraph* (elaboración propia)

Objetivo	Hacer predicciones sobre el tema que aborda el poema <i>The Cry of the Children</i> leyendo solamente la primera y última estrofa.
Material	Impresión o proyección de estrofas.
Tiempo	15 – 20 minutos.

Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor entregará a los alumnos la primera y última estrofa del poema. ➤ El profesor pedirá a los alumnos que lean las dos estrofas, incluido el epígrafe, y que platiquen sobre el significado de éstas (para verificar la comprensión, el profesor puede pedirles que marquen los versos que más les hayan llamado la atención o que consideren clave o que los escriban en el pizarrón). ➤ El profesor pedirá a los alumnos que comenten sus predicciones sobre el tema del poema. ➤ El profesor dará a conocer el tema del poema para que los alumnos confirmen sus predicciones.
Fundamentación	En el inciso 1.1.4. se habló de los valores e ideología que el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) busca llevar al salón de clases, donde una de las cuatro partes esenciales, conocidas como las 4Cs, es la cultural. Esta C habla del desarrollo intercultural del alumno, resultado de una progresión en el conocimiento, habilidades y entendimiento del contenido, en este caso, de la literatura.
Actividad adaptada de Duff. & Maley, 1991: pp. 32-35.	

Después de haber hablado de lo que el poema trata, el profesor continuará con la siguiente actividad pidiéndoles que hagan equipos de tres personas:

Tabla 7. *Insert Note Taking* (elaboración propia)

Objetivo	Reflexionar en grupo sobre el significado de una estrofa del poema <i>The Cry of the Children</i> a través de anotaciones.
Material	Impresión o proyección de estrofas.
Tiempo	20 – 25 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los alumnos se organizarán en equipos de tres y el profesor les entregará otra estrofa del mismo poema con la que se trabajará en esta ocasión a través de anotaciones que harán mientras leen. ➤ El profesor explicará o proyectará los símbolos a utilizar, así como su significado (si el profesor desea trabajar con el grupo completo, puede proyectar la estrofa en el pizarrón). ➤ El profesor pedirá a cada uno de los equipos que hablen sobre las anotaciones que hicieron y que expliquen asimismo su decisión.

Fundamentación	En el inciso 1.1.1., se habló del objetivo del enfoque comunicativo, para el que se vuelve primordial que exista un interés mayor en la recepción de imágenes antes que la estructura gramatical dentro del salón de clases.
-----------------------	--

Actividad adaptada de Berry, 2014: pp. 81-82).

La secuencia de la poeta concluye con la siguiente actividad, comenzando a hacer preguntas sobre el poema que requieren de una respuesta externa, por ejemplo, ¿quiénes son los que hablan en el poema?, ¿dónde se encuentran las personas en el poema? y ¿cuál crees que sea el motivo de que esas personas se encuentren ahí?:

Tabla 8. *Observation “I am a Camera”* (elaboración propia)

Objetivo	Elegir una imagen específica de su día a día para describirla y relacionarla con el tema del poema <i>The Cry of the Children</i> .
Material	Imágenes.
Tiempo	30 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor planteará a los alumnos una situación, en donde estos se encontrarán en la ventana de su casa que da a la calle. Una vez hecho esto, les pedirá que traten de pensar y escojan una imagen que ven día a día o que más les ha llamado la atención. Además de esto, el profesor añadirá preguntas para que los alumnos piensen más a fondo en su imagen: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el punto focal de la foto? ¿Qué detalle o detalles atraen la mirada? ¿Qué habría en el fondo de la foto? ¿A qué hora del día tomarías la foto? ¿Habría alguna otra persona o algún animal en la foto? ¿Cuál sería tu razón para tomar esa foto? ➤ Los alumnos tendrán que describir la imagen con palabras además de mostrarla, tratando de explicar los sentimientos que tienen por esa imagen, ya sean buenos o malos, y si tienen alguna similitud con el tema del poema o no.
Fundamentación	En el inciso 1.1.2. se trató el objetivo del enfoque por tareas, para el cual es esencial que dentro del salón de clases exista un interés por el potencial de la lengua sobre

las estructuras sintácticas, alentando el uso real de la misma a través de una secuencia de tareas comunicativas que fomenten los procesos de aprendizaje.

Actividad adaptada de Duff & Maley, 1991: pp. 106 - 110.

3.1.2. Sesión 2

Para comenzar con esta sesión, el profesor expondrá información sobre el poeta Matthew Arnold, con el objetivo de que los alumnos tengan una idea del estilo de su poesía y de lo que ésta trata de decir, así como acerca de su personalidad. De esta manera, comenzará con la siguiente actividad pidiéndoles que hagan grupos de tres para darles una copia su poema más reconocido *Dover Beach*:

Tabla 9. *Stress and Pause* (elaboración propia)

Objetivo	Reforzar la diferencia entre las palabras de contenido y las de función, así como su relevancia para el ritmo del poema <i>Dover Beach</i>.
Material	Impresión del poema, bocinas y video con el audio del poema.
Tiempo	25 – 30 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor explicará a los alumnos la diferencia entre las palabras de contenido y las de función; así como su importancia para la poesía. ➤ El profesor pedirá a los alumnos que lean el poema en voz alta, subrayando las palabras que ellos creen que se enfatizan durante la lectura o aquellas palabras que consideren que deben de ser pronunciadas de distinta manera, de acuerdo con el poema. Asimismo, el profesor pedirá que marquen las partes del poema donde ellos creen que debe de haber una pausa. ➤ Una vez que los alumnos hayan terminado, el profesor reproducirá el video con el audio de la declamación del poema, con el que los alumnos irán aplicando el conocimiento lingüístico previo en el texto. ➤ El profesor llevará a cabo un debate sobre las diferencias que los alumnos tuvieron con la declamación en el video (otra alternativa es que los alumnos declamen el poema como ellos lo marcaron o que el profesor proyecte el poema en el pizarrón y pida que los alumnos hagan sus anotaciones ahí).
Fundamentación	En el inciso 1.1.3. se trató el rol del alumno dentro de la filosofía del enfoque sociocultural, donde es importante que los alumnos trabajen con el lenguaje de la forma en la que lo hacen en su L1, donde además se les presentan problemas con múltiples respuestas o donde hay cabida para distintas opiniones.
Actividad adaptada de Duff & Maley, 1991: pp. 146 - 147.	

Para continuar con las últimas poetas de la primera etapa, Charlotte, Emily y Anne Brontë, el profesor comenzará hablando un poco sobre la vida de las tres hermanas en conjunto, haciendo énfasis en el hecho de que el lector puede reconocer la personalidad de cada una a través de su poesía, es decir, a través de su estilo y temas:

Tabla 10. *Visualizing* (elaboración propia)

Objetivo	Reconocer el estilo y lenguaje particular de las hermanas Brontë a través de estrofas de distintos poemas suyos.
Material	Impresión de estrofas.
Tiempo	20 - 25 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor elegirá y repartirá una o dos estrofas de diferentes poemas de las hermanas Brontë. ➤ El profesor pedirá a los alumnos que lean sus estrofas y que marquen en ellas palabras o expresiones claves que les ayuden a identificar a la poeta de las estrofas (se puede proyectar en el pizarrón información acerca del estilo y vida de las hermanas, para que los alumnos lo usen como guía). ➤ Una vez que los alumnos hayan identificado la información que necesiten, el profesor pedirá que hagan grupos de tres o cuatro personas y hablen de sus estrofas y de sus decisiones. ➤ El profesor dibujará una tabla con tres columnas en el pizarrón, con la finalidad de que los alumnos escriban los versos o expresiones que los alumnos relacionen con una de las tres hermanas Brontë. ➤ El profesor preguntará a los alumnos el motivo de sus decisiones, para después revelar de quién es cada estrofa.
Fundamentación	En el inciso 1.1.4. se habló del origen del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), donde es importante que el contenido sea estudiado desde diferentes perspectivas, en un ambiente flexible y completo, donde la pluriculturalidad de ideas sea una base para el aprendizaje.
Actividad adaptada de Berry, 2014: p. 97.	

Una vez que los alumnos hayan hablado de las estrofas y de sus características particulares, se les comentará que las hermanas Brontë eran asiduas lectoras del periódico, por lo que se les pedirá que en esta ocasión traten de pensar cómo reaccionarían ellas al respecto de las imágenes que actualmente vemos en la sociedad y que los alumnos relacionaron en la clase anterior:

Tabla 11. *Quote Unquote* (elaboración propia)

Objetivo	Escribir una respuesta a la actividad <i>Obsevation “I am a Camera”</i> prestando atención al estilo y lenguaje de una de las hermanas Brontë.
Material	Hoja de papel.
Tiempo	15 – 20 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor pedirá a los alumnos que continúen trabajando en los grupos de la actividad anterior. ➤ El profesor establecerá la situación, en donde les pedirá a los alumnos que escojan una de las tres hermanas Brontë con la que se hayan sentido más identificados. ➤ El profesor pedirá a los alumnos que imaginen que su imagen de la actividad “I am a Camera” fue publicada en el periódico. Con esto en mente, les pedirá que escriban una respuesta a esta imagen pretendiendo ser la hermana Brontë que escogieron. La respuesta podrá ser a través de cualquier medio, incluso actual, ya sea electrónico o escrito (se recomienda que el profesor pida a los alumnos que sean lo más creativos posible). ➤ El profesor pedirá a los alumnos que compartan sus respuestas, ya sea en equipos o a todo el grupo.
Fundamentación	En el inciso 1.1.1. se habló del origen detrás de la visión didáctica del enfoque comunicativo, para el cual es importante no solamente utilizar la lengua en situaciones reales, respetando códigos socio-culturales, sino también ver al lenguaje como identidad individual y comportamiento social.
Actividad adaptada de: Duff & Maley, 1991: pp. 46-48.	

En este momento, el profesor puede hacer uso de la actividad “3-2-1”, para la cual los alumnos solamente necesitarán una hoja de papel a la que le harán tres dobleces para tener tres columnas. En estas columnas escribirán respectivamente –ya sea a lo largo de la clase o al final– tres cosas o elementos clave que han aprendido, dos ideas interesantes y una pregunta que aún tengan. El profesor deberá explicar a los alumnos que esta hoja se entregará al final de la clase.

Antes de comenzar a hablar de los poetas que conforman la segunda etapa de la época victoriana, el profesor explicará las características principales de dicha etapa, la cual va de 1850 a 1870. Después, el profesor podrá comenzar a hablar de los poetas que conformaron a la Hermandad Prerrafaelita y de sus características generales. Para empezar a examinar la poesía de Dante G. Rossetti, el profesor explicará qué ideas retoma y describirá su poesía y su estilo.

Posteriormente, el profesor preguntará qué es lo que vuelve a las frases idiomáticas una de las cosas más difíciles no sólo de comprender, sino también de enseñar (la respuesta que en este momento el profesor busca es que muchas veces la enseñanza de este tipo de frases carece de un contexto o situación). De esta forma, el profesor pasará a explicar las instrucciones de la actividad:

Tabla 12. *Through Idioms* (elaboración propia)

Objetivo	Substituir las palabras o frases del poema <i>John Tours</i> con una frase idiomática.
Material	Impresión del poema (hoja de trabajo).
Tiempo	20 - 25 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor entregará una copia del poema a cada pareja de alumnos y les pedirá que lo lean. ➤ El profesor pedirá a los alumnos que pongan atención a las palabras o frases en negritas. Entonces, les pedirá que sustituyan esas frases con una frase idiomática del lado derecho de la hoja de trabajo. ➤ El profesor resolverá la actividad junto con los alumnos, preguntando el porqué de su elección y dando retroalimentación. Asimismo, el profesor deberá explicar el porqué de su respuesta. ➤ Una variación de esta actividad consistirá en pedirle a los alumnos que reescriban todo el poema usando tantas frases idiomáticas como puedan (en este caso el profesor puede preparar frases idiomáticas, en caso de que los alumnos no conozcan muchas; el equipo que necesite más ayuda será el que pierda en este caso).
Fundamentación	En el inciso 1.1.2. se describió el origen del enfoque por tareas, donde se señaló la importancia que para este enfoque tiene el hecho de proveer al alumno de conocimiento ligeramente más avanzado a modo de progresión, con la finalidad, en este caso, de introducir elementos extralingüísticos como el contexto y la situación dentro de las tareas de una secuencia.
Actividad de autoría personal.	

Para la siguiente actividad, el profesor ahondará en el estilo poético y la personalidad de Rossetti. Una vez que haya explicado un poco más acerca de su vida y trayectoria, como el hecho de que también era pintor y llegó a escribir poemas con base en sus propias pinturas, les pedirá a los alumnos que formen equipos de cuatro (dependiendo de la cantidad de alumnos), pero esta vez

con distintos compañeros, para recibir uno de estos poemas que tienen vínculo con una de sus pinturas:

Tabla 13. *Margin Notes* (elaboración propia)

Objetivo	Hacer anotaciones escritas en los márgenes de un poema de Rossetti relacionado con una pintura suya, para su posterior reflexión e interpretación.
Material	Impresión del poema y de las pinturas.
Tiempo	20 - 25 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor pedirá a los alumnos que se junten en equipos de 3 o 4 personas, dependiendo esto del número de alumnos que se tenga. ➤ Después, el profesor entregará una pintura de Dante Rossetti relacionada con uno de sus poemas a cada uno de los equipos. ➤ El profesor pedirá a los alumnos que hablen y escriban sus reacciones hacía las pinturas, así como los objetos que hay, los colores usados, el título de la pintura, entre otras cosas. ➤ El profesor posteriormente entregará los poemas relacionados con las pinturas y pedirá a los alumnos que hagan anotaciones escritas en los márgenes de los poemas, tratando de relacionarlas a través de versos o frases que les haya llamado la atención, así como palabras. Las palabras desconocidas también son importantes (se recomienda un poema para cada alumno del equipo, para que hagan sus propias anotaciones). ➤ Finalmente, el profesor pedirá que hablen en sus grupos sobre sus propias anotaciones y las comparen (el profesor deberá aclarar cualquier palabra desconocida antes de continuar).
Fundamentación	En el inciso 1.1.3. se describió el objetivo del enfoque sociocultural, el cual trata de reconciliar lo social, lo psicológico cognitivo y lo psicológico del desarrollo de los alumnos para encontrar en la cultura una gama de posibilidades, con el fin renovar la enseñanza y así profundizar culturalmente en una L2.
Actividad adaptada de Berry, 2014: pp. 64–65.	

Tarea para la siguiente clase: El profesor pedirá a los alumnos que para la próxima clase lleven un objeto que les haga pensar y recordar su infancia. También les pedirá una prenda para vendarse los ojos.

3.1.3. Sesión 3

En la sesión pasada, se comenzó a abordar el estilo poético de Dante Rossetti junto con su talento artístico. Por lo tanto, para cerrar este tema, el profesor realizará la siguiente actividad entregándoles la imagen de la pintura del poema que los grupos de la clase pasada recibieron:

Tabla 14. *Gallery Tour* (elaboración propia)

Objetivo	Describir oralmente una pintura como si fueran guías de un museo con base en el entendimiento de un poema de Rossetti escrito para esa obra.
Material	Impresión de pinturas, información de las pinturas y cinta adhesiva.
Tiempo	25 – 30 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none">➤ El profesor entregará a los alumnos información extra que pueda ser de utilidad para complementar la comprensión de los alumnos sobre la pintura y el poema.➤ El profesor pedirá a sus alumnos que complementen su interpretación anterior, para que presenten la pintura correspondiente como si fueran guías de un museo (el profesor puede aquí elegir si las presentaciones serán una por una o si se les permitirá a los alumnos caminar alrededor del salón observando las distintas pinturas).➤ Finalmente, el profesor pedirá a los alumnos que voten en secreto por su poema y pintura favorita, detallando el porqué de su elección.
Fundamentación	En el inciso 1.1.1., “El enfoque comunicativo”, se habló del objetivo de las obligaciones del profesor en cuanto a las actividades que desarrolla, donde se señala que el potencial de las actividades se refleja en su planeación y superación, así como el hecho de que el beneficio de una actividad no depende tanto de la realidad de la situación como de la realidad de la comunicación misma.
Actividad adaptada de Berry, 2014. pp. 126-127.	

Para la siguiente parte de la clase, el profesor comenzará por pedir a los alumnos que trabajen en parejas y se venden los ojos para comenzar la actividad. Es recomendable que el profesor demuestre con anterioridad cómo hacerlo para dar una idea general de la actividad. La actividad tendrá una duración de aproximadamente diez minutos, aunque ésta puede variar dependiendo del desempeño de los alumnos, los cuales trabajarán necesariamente en parejas:

Tabla 15. *Childhood Memories* (elaboración propia)

Objetivo	Predecir qué objeto de la infancia llevó su compañero o compañera al salón de clases a través de preguntas tipo sí o no.
Material	Objeto de la infancia y prendas para vendarse los ojos.
Tiempo	15 – 20 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor pedirá a los alumnos que se sienten frente a frente y se cubran los ojos antes de comenzar con la actividad (se pueden vendar los ojos ambos o puede hacerlo solamente el alumno que tratará de adivinar). ➤ El profesor pedirá que traten de adivinar el objeto de la infancia del otro alumno a través de preguntas de tipo sí o no. ➤ Si el profesor desea hacerlo más difícil, establecerá un límite de preguntas permitidas. En caso de que los alumnos no conozcan el juego, el profesor demostrará cómo se hace o puede incluso compartir preguntas que puedan ayudarlo a los alumnos. ➤ Una vez descubierto el objeto de la infancia de los alumnos, se les pedirá que hablen a su compañero sobre cómo consiguieron ese objeto, si fue regalo o si lo compraron, tratando de incluir experiencias curiosas o divertidas, en caso de haber alguna.
Fundamentación	En el inciso 1.1.4. se habló del objetivo de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) y del rol del profesor dentro del salón de clases. En cuanto al objetivo, se habló de que una profundización intercultural es el resultado del posicionamiento de la idea del yo y del otro. Asimismo, se observó que el contenido está relacionado al aprendizaje y al pensamiento, por lo que es importante que el profesor propicie los factores afectivos dentro del salón, así como un aprendizaje inconsciente.
Actividad adaptada de Duff & Maley, 1991: pp. 110-118.	

Posteriormente, el profesor explicará a los alumnos el estilo poético y la importancia de Christina Rossetti para la era Victoriana. Asimismo, les hablará de las diferencias con respecto a su hermano, así como uno de los principales temas que trata en su poesía: la idea de que el pasado era mejor que el presente. Finalmente, el profesor preguntará a los alumnos qué opinan al respecto de este tema, para tener una discusión breve antes de pasar a la siguiente actividad y hacer grupos de seis personas:

Tabla 16. *Pinwheels* (elaboración propia)

Objetivo	Discutir con tres distintos alumnos sobre el tema del poema <i>Another Spring o Promises like Piecrust</i> de Christina Rossetti.
-----------------	--

Material	Impresión de los poemas.
Tiempo	25 – 30 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor pedirá a los alumnos que acomoden sus asientos, de dos en dos frente a frente, semejando un reguilete (la actividad también puede ser llevada a cabo en grupos de cuatro personas). ➤ El profesor repartirá a cada alumno del centro un poema distinto, el cual leerán con el compañero que se sienta frente a ellos. ➤ El profesor pedirá que hablen con sus compañeros sobre la idea general del poema, cómo se sintieron al leerlo, qué imágenes les llamó la atención y si les hizo recordar o si pueden relacionarlo con algo que les haya pasado. ➤ El profesor pedirá a los alumnos que estén fuera del reguilete que cambien de lugares hacia la derecha, para que puedan repetir los mismos pasos con ellos (en este paso, los alumnos que deben leer el poema son los que cambian de lugar solamente). ➤ Una vez que los alumnos hayan hablado con cada uno de los alumnos del centro, el profesor preguntará a los alumnos del centro por su opinión acerca de los poemas, si ésta cambió conforme las opiniones de los otros compañeros o no y por qué.
Fundamentación	En el inciso 1.1.2. se habló del origen de la filosofía del enfoque por tareas, en donde se señaló como aspecto importante el rol que la afectividad juega dentro del salón de clases, pues ésta no solamente facilita la adquisición de una lengua, sino que motiva, alienta la confianza del alumno en sí mismo y reduce su ansiedad. Esto facilita a su vez que una secuenciación de actividades sirva para la experimentación por parte de los alumnos.
Actividad adaptada de Berry, 2014: pp. 122-123.	

La siguiente actividad tiene dos variantes: la primera está basada en la traducción de un poema, mientras que la segunda, en la interpretación de éste a través de un juego, ambas variantes con la finalidad de que los alumnos escriban un mensaje a través de su interpretación de un poema para niños:

Tabla 17. *Translation or Scattergories in the Subway* (elaboración propia)

Objetivo	Diseñar un anuncio para el metro con base en la traducción de un poema y reflexionar sobre el tema de un poema.
Material	Impresión de poemas y hoja de papel.

Tiempo	“ <i>Translation</i> ”: 30 minutos / “ <i>Scattergories</i> ”: 20 – 25 minutos.
Procedimiento	<p><i>Translation:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor pedirá a los alumnos que trabajen con un compañero para entregarles un poema de Christina Rossetti. ➤ El profesor pedirá que traten de traducirlo y que reflexionen sobre el significado que este poema tiene para ellos. ➤ Después, el profesor pedirá a los alumnos que se imaginen que tienen la oportunidad de compartir una parte o el poema completo con las personas a través del metro, para lo cual diseñarán un anuncio con el mensaje que ellos comprendieron del poema. ➤ Para finalizar, el profesor pedirá que compartan sus anuncios con el resto de la clase, para dar retroalimentación y compararlos con otros equipos que hayan leído el mismo poema. <p><i>Scattergories:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor entregará individualmente un poema de Christina Rossetti. ➤ El profesor pedirá que dibujen una tabla con cuatro columnas: sustantivo / sustantivo / verbo / enunciado. ➤ El profesor pedirá a los alumnos que llenen la tabla con palabras que ellos relacionen con el poema, para llegar a una frase o enunciado creativo en la última columna, la cual servirá para la creación del anuncio. ➤ Finalmente, el profesor pedirá a los alumnos que compartan sus anuncios para recibir una retroalimentación que ayude a mejorarlo.
Fundamentación	En el inciso 1.1.3. se habló de los objetivos del enfoque sociocultural. Por una parte, se habló del beneficio de incluir L1 de los alumnos dentro del salón de clases, lo cual puede contribuir a saltos cualitativos mentales. Mientras que por la otra, también se trató el tema de la exposición a la lengua meta, donde es importante que el aprendizaje sea de manera incidental y que las actividades a su vez sean un medio para cumplir una tarea.
Actividades adaptadas de Duff & Maley, 1991: pp. 122-130, 139-142.	

Para la siguiente parte de la clase, el profesor comenzará por hablar sobre la vida y obra de William Morris como parte de la Hermandad Prerrafaelita. Después, el profesor escribirá la frase *Love is Enough* en el pizarrón, con el fin de que los alumnos comiencen una conversación con uno de sus compañeros meramente escrita, es decir, no podrán hablar durante esta parte de la actividad:

Tabla 18. *Dialectic Notebook* (elaboración propia)

Objetivo	Expresar de manera escrita el tema del poema <i>Love is Enough</i> de William Morris de manera meramente escrita.
Material	Hoja de papel, bocinas y video.
Tiempo	20 – 25 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor pedirá a los alumnos que piensen en el problema más importante y grande del mundo para ellos. ➤ El profesor preguntará entonces si ellos creen que el amor puede solucionar ese problema. Las respuestas a esta pregunta serán escritas por los alumnos en una hoja de papel. ➤ El profesor entonces pedirá a sus alumnos que intercambien sus papeles con un compañero y que le escriban una opinión a la respuesta de éste. ➤ El profesor volverá a pedirle a los alumnos que regresen los papeles a sus compañeros y que mantengan la conversación una última vez, esta vez ya sin esperar respuesta por parte del otro alumno. Los alumnos se quedarán con la respuesta de sus compañeros. ➤ El profesor pedirá a los alumnos que hablen sobre las aportaciones de sus compañeros, qué información rescatan de la conversación y si se mantuvo su postura respecto a la primera pregunta. ➤ El profesor reproducirá el video del poema para los alumnos y les preguntará después de esto por sus opiniones, las cuales pueden ser el centro de una discusión en caso de que se quiera trabajar más a fondo esta actividad.
Fundamentación	En el inciso 1.1.4. se mencionaron varios aspectos que dieron origen al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Entre estos se habló de la importancia de llevar a cabo el aprendizaje a nivel comunidad, con una metodología interactiva entre los alumnos que fortalezca no solamente sus perfiles profesionales a nivel internacional, sino también la educación en general, proveyendo al profesor y al alumno de nuevas metodologías y horizontes con miras a una práctica constructivista.
Actividad adaptada de Berry, 2014: pp. 109-110.	

3.1.4. Sesión 4

En la sesión anterior, se habló del estilo e ideología de William Morris, miembro de la Hermandad Prerrafaelita. Para concluir con este poeta, tras haber discutido un poco sobre el tema anterior, el profesor reproducirá el video de la declamación del poema *Love is Enough* (véase tabla para el enlace del video en *YouTube*):

Tabla 19. *Request* (elaboración propia)

Objetivo	Elaborar preguntas sobre las estrofas del poema <i>Love is Enough</i> de William Morris.
Material	Impresión del poema.
Tiempo	25 – 30 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor pedirá a los alumnos que hagan grupos de cinco personas (el tamaño del grupo varía de acuerdo con la cantidad de estudiantes disponibles). ➤ El profesor entregará dos copias del poema y les explicará que, después de cada estrofa, ellos deben hacer una pregunta acerca de la estrofa que acaban de escuchar y leer. ➤ Durante esta pausa, el profesor contestará las preguntas que elaboraron por cada estrofa los alumnos, pero también les hará preguntas cuyas respuestas no estén explícitas en el poema. Una pregunta por cada pregunta que le hagan al profesor (con esta actividad el profesor podrá señalar la importancia de hacerse preguntas cuya respuesta no esté explícita en cualquier texto que se lea). ➤ El profesor retomará algunas de las preguntas clave que hicieron los alumnos y las responderá a profundidad para mejorar la comprensión del poema <i>Love is Enough</i>: https://www.youtube.com/watch?v=w6ZCJHMamhY ➤ Finalmente, el profesor puede alentar una discusión sobre las opiniones de los alumnos, si ésta cambió o si mantienen su postura.
Fundamentación	En el inciso 1.1.1. se trató el principal objetivo del enfoque comunicativo, el cual se basa en una visión humanista de la enseñanza, donde el lenguaje se desarrolla socialmente, día a día, por lo que resulta indispensable tratar de brindarle a los alumnos la mayor interacción posible dentro del salón de clases y lograr hacer uso de documentos auténticos de la vida cotidiana.
Actividad adaptada de: Berry, 2014: p. 39.	

El profesor podrá hacer uso aquí de la actividad “*Folded timeline*”, la cual se basa en pedir a los alumnos que dividan una hoja de papel en tres secciones, siendo la primera de éstas la sección *What I already know from the past* (lo que ya sé del tema previamente), la de *What I am learning in the present* (lo que estoy aprendiendo en el presente) y la última, la de *What I expect to remember in the future* (lo que espero recordar en el futuro). Esta hoja, al igual que las otras dos de las clases anteriores (*KWL Chart* y *3-2-1*), también se deberá de entregar al final, pues su función es la misma.

De esta manera, el profesor comenzará por hablar sobre la tercera fase de la era victoriana, sus características y los problemas sociales y literarios que se presentaron en estas últimas décadas de la era victoriana. Asimismo, introducirá el tema del *decadentismo*, su significado y los exponentes literarios de este modo de pensar. Después, el profesor hablará del poeta Thomas Hardy, de su estilo e influencias para abrir paso a la siguiente actividad:

Tabla 20. *Jigsaw* (elaboración propia)

Objetivo	Ordenar y analizar las estrofas del poema <i>Ah, Are You Digging on my Grave?</i> de Thomas Hardy.
Material	Impresión o proyección de estrofas.
Tiempo	25 - 30 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor compartirá en impreso o proyectará tres estrofas del poema (primera, tercera y sexta estrofas). ➤ El profesor hará preguntas a los alumnos sobre las estrofas, aclarando el vocabulario y estableciendo la situación del poema, es decir, quién es la persona que habla en el poema, si la persona está muerta o no y dónde se desarrolla el poema. ➤ El profesor pedirá a los alumnos que enumeren las estrofas del 1 al 3 de acuerdo con el orden que ellos piensan que pueda tener, para preguntarles por qué creen que ése sea el orden de las estrofas y al final aclarará cuál es el orden correcto y por qué. ➤ El profesor puede darles más estrofas para trabajar con ellas o puede proyectar el video del poema completo.
Fundamentación	En el inciso 1.1.2. se habló del rol del profesor y del alumno para el enfoque por tareas, donde el primero es el encargado de ofrecer una variedad de actividades que faciliten el aprendizaje del alumno; mientras que el segundo busca la mejor forma de desarrollo a través de la cooperación para la solución de un problema, como personaje activo en el salón de clases.
Actividad adaptada de Berry, 2014: pp. 92-93.	

Después de haber escuchado el poema, el profesor preguntará a los alumnos si piensan que es un poema triste, empático, que muestra piedad o cómo lo conciben. De esta manera, el profesor comenzará con la siguiente parte de la actividad, pidiéndoles que se organicen para trabajar en parejas:

Tabla 21. *Language Frames* (elaboración propia)

Objetivo	Elaborar un argumento sobre la interpretación del tema del poema de <i>Ah, Are You Digging on my Grave?</i> de Thomas Hardy.
Material	Hoja de trabajo.
Tiempo	25 - 30 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor entregará una hoja de trabajo que contiene frases iniciales para la elaboración completa de un argumento. ➤ El profesor pedirá a los alumnos que escriban su argumento y en caso de que tengan algún problema, el profesor compartirá algún ejemplo de argumento y cómo usar la hoja de trabajo. ➤ El profesor alentará a los alumnos a compartir sus interpretaciones sobre el poema y al final él compartirá el tema del poema para establecer similitudes y diferencias.
Fundamentación	En el inciso 1.1.3. se habló del origen, del objetivo y del rol del alumno en la filosofía didáctica detrás del enfoque sociocultural. En cuanto al origen, se señaló la importancia que tiene el aspecto social en el desarrollo de una lengua; mientras que en cuanto a su objetivo, se mencionó la ventaja que tiene usar esquemas, imágenes o modelos; finalmente, se subrayó además lo beneficioso que pueden resultar las actividades, en las que hay cabida para diferentes opiniones o respuestas.
Actividad adaptada de Berry, 2014: p. 108.	

El maestro comenzará por hablar sobre la vida de Algernon Swinburne y su papel en la era victoriana, así como su objetivo poético e importancia. Tras hablar sobre esto, el profesor pedirá a los alumnos que trabajen individualmente con el poema *Hertha*. Se recomienda que el profesor hable un poco sobre los temas que Algernon Swinburne normalmente trata en su poesía, así como el origen de este poema, el título, el uso de figuras retóricas y el simbolismo presente.

Tabla 22. *Rhyming* (elaboración propia)

Objetivo	Encontrar las palabras originales del poema <i>Hertha</i> de Algernon Swinburne siguiendo el esquema de la rima.
Material	Impresión o proyección del poema.
Tiempo	30 – 45 minutos.

Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor entregará impresas o proyectará algunas estrofas del poema explicándoles el significado del título, por qué fue escrito y cuál era la intención del poeta. ➤ El profesor entonces pedirá a los alumnos que trabajen en parejas y les entregará unas estrofas del poema, de las cuales han sido subrayadas las últimas palabras de ciertos versos. ➤ El profesor explicará que las palabras en negritas no son las originales del poema, que han sido sustituidas por sinónimos y que para encontrarlas deben reconocer el patrón de la rima en el poema. ➤ El profesor explicará el esquema de una rima y cómo se identifica a través de un ejemplo, usará la tercera estrofa del poema. ➤ El profesor aclarará cualquier palabra desconocida para los alumnos con la finalidad de que éstos continúen encontrando las palabras originales del poema. ➤ El profesor continuará con la actividad por el resto del poema o puede resumirlo para que los alumnos entiendan un poco la finalidad del esquema de la rima en un poema.
Fundamentación	<p>En el inciso 1.1.4. se describieron los elementos más importantes del aprendizaje integrado de contenidos y de lenguas extranjeras (AICLE), donde se dijo que uno de estos elementos es el lenguaje. Este elemento tiene que ver con la visión didáctica del AICLE, donde se busca mejorar el dominio general que se tiene de la lengua meta, desarrollar la consciencia lingüística en la L1, en la lengua meta y alentar el desarrollo de intereses plurilingües y cambios de actitud.</p>
Actividad de autoría propia.	

3.1.5. Sesión 5

En la sesión anterior, se comenzó a presentar a dos de los tres poetas que conforman la etapa decadentista de la época victoriana. Para terminar de trabajar con la poesía de Algernon Swinburne, el profesor dará inicio a la siguiente actividad pidiéndole a los alumnos reflexionar sobre el significado de la palabra arte:

Tabla 23. *Freewriting* (elaboración propia)

Objetivo	Preparar un párrafo sobre un tema controversial tomando como referencia el poema <i>Hertha</i> de Algernon Swinburne.
Material	Hoja de papel.
Tiempo	20 – 30 minutos.

Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor pedirá a los alumnos que escriban un párrafo como ellos quieran, donde expresen su opinión sin posibilidad de detenerse, ni despegar el lápiz o la pluma del papel. Si un alumno se detiene, se le pedirá que se detenga y no escriba más. ➤ El profesor alentará a los alumnos para que lean sus párrafos entre ellos o frente a todo el grupo. También es posible que el profesor le pida a los alumnos que peguen sus párrafos alrededor del salón de clases para leerlos y después hablar de ellos.
Fundamentación	En el inciso 1.1.1. se habló del rol que cumple el profesor para el enfoque comunicativo y el tipo de actividades que éste puede utilizar. Las actividades comunicativas funcionales son aquellas que, además de hacer que el alumno ponga en uso el conocimiento adquirido anteriormente, lo ubican en una situación predeterminada para el uso de la lengua como se pueda, con los medios que tenga a su disposición.
Actividad adaptada de Berry, 2014': pp. 168–169.	

El profesor comenzará por hablar sobre el último poeta de esta propuesta, Oscar Wilde, y su relevancia para la era victoriana, así como describir las características de su poesía y uno de sus poemas más importante es: *The Ballad of Reading Gaol*. Una vez que haya hablado sobre esto, el profesor repartirá una serie de tarjetas que contienen vocabulario del poema, posiblemente desconocido, y les pedirá que busquen las definiciones, las escriban y las pasen a pegar al pizarrón para que los demás grupos también las puedan leer. Cada grupo deber tener palabras distintas con el fin de no demorar tanto en la actividad. Una vez hecho esto, el profesor comenzará a explicar el procedimiento de la siguiente actividad, para la cual solamente necesitan trabajar en parejas y leer las instrucciones de la hoja de trabajo:

Tabla 24. *Collaborative Reading Guide* (elaboración propia)

Objetivo	Analizar en parejas tres de las estrofas más relevantes del poema <i>The Ballad of Reading Gaol</i> de Oscar Wilde a través del uso de una guía de lectura.
Material	Impresión de la guía de lectura.
Tiempo	20 – 25 minutos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor entregará una guía de lectura a cada pareja para que la resuelvan. ➤ El profesor pedirá a los alumnos que den su opinión sobre las tres estrofas que leyeron anteriormente, así como del tema que se toca en el poema.

	➤ El profesor planteará una pregunta general sobre el tema del poema, la cual deberán de sustentar con frases o versos de la guía de lectura
Fundamentación	En el inciso 1.1.2., se habló de la importancia que tiene para el enfoque por tareas que la figura del profesor se involucre cada vez menos en las actividades; igualmente, se señaló la importancia que tiene un output comprensible por parte de los alumnos, así como la capacidad que éstos pueden desarrollar para retroalimentarse a sí mismos y su forma de trabajar.
Actividad adaptada de Berry, 2014: pp. 34–36.	

Al terminar la guía, el profesor hará una pregunta a sus alumnos sobre el poema, sobre la cual tendrán que debatir los alumnos para llegar a un acuerdo o un veredicto sobre una de las estrofas más importantes del poema. El beneficio total de esta actividad yace en la habilidad de los alumnos para sustentar su opinión con fragmentos del poema recién leído.

Finalmente, con el fin de sintetizar las características principales de todos los poetas victorianos, el profesor llevará a cabo la siguiente actividad, la cual funge como una forma rápida y simple para que los alumnos se autoevalúen:

Tabla 25. *Semantic Feature Analysis* (elaboración propia)

Objetivo	Integrar en una tabla las características más representativas de los poetas de la época victoriana.
Material	Impresión de tabla.
Tiempo	30 – 40 minutos
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor pedirá a los alumnos que se organicen en tres equipos. ➤ El profesor entregará una tabla a cada quipo y pedirá que se enfoquen en una sola etapa de las tres en las que fue dividida la poesía victoriana y será la etapa que presentarán en el salón de clases. ➤ El profesor pedirá que en equipos hablen sobre los poetas, sus características y su estilo poético en una sola palabra. Una vez que se decidan por las características y el estilo, el profesor pedirá que integren en la columna del poeta o poetas que correspondan con esas características. ➤ El profesor pedirá a los alumnos que compartan lo que anotaron en sus tablas con el resto del grupo, con la finalidad de recibir retroalimentación y hablar sobre otros aspectos que los otros equipos consideren clave para recordar.
Fundamentación	En el inciso 1.1.4., se habló del estilo de educación que el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) considera efectivo. Este aprendizaje

busca la integración consciente de las partes que conforman su objetivo, en este caso, del contenido, con el propósito de que los alumnos desarrollen, integren y reciclen conocimiento, el cual puede llevar a una actitud de cambio positivo, mientras que a los profesores les brindan la oportunidad de compartir información con los mismo estudiantes sobre los resultados de esta experiencia y que sean ellos mismos quienes se retroalimenten.

Actividad adaptada de Berry,2014: p. 254.

Las actividades aquí expuestas son tan solo algunas de las tantas posibilidades didácticas que se pueden aplicar a la enseñanza de la literatura. Los objetivos de éstas buscan desarrollar el mayor número de habilidades a través de distintos procesos de enseñanza-aprendizaje; lo que permite que puedan ser adaptadas a diferentes contextos, realizarse tal y como se indica aquí, o incluso hasta mejorarlas.

En cuanto al criterio de selección fue la innovación, es decir, toda actividad que resultase en un enfoque literario distinto de la manera tradicional fue valorada, para después ser adaptada con base en el contenido de la materia. Igualmente, la forma de evaluación puede ser llevada a cabo de una manera más lúdica y de una manera menos subjetiva; sin embargo, dicha evaluación debe de ser vista como una pieza fundamental y llevarse a cabo en ese momento. La secuenciación de actividades implica poner en práctica primero las habilidades receptoras (comprensión auditiva y de lectura), para culminar con las habilidades productivas (producción oral y escrita) de cada uno de los temas o poetas abordados durante la clase.

Con esta propuesta didáctica, la intención de este trabajo es establecer un modelo lúdico-poético que ilustre el esfuerzo por brindarle a un grupo de alumnos una dimensión didáctica distinta. Se espera que esta investigación sirva como pretexto para continuar con la exploración de las perspectivas metodológicas examinadas en el capítulo 1, así como con el principio lúdico en apoyo de la enseñanza de lengua y literatura, poniendo atención en las competencias docentes requeridas en este siglo XXI, sin perder nunca de vista la importancia de la cultura y la apreciación de la literatura. En consecuencia, en el próximo inciso de este capítulo, se abordarán los resultados del piloteo de la propuesta en el sexto semestre de la LEI.

3.2. Experiencia de aplicación en el semestre 2019-2

En 2019, durante el sexto semestre de la LEI, se tuvo la fortuna de poner en práctica esta propuesta con el grupo del turno vespertino a cargo de la maestra María del Consuelo Santamaría Aguirre. Se acordó trabajar la unidad “La poesía de la época victoriana” con sus veintidós alumnos a lo largo de tres clases y los alumnos también accedieron a colaborar. Las actividades que se llevaron a cabo fueron seleccionadas de acuerdo a su importancia para la materia y para el contenido. Cada una de estas actividades, sin embargo, continúa reflejando el objetivo inicial de este trabajo. Es importante mencionar que haber tenido la oportunidad de poner en práctica una parte de las actividades es sin duda una de las lecciones más valiosas de este trabajo de investigación. Por consiguiente, como resultado de la experiencia, este inciso busca dar una visión interna del trabajo conjunto de dos profesores interesados en la literatura como experiencia única para los alumnos de la LEI.

Al inicio de este capítulo se habló de la secuencia de las actividades divididas en cinco sesiones de dos horas cada una; no obstante, se acordó hacerlo en tres sesiones. Esto se hizo con la intención de integrar esta propuesta como parte de la planeación que la maestra Santamaría tenía previsto para su clase, donde es importante, en primer lugar, destinar unos minutos para una retroalimentación de los trabajos que los alumnos entregaron en la sesión anterior y dar una introducción a lo que es el contexto victoriano (Santamaría, comunicación personal, 2019). Esta presentación de contenido tiene como objetivo hacer una recapitulación de lo aprendido en la asignatura de “Cultura y Civilización”, junto con algunos detalles básicos para comprender el camino de la literatura inglesa en dicho período histórico, así como sus problemas sociales y el tema de las mujeres (*the woman question*) (Santamaría, comunicación personal, 2019).

Al contrario de las horas que señala el temario oficial de la licenciatura, en la propuesta de programa se contemplan ocho horas, debido a que algunos autores forman parte de la siguiente unidad por su trascendencia en varios géneros, entre los que destacan Thomas Hardy en poesía y novela, y Oscar Wilde en poesía, novela y ensayo (Santamaría, comunicación personal, febrero de 2019). Aparte de estas modificaciones, la planeación de clase de la maestra considera un cierre de cada unidad poco tradicional a través de una actividad en la cual los alumnos comparten sus experiencias, sus gustos y su aprendizaje haciendo uso de objetos reales que asemejen el ambiente literario correspondiente. Estas dos últimas horas de la unidad suelen incluir una exposición en

equipo sobre un poema victoriano y una sesión de poesía en voz alta, en la cual se busca que cada alumno comparta el poema más atractivo para ellos de los poetas revisados (Santamaría, comunicación personal, 2019).

A pesar de que la secuencia completa que se planteó en un principio no se llevó a cabo, el orden que se siguió en la práctica continuó reflejando lo más importante de la unidad no solamente porque se logró conjugar una visión pedagógica experimentada en la enseñanza de la literatura, sino porque los alumnos también pudieron complementar su aprendizaje de una manera que probablemente no habían considerado anteriormente. De acuerdo con Santamaría, las sesiones de poesía en voz alta alguna vez llegaron a constituir una sugerencia didáctica en los programas de “Literatura Inglesa II” (Planes 1983 y 2000), en especial con respecto a la poesía romántica (comunicación personal, 2019). Con esto en mente, dicha sugerencia sigue teniendo cabida dentro del salón de clases por sus grandes beneficios, tales como que los alumnos valoren la musicalidad del lenguaje y practiquen aspectos suprasegmentales (pronunciación, dicción y entonación), mejorando de esta manera su producción oral (Santamaría, comunicación personal, 2019).

El trabajo que se lleva a cabo hoy en día sigue tratando de buscar oportunidades de mejora, por lo que estas sesiones, cuya utilidad en su momento parecía quedarse solamente en lo comunicativo, actualmente reflejan un momento social y cultural de suma importancia a través de la realización a cargo de la maestra titular. De acuerdo con la filosofía de esta pedagogía, la compartición, selección y análisis del poema en la última sesión tiene la intención de familiarizar a los alumnos con nociones básicas de la poesía, tales como el ritmo, aspectos de contenido (temas) y de forma (figuras retóricas) (Santamaría, comunicación personal, 2019). Además de esto, la inclusión en estas reuniones de elementos pertenecientes a la cultura inglesa aporta beneficios afectivos y sociales dignos de analizar. Es bien sabido que la gastronomía, por ejemplo, ameniza con bocadillos, postres y bebidas –en ocasiones té negro– el ambiente educativo; por lo que llevar a cabo una fiesta de té (*tea party*) coadyuva sin duda a hacer del análisis literario una experiencia más significativa (Santamaría, comunicación personal, 2019).

La recepción del grupo fue bastante buena, ya que algunos de los alumnos se mostraron interesados en el tema; dicho interés se reflejó en la participación de cada uno de ellos, razón por la que sus trabajos tienen un lugar en esta experiencia. No obstante, se han tratado de incluir también evidencias de aprendizaje que demuestran falta de seguimiento de instrucciones. En ese entonces, la profesora titular tenía a una adjunta trabajando con ella, quien pertenecía a otra

generación de la carrera; ello también brindó un sentimiento de empatía por el tema central de este trabajo de investigación. Además, hubo comentarios positivos por parte de algunos alumnos, los cuales ya se encontraban laborando en diferentes contextos escolares, así como opiniones distintas, las cuales fueron el resultado de su espacio laboral más restringido. Esta situación permitió reconocer el valor que la literatura se merece en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El hecho de que el grupo de alumnos con los que se trabajó haya tenido un nivel más alto del que normalmente se acostumbra dentro del salón de clases en cursos de inglés abiertos al público en general, contribuyó sobremanera al debate de ideas y a la fluidez de las actividades. De igual forma, el conocimiento previo de los alumnos, tanto educativo como profesional, también ayudó a la creación de un ambiente donde se pudieran compartir experiencias e inquietudes sobre la lengua, así como de la enseñanza. No obstante, la asistencia irregular a las clases por parte de algunos ocasionó falta de evidencias de aprendizaje por lo mismo. Por mínimo que haya sido el tiempo para la aplicación de esta propuesta, fue suficiente para cultivar en cada uno de ellos una de las preguntas que originó este trabajo de investigación: ¿qué tiene de interesante la poesía? Se espera que el deseo por querer compartir su poema favorito con sus respectivos –o futuros– alumnos los conduzca a una búsqueda constante sobre cómo ofrecer una visión pedagógica distinta para continuar mejorando la enseñanza dentro y fuera de la comunidad LEI.

Los incisos de este capítulo recolectan información sobre algunas de las actividades que se llevaron a cabo a lo largo de las tres sesiones. Se han escogido algunas evidencias, de las pocas con las que se cuentan, de actividades que requirieron que los alumnos trabajaran en ellas, puesto que la mayoría de las actividades involucraban participación y diálogo en comparación con la enseñanza tradicional de esta materia. Sin embargo, las evidencias contienen información importante, pues contienen producciones escritas de los alumnos, lo cual refleja su labor y actitud respecto a la propuesta de trabajo que se les presentó.

3.2.1. Primera clase

Se describe aquí de manera general el desarrollo de la clase, junto con comentarios de los alumnos que resultaron memorables por distintas razones, tales como el nivel de dificultad de las actividades, la posibilidad de aplicar estas actividades en otros contextos y la utilidad de las

mismas. Se espera que este acercamiento pueda proveer un panorama pequeño pero valioso de cómo la educación alejada de lo tradicional funciona, así como de los beneficios de incluir actividades lúdicas en el salón de clases como una nueva visión pedagógica capaz de conjugar intereses, personalidades, estilos y opiniones.

La cuestión más importante a abordar desde un principio es aquella relacionada con la bienvenida de los alumnos respecto de la propuesta de actividades. Desde este punto de vista, haber explicado los motivos por los que la aplicación de esta propuesta resultaba importante no solamente por sus objetivos establecidos, sino para la comunidad en general, predispuso a los alumnos de la LEI a querer saber más acerca del tema. Así pues, una de las primeras actividades a realizar consistió en preguntarles qué es lo que consideraban poesía y si estaban acostumbrados a leerla. Como normalmente sucede, una pequeña parte de los alumnos estaban acostumbrados a los poemas, mientras que el resto del grupo se encontraban poco interesados o su experiencia en ese campo era casi nula.

El objetivo de las primeras actividades entonces fue conocer no solamente su opinión acerca de la poesía, sino también identificar su conocimiento previo. Por esta razón, las actividades como *KWL Chart* sirvieron como marco de referencia del conocimiento previo de los alumnos y ayudaron también a monitorear el aprendizaje al inicio, durante y al final de la clase. Como se puede apreciar en la siguiente imagen, dichas tablas no solamente hacen al alumno responsable de su propio aprendizaje, sino que también incentivan, proveen conocimiento previo del alumno, así como una guía u objetivos a alcanzar que el profesor pueda tomar en cuenta, tema primordial para el enfoque basado por tareas. Los comentarios recibidos fueron interesantes porque reflejan la actitud de los alumnos; sin embargo, hay que tener cuidado con este tipo de actividades, pues dejarlas como tarea o para después de la clase pueden hacer que pierdan su valor fácilmente o simplemente dejan de promover una participación fructífera. Asimismo, la falta de seguimiento por parte del profesor clase tras clase revela una falta de interés por los alumnos de darle continuidad, pues fueron mínimas aquellas tablas que se completaron y que se entregaron.

Figura 1. Tabla KWL, ejemplo de evidencia.

Activity. Fill in the table according to your personal situation. Mark with a question mark (?) those you do not feel sure about it.

KWL CHART

What I already know	What I want to know / What I need to know	What I learned
<ul style="list-style-type: none"> - I knew a bit what the Victorian era was about. - I knew some authors, but I did not know their works. - I knew the period of time in which the Victorian era took place. 	<ul style="list-style-type: none"> - I want to know more of their works. - I need to know more history facts to understand more clearly certain characteristics. 	<ul style="list-style-type: none"> - I learned how this period of time changed throughout the three phases you showed us. - I learned new activities in which we can make our SS aware of what they're reading. - I learned that when passion relies is where you should stay (you with poetry)

Una de las actividades más útiles para el entendimiento de material escrito fue en la que los alumnos revisan su entendimiento del poema mientras lo leen. Como parte de esta clase, se habló de la importancia de reconocer el sentir y la postura del poeta respecto de un tema. Este tipo de actividades no buscan el análisis literario profundo de la poesía, sino exhibir en el papel la charla interior que el lector tiene mientras descifra el lenguaje, de la misma manera que se buscaría lograr con un alumno que está aprendiendo inglés. Por tal razón, fue grata la sorpresa al saber que algunos alumnos se atrevieron a no solamente escribir signos o marcas que tuvieran un significado, sino que hicieron hasta frases o pequeños enunciados describiendo su forma de pensar y sus sentimientos:

Figura 2. *Insert-note taking*, ejemplo de evidencia.

Activity. Reflect on your understanding by making notes on the stanza while you read it, trying to depict the way you feel during the reading.

✓ = I agree

✗ = I disagree

† = New information

! = Wow!

? = I wonder

?? = I don't understand

* = Important

And well may the children weep before you; !

They are weary ere they run; ! ✓

They have never seen the sunshine, nor the glory !

Which is brighter than the sun: !

They know the grief of man, without its wisdom; *

They sink in the despair, without its calm — *

Are slaves, without the liberty in Christdom, -- ↓

Are martyrs, by the pang without the palm, —

Are worn, as if with age, yet unretrievingly

No dear remembrance keep, — * no good child hood memories

Are orphans of the earthly love and heavenly: !

Let them weep! let them weep! *

(unnecessary pain)
no reward

Insert-note taking es una oportunidad valiosa para proveer de una guía al alumno primerizo en la lectura de poesía, haciendo énfasis en lo esencial que es la interpretación y la opinión personal para disfrutar, aunque sea sólo una estrofa de un poema. La compartición de información y de experiencias es importante desde el punto de vista sociocultural, pues esta riqueza de opiniones y experiencias contribuye al desarrollo lingüístico del alumno. De la misma manera, se encontraron otras evidencias de aprendizaje valiosas que demuestran un entendimiento distinto, tal como se puede observar en la siguiente imagen, en donde las ideas importantes no se ven aisladas, sino que un grupo de éstas conforman una idea esencial para la comprensión del poema:

Figura 3. *Insert-note taking*, ejemplo de evidencia 2.

Activity. Reflect on your understanding by making notes on the stanza while you read it, trying to depict the way you feel during the reading.

✓ = I agree
✗ = I disagree
+ = New information
! = Wow!

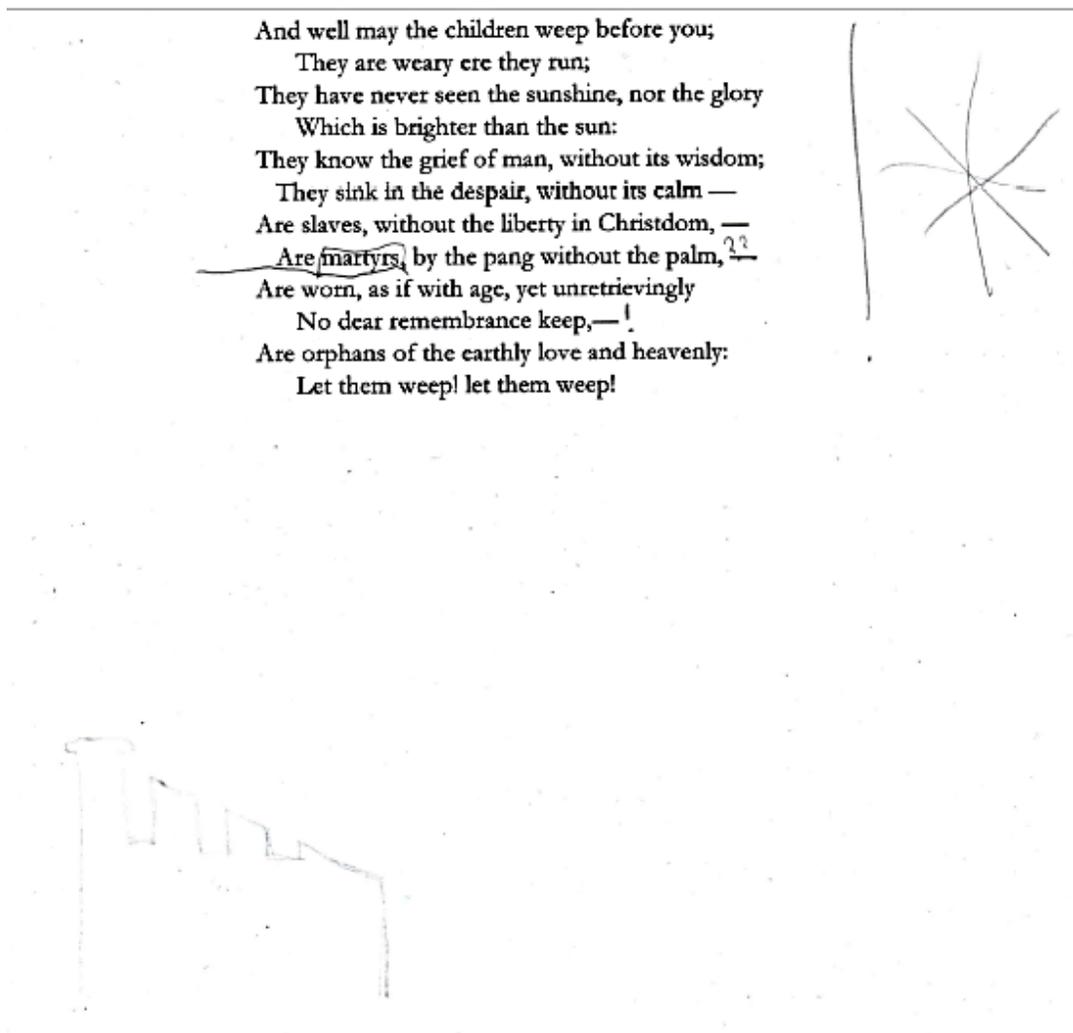
? = I wonder
?? = I don't understand
* = Important

And well may the children weep before you;
They are weary ere they run; +
They have never seen the sunshine, nor the glory !
Which is brighter than the sun: /
They know the grief of man, without its wisdom; *
They sink in the despair, without its calm —
Are slaves, without the liberty in Christdom, —
Are martyrs, by the pang without the palm, ± ?
Are worn, as if with age, yet unretrievingly
No dear remembrance keep, —
Are orphans of the earthly love and heavenly:
Let them weep! let them weep!

Culture to perfection

En este mismo sentido, se puede observar anotaciones que denotan falta de seguimiento de la idea del poeta, siendo la falta de vocabulario una de las razones más probables. No obstante, este mismo trabajo revela otro tipo de anotaciones (dibujos), lo cual puede ser una oportunidad para trabajar de manera diferenciada con aquellos alumnos a quienes se les complique el lenguaje poético, esto es, a través de dibujos en lugar de palabras o frases, lo cual podría *ludificar* esta actividad para su siguiente aplicación. En este sentido, el enfoque lúdico puede proveer un panorama distinto a una situación de desventaja de un alumno:

Figura 4. *Insert-note taking*, ejemplo de evidencia 3.



3.2.2. Segunda clase

Anteriormente se habló del valor de leer poesía, no solamente por el bagaje cultural y el vocabulario que ofrece, sino también por otros aspectos lingüísticos. Aunque no representen realmente un cambio de la tradición literaria y didáctica, la forma en la que se aborde sí lo puede ser. *Stress and Pause* causó un interés enorme por parte de los alumnos para poner en práctica tanto el conocimiento oral que poseen, como la concepción que tienen de la misma. El hecho de que un actor como Tom Hiddleston, ampliamente reconocido, declame uno de los poemas más importantes de Matthew Arnold, trajo consigo no sólo un deseo por seguir escuchando la

entonación o el ritmo de un poema, sino que también provocó un sentimiento de majestuosidad al reconocer la dificultad y la belleza de la declamación. Todo esto combinado con un aprendizaje lingüístico atrajo la atención de más de uno y permitió la identificación de errores que los alumnos presentan al momento de leer, tales como la incorrecta pronunciación de palabras como *upon* o *begin* en el siguiente ejemplo:

Figura 5. *Stress and Pause*, ejemplo de evidencia.

Activity. Identify the words on the poem that should be stressed or read in a different way and mark the pauses as well.

Dover Beach

By Matthew Arnold

The sea is calm tonight.
The tide is full, the moon lies fair
Upon the straits; on the French coast the light
Gleams and is gone; the cliffs of England stand,
Glimmering and vast, out in the tranquil bay.
Come to the window, sweet is the night-air!
Only, from the long line of spray
Where the sea meets the moon-blanch'd land,
Listen! you hear the grating roar
Of pebbles which the waves draw back, and fling,
At their return, up the high strand,
Begin, and cease, and then again begin,
With tremulous cadence slow, and bring
The eternal note of sadness in.

De acuerdo con otra evidencia de aprendizaje, *Stress and Pause* demostró ser una actividad a la que se le tiene que dedicar más tiempo para ser revisada, así como mayor detenimiento. En el siguiente trabajo, se puede ver que la actividad está incompleta; esto debido seguramente a la velocidad con la que se leía el poema. Es claro que, si uno no está familiarizado con el poema, el leerlo y seguirlo por primera vez con ayuda de un video puede resultar abrumador. El AICLE hace mención de la importancia de la relación que pueda tener el alumno con el contenido. Se sugiere, por lo tanto, abordar conocimiento previo del alumno, vocabulario del poema en cuestión, entre otras cosas, para poder brindarle a los alumnos las herramientas necesarias para hacer un análisis de este tipo con cualquier poema en cuestión:

Figura 6. *Stress and Pause*, ejemplo de evidencia 2.

Activity. Identify the words on the poem that should be stressed or read in a different way and mark the pauses as well.

Dover Beach

By Matthew Arnold

The sea is calm tonight.
The tide is full, the moon lies fair
Upon the straits; on the French coast the light
Glimmers and is gone; the cliffs of England stand,
Glimmering and vast, out in the tranquil bay.
Come to the window, sweet is the night-air!
Only, from the long line of spray
Where the sea meets the moon-blanch'd land,
Listen! you hear the grating roar
Of pebbles which the waves draw back, and fling,
At their return, up the high strand,
Begin, and cease, and then again begin,
With tremulous cadence slow, and bring
The eternal note of sadness in.

Sophocles long ago
Heard it on the Aegean, and it brought
Into his mind the turbid ebb and flow
Of human misery: we
Find also in the sound a thought,
Hearing it by this distant northern sea.

The Sea of Faith
Was once, too, at the full, and round earth's shore
Lay like the folds of a bright girdle furled.
But now I only hear
Its melancholy, long, withdrawing roar,
Retreating, to the breath
Of the night-wind, down the vast edges drear

En otra instancia, esta actividad reveló otro aspecto interesante a recalcar. En la siguiente evidencia de aprendizaje se puede notar que el alumno completó la actividad sin dificultad siguiendo el audio del video; no obstante, al mismo tiempo, esta actividad revela fallas en la comprensión y seguimiento de instrucciones, pues solamente están marcadas aquellas palabras que pueden ser pronunciadas distinto, pero no las pausas. En este punto, se hace hincapié, en la relevancia de la ZDP, es decir, en la figura del maestro como facilitador y como persona que da retroalimentación. Así pues, un probable motivo por lo que esto pudo haber sucedido es que el alumno comprendía las palabras de función, pero no completamente, pues las marcas en la tercera estrofa –*Its melancholy, long, withdrawing roar*– denotan una interpretación más personal que la de la persona que declama.

Figura 7. *Stress and Pause*, ejemplo de evidencia 3.

The sea is calm tonight.
The tide is full, the moon lies fair
Upon the straits; on the French coast the light
Gleams and is gone; the cliffs of England stand,
Glimmering and vast, out in the tranquil bay.
Come to the window, sweet is the night-air!
Only, from the long line of spray
Where the sea meets the moon-blanched land,
Listen! you hear the grating roar
Of pebbles which the waves draw back, and fling,
At their return, up the high strand.
Begin, and cease, and then again begin,
With tremulous cadence slow, and bring
The eternal note of sadness in.

Sophocles long ago
Heard it on the Aegean, and it brought
Into his mind the turbid ebb and flow
Of human misery; we
Find also in the sound a thought,
Hearing it by this distant northern sea.

The Sea of Faith
Was once, too, at the full, and round earth's shore
Lay like the folds of a bright girdle furled
But now I only hear
Its melancholy, long, withdrawing roar,
Retreating, to the breath
Of the night-wind, down the vast edges drear
And naked shingles of the world.

Ah, love, let us be true
To one another! for the world, which seems
To lie before us like a land of dreams,
So various, so beautiful, so new,
Hath really neither joy, nor love, nor light,
Nor certitude, nor peace, nor help for pain;
And we are here as on a darkling plain
Swept with confused alarms of struggle and flight,
Where ignorant armies clash by night.

Una segunda oportunidad de crecimiento académico de los alumnos que se pudo apreciar fue a través de una de las actividades finales de la secuencia durante la segunda clase, en donde las habilidades de producción son puestas en práctica después de haber analizado el estilo poético de los autores de la época victoriana. Esta actividad, *Scattergories*, busca consolidar el aprendizaje a través de un juego popular conocido en español como *Basta*. Al brindar oportunidades de este

tipo, donde la composición poética sea el resultado de una experiencia divertida y sencilla, es capaz de acabar con la frustración de aquellos alumnos que conciben la composición literaria como una actividad complicada o aburrida. Esto puede repercutir increíblemente en la motivación y en el deseo del alumno por compartir y ser escuchado. Durante la clase, fue sorprendente ver cómo ciertos alumnos decidieron escribir más de una frase o un enunciado, para componer una estrofa o párrafo, como es el caso de este alumno:

Figura 8. Scattergories, ejemplo de evidencia.

Noun	Noun	Verb	Sentence or phrase
Priceless	Richness	create appreciate	There might be always something priceless for everyone; something beautiful and desirable. However, one rarely notices what ^{real} richness ^{one} can ^{can} make for its qualities are hidden and tend to be unappealable.

3.2.3. Tercera clase

Una de las grandes ventajas de la época victoriana, en comparación con otras épocas literarias, es la habilidad artística de algunos de los poetas; tal es el caso de Dante Gabriel Rossetti. Parece que este artista tiene el potencial de cautivar a una gran cantidad de lectores, debido a su capacidad para combinar dos pasiones en una. Aunque no se hayan llevado a cabo las actividades más emblemáticas de este poeta pensadas para la propuesta, *Through Idioms* mostró un lado revelador de la interpretación de la poesía:

Figura 9. *Through Idioms*, ejemplo de evidencia.

Activity . Substitute the words and phrases in bold in the left column with an idiom from the right column.

John of Tours is back with peace (2) 5 But he comes home ill at ease. 12	1. Time is money.
'Good-morrow, mother.' 'Good-morrow, son; Your wife has borne you a little one.'	2. Come rain or shine.
' Go now , mother, go before, 1,8 Make me a bed upon the floor;	3. To meet own's maker.
'Very low your foot must fall, That my wife hear not at all .' 2	4. Spill the beans.
As it neared the midnight toll, John of Tours gave up his soul . 3	5. On cloud nine
' Tell me now , my mother my dear, 4 What's the crying that I hear?'	6. Let something come to light.
'Daughter, it's the children wake Crying with their teeth that ache.' 11	7. (tell me) the whole nine yards.
' Tell me though , my mother my dear, 6 What's the knocking that I hear?'	8. At the drop of a hat.
'Daughter, it's the carpenter Mending planks upon the stair.'	9. Kicked the bucket.
' Tell me too , my mother my dear, 11 6 What's the singing that I hear?'	10. There is something fishy.
'Daughter, it's the priests in rows Going round about our house.' 11, 8	11. Get something off your chest.
' Tell me then , my mother my dear, What's the dress that I should wear?' 11, 8	12. Feeling under the weather.
'Daughter, any reds or blues, But the black is most in use.'	13. To add insult to the injury.
' Nay, but say , my mother my dear, Why do you fall weeping here?'	
' Oh! the truth must be said ,— 4 It's that John of Tours is dead .'	
'Mother, let the sexton know That the grave must be for two ;' 13	
'Aye, and still have room to spare, For you must shut the baby there.'	

El hecho de haber querido usar frases idiomáticas con este poema generó más de una incógnita; esto por la relatividad existente en el lenguaje. De ahí que la siguiente evidencia de

aprendizaje se encuentre inconclusa, pues probablemente para el alumno algunas de las frases idiomáticas no concordaban en su totalidad con la idea del poeta. En este sentido, sería importante abrir un espacio más amplio para el debate durante la actividad, en donde las frases idiomáticas no sean las únicas interpretaciones, sino también tratar de incluir dibujos o hasta gesticulaciones:

Figura 10. *Through Idioms*, ejemplo de evidencia 2.

Activity . Substitute the words and phrases in bold in the left column with an idiom from the right column.

<p>John of Tours is back with peace, <i>- On cloud nine</i> But he comes home ill at ease.</p> <p>'Good-morrow, mother.' 'Good-morrow, son; Your wife has borne you a little one.'</p> <p>'Go now, mother, go before, Make me a bed upon the floor;</p> <p>'Very low your foot must fall, That my wife hear not at all.'</p> <p>As it neared the midnight toll, John of Tours gave up his soul.</p> <p>'Tell me now, my mother my dear, What's the crying that I hear?'</p> <p>'Daughter, it's the children wake Crying with their teeth that ache.'</p> <p>'Tell me though, my mother my dear, What's the knocking that I hear?'</p> <p>'Daughter, it's the carpenter Mending planks upon the stair.'</p> <p>'Tell me too, my mother my dear, What's the singing that I hear?'</p> <p>'Daughter, it's the priests in rows Going round about our house.'</p> <p>'Tell me then, my mother my dear, What's the dress that I should wear?'</p> <p>'Daughter, any reds or blues, But the black is most in use.'</p> <p>'Nay, but say, my mother my dear, Why do you fall weeping here?'</p> <p>'Oh! the truth must be said,—<i>let something come to light</i> It's that John of Tours is dead.' <i>Kicked the bucket</i></p> <p>'Mother, let the sexton know That the grave must be for two:—<i>to add insult to injury</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Time is money. 2. Come rain or shine. 3. <u>To meet own's maker.</u> 4. Spill the beans. 5. On cloud nine 6. Let something come to light. 7. <u>(tell me) the whole nine yards.</u> 8. <u>At the drop of a hat.</u> 9. Kicked the bucket. 10. <u>There is something fishy.</u> 11. <u>Get something off your chest.</u> 12. Feeling under the weather. 13. To add insult to the injury.
--	--

A la hora de revisar las respuestas de esta actividad, un alumno manifestó en varias ocasiones estar en desacuerdo con algunas de ellas, puesto que para él no representaban una idea similar. Como el enfoque de tareas señala, el debate de ideas es otra oportunidad para hacer de la actividad algo más fructífero. Este tipo de dudas y opiniones son las que ponen al descubierto una de las problemáticas de trabajar con un tema que a veces puede resultar tan personal como la literatura; no obstante, también exhiben el potencial que este tipo de actividades poseen para desarrollar el pensamiento crítico, analítico e interpretativo de los alumnos. Para el enfoque lúdico, finalmente, los obstáculos no representan nunca un problema, sino una oportunidad.

La siguiente actividad *Request* cumplió un papel importante dentro de la clase. En primera instancia, involucró a los alumnos de manera conjunta para hacerle una pregunta al autor; en segundo lugar, resaltó aspectos que probablemente los alumnos no comprendían en su totalidad. En la siguiente evidencia de aprendizaje, el primer grupo de alumnos realizó dos preguntas para el autor después de leer las dos primeras estrofas, lo cual revela un acercamiento al autor mucho más personal que antes de leer el poema. Esta proximidad baja el nivel de dificultad del poema y posiciona a los alumnos en un plano similar al del autor, en donde sus preguntas no carecen de sentido, sino de respuesta. En ese sentido, esta actividad se asemeja al objetivo de la ZDP. No obstante, dichas preguntas tienen el potencial de conectar al alumno consigo mismo y de reflexionar sobre aspectos que rara vez se cuestionan. Este tipo pueden llevar al alumno a un crecimiento personal:

Figura 11. *Request*, ejemplo de evidencia.

Activity. After listening to the poem, read along with the teacher and in groups think of a question about the poem after every stanza.

Love is Enough
by William Morris

Love is enough: have no thought for to-morrow
If ye lie down this even in rest from your pain,
Ye who have paid for your bliss with great sorrow:
For as it was once so it shall be again.
Ye shall cry out for death as ye stretch forth in vain

read the stanzas
and write a question
for each one.
why do you think
a bliss can cause a great sorrow?

Weak Feeble hands to the hands that would help but they may not,
Cry out to deaf ears that would hear if they could;
Till again shall the change come, and words your lips say not
Your hearts make all plain in the best wise they would
And the world ye thought waning is glorious and good:

why do you have to cry out
to a ear if you know is
already deaf?

And no morning now mocks you and no nightfall is weary,
The plains are not empty of song and of deed:
The sea strayeth not, nor the mountains are dreary;
The wind is not helpless for any man's need,
Nor falleth the rain but for thistle and weed.

Siguiendo la misma línea, es importante finalmente mencionar el papel social que las actividades con un sentido lúdico cumplen dentro de esta propuesta. Como parte final de una secuencia de actividades desarrolladas alrededor de un poema de Thomas Hardy, *Language Frames* demostró su valor comunicativo al poner en contacto más de una opinión en cuanto a un tema controversial como la muerte. Fue impresionante ver cómo los alumnos elaboraron argumentos para expresar su punto de vista sobre un poema; lo difícil para ellos realmente fue llegar a este acuerdo con un compañero. Actividades de este tipo brindan la oportunidad no sólo de conocer las personalidades y creencias de los alumnos, sino también de conocer sus fortalezas o debilidades sociales. Así pues, se cree que la importancia de esta experiencia yace no tanto en el producto de la actividad, sino en el proceso para llegar ahí, esto es, paso a paso, retroalimentándose a sí mismos en cada uno de éstos:

Figura 12. Language Frames, ejemplo de evidencia

Activity. Elaborate on your answer with the help of the next frame sentences.

It is pitiful and sad

CLAIM	I will argue that <u>everybody will be forgiven in death</u> .
	This paper will show that <u>people forget you</u> .
EVIDENCE	One piece of evidence is <u>the speaker can't guess who is damn on it grave?</u>
	Another piece of evidence to support my claim is <u>the second line of the first four stanzas</u> .
	Additional evidence is <u>given in the rest of the poem and stanzas</u>
	To support the claim that <u>when we read we'll be forgiven even by the closest people in life</u> As a rule, <u>of life</u>
WARRANT	Generally speaking, <u>everybody dies</u>
	Most people would agree that <u>we'll be forgiven</u>
	It is the accepted belief that _____
	Some may argue that <u>there's life after death</u>
COUNTERCLAIM AND COUNTER TO COUNTERCLAIM	The truth is <u>that we don't know</u>
	There are those who would claim <u>that we exist in death</u> , however, <u>we don't really know.</u>
	Some people think _____
	But in reality, _____
	It is possible to argue that _____
	Upon closer inspection, however, _____

FIGURE 5.9. Sentence frames to support crafting an argument

La literatura puede proveer a alumnos y profesores de la oportunidad de crecer en tantos aspectos que la inclusión de actividades en este capítulo sería muy grande. La experiencia de trabajar con personas interesadas en la pedagogía, en la lingüística o en la investigación académica sin duda tiene aspectos muy valiosos. Se espera que el panorama de la propuesta de este trabajo aquí presentado incite no solamente la curiosidad de querer trabajar con un enfoque de este tipo, sino que también promueva el respeto y el interés por la lectura, por cultivar el cuerpo y la mente. Se recomienda ampliamente que cuando se trabaje con actividades de este tipo, el profesor a cargo del grupo tome nota de los aspectos más pequeños o aparentemente triviales, con la finalidad de seguir imaginando formas para hacer del contenido de una materia algo inolvidable.

Cada una de las experiencias compartidas en este inciso concluyen con la labor de este trabajo de investigación. Es importante reconocer los beneficios de la lectura de poesía y de cambiar la transmisión de conocimiento unilateral por el aprendizaje colectivo, la constante innovación metodológica dentro del salón de clases, las habilidades requeridas actualmente y las posibilidades que tanto la tecnología o la cultura, así como el uso del lenguaje frente a frente, brindan. De esta manera, no solamente se logrará abarcar los problemas que aquejan a una comunidad de alumnos en específico, sino a la universidad en general.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación se trataron múltiples temas, los cuales, aunque parecían muy lejanos entre sí en un principio, terminaron por conectarse con miras a un fin en común. La literatura, instrumento cultural de una sociedad, sigue siendo una herramienta didáctica que actualmente requiere de un replanteamiento a nivel internacional, dentro de la LEI y dentro del salón de clases. No cabe duda de que todavía existen muchas incógnitas respecto de la mejor manera para enseñar literatura y poesía –lo cual probablemente nunca cesará–. Lo que sí es un hecho es que ésta forma parte esencial para el desarrollo y formación de profesionales de la licenciatura, así como para su desarrollo lingüístico en una L2, el inglés.

Por dicha razón, es importante considerar reformular todas las posibilidades didácticas actuales a disposición del profesorado para continuar adaptando la enseñanza de la literatura, y en particular la poesía, a las competencias actuales que el mundo exige. La poesía es un género literario que se puede beneficiar de la multidisciplinariedad que permea actualmente en la educación a través de metodologías, enfoques y paradigmas como el sociocultural y el AICLE, entre otras, para adaptarse a las necesidades de los alumnos LEI. Aunado a esto, teniendo en consideración los beneficios de índole personal y mental al estar en contacto con la poesía, posiciona a ésta, y a la literatura en general, como una de las herramientas más antiguas con el potencial de conectar culturas dentro del salón de clases de inglés como lengua extranjera.

En el primer capítulo de este trabajo, se abordó el paradigma sociocultural, la base didáctica de este trabajo, junto con enfoques bien conocidos y una metodología para la enseñanza de lenguas interconectadas por su visión comunicativa, por la importancia que le otorgan al papel del alumno y por su flexibilidad para incorporar elementos, contenidos o estrategias de enseñanza-aprendizaje. Dicha revisión sirvió para resaltar tanto fortalezas como debilidades de cada una de dichas visiones, las cuales permitieron la conjugación de ventajas de cada una a favor del desarrollo lingüístico, social y cultural de la comunidad LEI. Posteriormente, se abordaron tres distintas metodologías para la enseñanza de la literatura con el objetivo de terminar por consolidar la fundamentación teórica de esta propuesta, pues tanto estas metodologías como aquellas para la enseñanza de lenguas comparten más características que discrepancias entre sí. De esta manera, se terminó por presentar el último componente de la propuesta de actividades, el enfoque lúdico,

como herramienta didáctica en auge con el potencial de crear un ambiente favorable tanto para la enseñanza-aprendizaje de contenido, como para el refuerzo de la comunidad estudiantil LEI.

A lo largo del segundo capítulo se describió la herencia poética inglesa, resultado de la época victoriana, período de transición y ápice de la literatura anglosajona. El propósito de esto fue recolectar obras representativas y relativamente desconocidas, incluso para personas afines a la poesía, para apreciar de una manera poco ortodoxa una fase histórica de Inglaterra, mayormente conocida por su crecimiento económico y por su prosa literaria. Como parte de dicha fase, se describieron aquí rasgos de los autores y de su vida, así como elementos culturales presentes en ejemplos de sus poemas; esto con la finalidad de demostrar la inmensa influencia que versos memorables de ese momento continúan teniendo tanto en la cultura como en el idioma inglés.

Para culminar con esta propuesta didáctica, en el tercer capítulo se describió el desarrollo de las actividades lúdicas para la unidad de “La poesía de la época victoriana” y se habló de la primera experiencia de llevar a cabo una serie de actividades con sentido lúdico para enseñar literatura en el sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés durante el semestre 2019-2. Aunque en dicha oportunidad no se haya podido llevar a cabo la secuencia completa para la unidad, ésta mostró las áreas de oportunidad de la propuesta, así como cuestiones a considerar en aplicaciones futuras. Por otro lado, permitió también conocer algunas de las recomendaciones y sugerencias de distintos autores con el mismo interés didáctico y literario. Se espera que las reflexiones y aportaciones hechas en ese capítulo sobre la puesta en práctica resulten útiles – aunque sea a manera de introducción– para los compañeros de carrera y de profesión deseosos de intentar una distinta manera de enseñanza, ya sea con la intención de cambiar la monotonía dentro del salón de clases o en caso de que ellos mismos quieran proponer algo diferente.

Otra de las revelaciones a rescatar de la presentación de las actividades que conforman esta propuesta es su naturaleza didáctica –la cual es muy diferente en la práctica–, así como la importancia del uso de la tecnología para brindar una nueva perspectiva pedagógica. En un primer momento, debido a la inclusión de la lúdica dentro del salón de clases, se reconoció que el piloteo de esta propuesta tomó más tiempo de lo planeado, lo que provocó una serie de modificaciones que, si bien limitaron el número de actividades, de ninguna manera impidieron abarcar el contenido de la unidad. Asimismo, el uso de la tecnología resultó imprescindible para lograr establecer un vínculo eficiente entre el lenguaje escrito de los poemas y el lenguaje visual de la imaginación; existe una gran cantidad de recursos disponibles para llevar a cabo no solamente evaluaciones,

sino ejercicios literarios, que se cree podrían fortalecer esta serie de trabajos para la licenciatura. Así, se deja abierta la invitación a poner a prueba cada una de las actividades aquí expuestas en diferentes contextos, teniendo siempre en cuenta el nivel y las limitaciones de los alumnos; como resultado, se logrará seguir cultivando la idea de que un *aprendizaje lúdico* es posible no solamente en la LEI.

Esta licenciatura continúa promoviendo el aprendizaje lingüístico y el intercambio cultural de muchas maneras; cada una de las personas que ha estado en contacto con la metodología que permea en los salones de clase, puede reconocerse en este trabajo. Se espera que la literatura siga siendo uno de los pilares del egresado de la carrera; que el diseño y la constante innovación de enfoques permita la mejora en la calidad educativa, y que el espíritu curioso que despierta con cada pregunta o cada nueva página de un libro, aliente a considerar distintas visiones pedagógicas plurilingües.

Cada vez que se habló en esta investigación de un *aprendizaje lúdico*, se ha buscado establecer una comparación entre la manera en la que hasta el momento se han llevado a cabo las clases, presentaciones y eventos de mayor magnitud; todo esto con la finalidad de ofrecer un panorama amplio de los beneficios que se pueden obtener al darles un poco de *sentido lúdico*. La presentación de actividades de este trabajo demostró que, aunque existe un largo camino por andar, la enseñanza de literatura se encuentra en la dirección correcta. Así pues, este enfoque es sólo una mirada a las reglas del juego, la audiencia las piezas necesarias y el contexto el tablero. Se cree que la búsqueda de jugadores no será necesaria, pues una vez que la invitación a lanzar los dados sea puesta en marcha, será cuestión de tiempo para que alguna persona venga a recogerlos.

En suma, cuando se piensa hoy en día sobre el futuro de los idiomas, es increíble pensar que los obstáculos pasados ya no tienen la misma validez que antes. Actualmente se cuenta con una enorme cantidad de recursos disponibles para la adquisición de las lenguas más importantes a nivel mundial; dicha cercanía también se ve reflejada en los libros que día a día revelan una visión nueva por conocer. Por esta razón, se alienta a no cerrar nunca la puerta que da acceso a tan vastos mundos de la literatura, sino a tenerla siempre entreabierta, para que los oídos y ojos curiosos se interesen por lo que alguna vez fue y aprendan a comprender el futuro de las cosas, siempre cambiante, siempre innovando, justo como los profesores hacen dentro del salón de clases todos los días.

Anexo 1

En esta parte se presentan las planeaciones de clase de las actividades propuestas en esta investigación. Como se mencionó en el capítulo tres, en un primer momento éstas fueron adaptadas a nuestro contexto para su piloteo, para aplicarlas después en un tiempo de aproximadamente diez horas; por esa razón, aquí se provee una vista general de todas las actividades con la finalidad de que se conozca el tiempo requerido para cada una de ellas, así como el material, en caso de querer hacer uso de ellas. Asimismo, se encuentran los vínculos de los videos y audios que se usaron en el desarrollo de ciertas actividades, junto con su referencia.

Todo el material adaptado para trabajar con los alumnos se encuentra disponible al final de la tabla de presentación de las actividades junto con el señalamiento del número de actividad a la que pertenece y su respectiva instrucción. Cada uno de estos materiales puede ser adaptado para los propósitos y niveles deseados.

CLASS 1

Author and poem	Activity	Objective	Language and communicative skills	Materials	Time
Robert Browning: <i>Love Among the Ruins</i>	Activity #1 Opening lines	Students will reflect on what a poem is and what the main characteristics of poetry are by looking at a poem written in prose and comparing it with what they consider poetry.	Reading, vocabulary and Speaking.	Board, projector and sample-poem.	15 - 20 min.
Alfred Lord Tennyson: <i>Ode on the Death of the Duke of Wellington</i>	Activity #2 Tea party	Students will get the gist of a poem by having each one of them sharing a verse with the entire class.	Speaking, Reading, Listening and vocabulary.	Handouts (pieces of paper containing verses of the poem).	25 - 30 min.
	Activity #3 The twenty-five-word abstract	Students will explain what a poem is about by writing down a short paragraph, making use of the poem's vocabulary as much as possible.	Writing and Reading.	A piece of paper.	15 - 20 min.
Elizabeth Barrett Browning: <i>The Cry of the Children</i>	Activity #4 First and last paragraph	In groups, students will make a prediction about what a poem is by reading its first and last stanza.	Reading and vocabulary.	Handout.	15 - 20 min.
	Activity #5 Insert note taking	In groups of three, students will reflect on their understanding of a stanza by making annotations while reading it.	Speaking, Reading and vocabulary.	Handout.	20 - 25 min.

<p>Elizabeth Barrett Browning:</p> <p><i>The Cry of the Children</i></p>	<p>Activity #6</p> <p>Observation “I am a Camera”</p>	<p>Individually, students will think of a specific image they have from their daily life, which they wish to capture and convey.</p>	<p>Reading, Writing and vocabulary.</p>	<p>Piece of paper.</p>	<p>30 min.</p>
<p>Matthew Arnold:</p> <p><i>Dover Beach</i></p>	<p>Activity #7</p> <p>Stress and pause</p>	<p>Students will identify the difference between content and function words by listening to a declamation of a poem.</p>	<p>Reading, pronunciation, vocabulary and Listening.</p>	<p>Handout, speakers and audio of the poem.</p>	<p>25 - 30 min.</p>
<p>Anne, Charlotte and Emily Brontë</p>	<p>Activity #8</p> <p>Visualizing</p>	<p>Students will try to identify which of the three Brontë sisters is the poet of a stanza or stanzas they get by paying attention to the style and language used.</p>	<p>Reading, Speaking and vocabulary.</p>	<p>Handouts.</p>	<p>20 - 25 min.</p>
<p><i>Stanzas from different poems by the Brontë sisters</i></p>	<p>Activity #9</p> <p>Quote Unquote</p>	<p>Students will write a reply to their I-am-a-camera-activity as if they were one of the Brontë sisters, paying attention to their personalities and style.</p>	<p>Writing, Reading and vocabulary.</p>	<p>Piece of paper.</p>	<p>15 min. / Homework</p>

Handouts and worksheets (1st class)

Introduction

Activity. Fill in the table according to your personal situation. Mark with a question mark (?) those you do not feel sure about.

KWL CHART

What I already know	What I want to know / What I need to know	What I learned

Activity 1

Activity 1. What are the main characteristics of poetry in comparison to other literary genres?

Love among the Ruins

Where the quiet-coloured end of evening smiles miles and miles on the solitary pastures where our sheep half-asleep tinkle homeward thro' the twilight, stray or stop as they crop – was the site once of a city great and gay, (so they say) of our country's very capital, its prince ages since held his court in, gathered councils, wielding far peace of war. Now – the country does not even boast a tree, as you see, to distinguish slopes of verdure, certain rills from the hills intersect and give a name to, (else they run into one)...

Activity 2. Read a verse of Alfred Tennyson's poem and discuss it with your classmates as if you were a guest in a Victorian tea party.

Warriors carry the warrior's pall.	With blare of bugle, clamour of men.	On God and Godlike men we build our trust.
Here, in streaming London's central roar.	A people's voice! We are a people yet.	Peace, it is a day of pain.
In his simplicity sublime.	And drill the raw world for the march of mind.	Ashes to ashes, dust to dust.
Which stood four-square to all the winds that blew!	Against the myriads of Assaye.	Whose eighty winters freeze with one rebuke.
Let the bell be toll'd.	For this is England's greatest son.	The path of duty was the way to the glory.
The towering car, the sable steeds.	Thine island loves thee well, thou famous man.	And let the land whose hearths he saved from shame.
In praise and in dispraise the same.	And ever-echoing avenues of song.	Peace, his triumph will be sung.

Activity 4. Read the first and last stanza of the poem and make predictions of what the poem is about.

The Cry of the Children

By Elizabeth Barrett Browning

"Pheu pheu, ti prosderkesthe m ommasin, tekna;"

[[Alas, alas, why do you gaze at me with your eyes, my children.]]—Medea.

Do ye hear the children weeping, O my brothers,
Ere the sorrow comes with years?
They are leaning their young heads against their mothers, —
And that cannot stop their tears.
The young lambs are bleating in the meadows;
The young birds are chirping in the nest;
The young fawns are playing with the shadows;
The young flowers are blowing toward the west—
But the young, young children, O my brothers,
They are weeping bitterly!
They are weeping in the playtime of the others,
In the country of the free...

They look up, with their pale and sunken faces,
And their look is dread to see,
For they think you see their angels in their places,
With eyes meant for Deity;—
"How long," they say, "how long, O cruel nation,
Will you stand, to move the world, on a child's heart, —
Stifle down with a mailed heel its palpitation,
And tread onward to your throne amid the mart?
Our blood splashes upward, O our tyrants,
And your purple shews your path;
But the child's sob curseth deeper in the silence
Than the strong man in his wrath!"

Activity 5. Reflect on your understanding by making notes on the stanzas while you read them, trying to depict the way you feel during the reading.

✓ = I agree

✗ = I disagree

† = New information

! = Wow!

? = I wonder

?? = I don't understand

* = Important

"True," say the children, "it may happen
That we die before our time!
Little Alice died last year her grave is shapen
Like a snowball, in the rime.
We looked into the pit prepared to take her —
Was no room for any work in the close clay:
From the sleep wherein she lieth none will wake her,
Crying, 'Get up, little Alice! it is day.'
If you listen by that grave, in sun and shower,
With your ear down, little Alice never cries;
Could we see her face, be sure we should not know her,
For the smile has time for growing in her eyes,—
And merry go her moments, lulled and stilled in
The shroud, by the kirk-chime!
It is good when it happens," say the children,
"That we die before our time!"

Alas, the wretched children! they are seeking
Death in life, as best to have!
They are binding up their hearts away from breaking,
With a cerement from the grave.
Go out, children, from the mine and from the city —
Sing out, children, as the little thrushes do —
Pluck you handfuls of the meadow-cowslips pretty
Laugh aloud, to feel your fingers let them through!
But they answer, " Are your cowslips of the meadows
Like our weeds anear the mine?
Leave us quiet in the dark of the coal-shadows,
From your pleasures fair and fine!

"For all day, the wheels are droning, turning, —
 Their wind comes in our faces, —
Till our hearts turn, — our heads, with pulses burning,
 And the walls turn in their places
Turns the sky in the high window blank and reeling —
 Turns the long light that droppeth down the wall, —
Turn the black flies that crawl along the ceiling —
 All are turning, all the day, and we with all! —
And all day, the iron wheels are droning;
 And sometimes we could pray,
'O ye wheels,' (breaking out in a mad moaning)
 'Stop! be silent for to-day!'"

Now tell the poor young children, O my brothers,
 To look up to Him and pray —
So the blessed One, who blesseth all the others,
 Will bless them another day.
They answer, " Who is God that He should hear us,
 While the rushing of the iron wheels is stirred?
When we sob aloud, the human creatures near us
 Pass by, hearing not, or answer not a word!
And we hear not (for the wheels in their resounding)
 Strangers speaking at the door:
Is it likely God, with angels singing round Him,
 Hears our weeping any more?

" Two words, indeed, of praying we remember;
 And at midnight's hour of harm, —
'Our Father,' looking upward in the chamber,
 We say softly for a charm.
We know no other words, except 'Our Father,'
 And we think that, in some pause of angels' song,
God may pluck them with the silence sweet to gather,
 And hold both within His right hand which is strong.
'Our Father!' If He heard us, He would surely
 (For they call Him good and mild)
Answer, smiling down the steep world very purely,
 'Come and rest with me, my child.'

"But, no!" say the children, weeping faster,
" He is speechless as a stone;
And they tell us, of His image is the master
Who commands us to work on.
Go to! " say the children,—"up in Heaven,
Dark, wheel-like, turning clouds are all we find!
Do not mock us; grief has made us unbelieving —
We look up for God, but tears have made us blind."
Do ye hear the children weeping and disproving,
O my brothers, what ye preach?
For God's possible is taught by His world's loving —
And the children doubt of each.

And well may the children weep before you;
They are weary ere they run;
They have never seen the sunshine, nor the glory
Which is brighter than the sun:
They know the grief of man, without its wisdom;
They sink in the despair, without its calm —
Are slaves, without the liberty in Christdom, —
Are martyrs, by the pang without the palm, —
Are worn, as if with age, yet unretrievingly
No dear remembrance keep,—
Are orphans of the earthly love and heavenly:
Let them weep! let them weep!

Activity 7. STRESS & PAUSE. Identify the words on the poem that should be stressed or read in a different way and mark the pauses as well.

Dover Beach
By Matthew Arnold

The sea is calm tonight.
The tide is full, the moon lies fair
Upon the straits; on the French coast the light
Gleams and is gone; the cliffs of England stand,
Glimmering and vast, out in the tranquil bay.
Come to the window, sweet is the night-air!
Only, from the long line of spray
Where the sea meets the moon-blanch'd land,
Listen! you hear the grating roar
Of pebbles which the waves draw back, and fling,
At their return, up the high strand,
Begin, and cease, and then again begin,
With tremulous cadence slow, and bring
The eternal note of sadness in.

Sophocles long ago
Heard it on the Ægean, and it brought
Into his mind the turbid ebb and flow
Of human misery; we
Find also in the sound a thought,
Hearing it by this distant northern sea.

The Sea of Faith
Was once, too, at the full, and round earth's shore
Lay like the folds of a bright girdle furled.
But now I only hear
Its melancholy, long, withdrawing roar,
Retreating, to the breath
Of the night-wind, down the vast edges drear
And naked shingles of the world.

Ah, love, let us be true
To one another! for the world, which seems
To lie before us like a land of dreams,
So various, so beautiful, so new,
Hath really neither joy, nor love, nor light,
Nor certitude, nor peace, nor help for pain;
And we are here as on a darkling plain
Swept with confused alarms of struggle and flight,
Where ignorant armies clash by night.

Activity 8. Read one or two stanzas by one of the Brönte sisters, underline key words or aspects of it, which tell you who the poet of the stanza is.

<p>CURRER BELL From “Pilate’s Wife’s Dream”</p> <p>Stanza #1</p> <p>I’d call my women, but to break their sleep, Because my own is broken, were unjust; They’ve wrought all day, and well-earn’d slumbers steep Their labours in forgetfulness, I trust; Let me my feverish watch with patience bear, Thankful that none with me its sufferings share.</p> <p>Stanza #2</p> <p>I see it all – I know the dusky sign – A cross on Calvary, which Jews uprear While Romans watch; and when the dawn shall shine Pilate, to judge the victim, will appear – Pass sentence – yield Him up to crucify; And on that cross the spotless Christ must die.</p> <p>From “The Wife’s Will”</p> <p>Stanza #3</p> <p>Thanks, William, thanks! Thy love has joy, Pure, undefiled with base alloy; ‘Tis not a passion, false and blind, Inspires, enchains, absorbs my mind; Worthy, I feel, art thou to be Loved with my perfect energy.</p>	<p>From “Frances”</p> <p>Stanzas #4 and 5</p> <p>“My love awakes no love again, My tears collect, and fall unfelt; My sorrow touches none with pain, My humble hopes to nothing melt.</p> <p>“For me the universe is dumb, Stone-deaf, and blank, and wholly blind; Life I must bound, existence sum In the strait limits of one mind...</p> <p>From “Gilbert”</p> <p>Stanza #6</p> <p>Across his throat a keen-edged knife With vigorous hand he drew; The wound was wide – his outraged life Rushed rash and redly through. And thus died, by a shameful death, A wise and worldly man, Who never drew but selfish breath Since first his life began.</p> <p>From “Regret”</p> <p>Stanza #7</p> <p>Life and marriage I have known. Things once deemed so bright; Now, how utterly is flown Every ray of light! ‘Mid the unknown sea, of life I no blest isle have found; At last, through all its wild wave’s strife, My bark is homeward bound.</p>
---	--

<p>From “The Teacher’s Monologue”</p> <p>Stanza #8</p> <p>To toil, to think, to long, to grieve, – Is such my future fate? The morn was dreary, must the eve Be also desolate? Well, such a life at least makes Death A welcome, wished-for-friend; Then, aid me, Reason, Patience, Faith, To suffer to the end!</p> <p>ELLIS BELL From “Faith and Despondency”</p> <p>Stanza #9</p> <p>“Oh! Nor for them, should we despair, The grave is drear, but they are not there; Their dust is mingled with the sod, Their happy souls are gone to God! You told me this, and yet you sigh, And murmur that your friends must die. Ah! my dear father, tell me why? For, if your former words were true, How useless would such sorrow be; As wise, to mourn the seed which grew Unnoticed on its parent tree, Because it fell in fertile earth, And sprang up to a glorious birth – Struck deep its root, and lifted high Its green boughs in the breezy sky.</p> <p>Stanza #10</p> <p>“But I’ll not fear, I will not weep For those whose bodies rest in sleep, – I know there is a blessed shore, Opening its ports for me and mine; And, gazing Time’s wide waters o’er, I weary for that land divine, Where we were born, where you and I Shall meet our dearest, when we die; From suffering and corruption free, Restored into the Deity.”</p>	<p>From “The Philosopher”</p> <p>Stanza #11</p> <p>“So said I, and still say the same; Still, to my death, will say – Three gods, within this little frame, Are warring night; and day; Heaven could not hold them all, and yet They all are held in me; And must be mine till I forget My present entity! Oh, for the time, when in my breast Their struggles will be o’er! Oh, for the day, when I shall rest, And never suffer more!”</p> <p>From “Remembrance”</p> <p>Stanzas #12 and 13</p> <p>But, when the days of golden dreams had perished, And even Despair was powerless to destroy; Then did I learn how existence could be cherished, Strengthened, and fed without the aid of joy...</p> <p>And even yet, I dare not let it languish, Dare not indulge in memory’s rapturous pain; Once drinking deep of that divinest anguish, How could I seek the empty world again? From “A Death-scene”</p> <p>Stanza #14</p> <p>“O day! he cannot die When thou so fair art shining! O Sun, in such a glorious sky, So tranquilly declining; He cannot leave thee now, While fresh west winds are blowing, And all around his youthful brow Thy cheerful light is glowing!”</p>
---	--

<p>From “Song”</p> <p>Stanzas #15 and 16</p> <p>They thought the tide of grief would flow Unchecked through future years; But where is all their anguish now, And where are all their tears?</p> <p>Well, let them fight for honour’s breath, Or pleasure’s shade pursue – The dweller in the land of death Is changed and careless too.</p> <p>From “Anticipation”</p> <p>Stanza #17</p> <p>How beautiful the earth is still, To thee – how full of happiness? How little fraught with real ill, Or unreal phantoms of distress! How spring can bring thee glory, yet, And summer win thee to forget December’s sullen time! Why dost thou hold the treasure fast, Of youth’s delight, when youth is past, And thou art near thy prime?</p> <p>Stanza #18</p> <p>‘This a foresaw – and would not chase The fleeting treacheries; But, with firm foot and tranquil face Held backward from that tempting race, Gazed o’er the sands the waves efface, To the enduring seas – There cast my anchor of desire Deep in unknown eternity; Nor ever let my spirit tire, With looking for WHAT IS TO BE!</p>	<p>From “A Day Dream”</p> <p>Stanzas #19, 20 and 21</p> <p>“Let grief distract the sufferer’s breast, And night obscure his way; They hasten him to endless rest, And everlasting day.</p> <p>“To thee the world is like a tomb, A desert’s naked shore; To us, in unimagined bloom, It brightens more and more!</p> <p>“And, could we lift the veil, and give One brief glimpse to thine eye, Thou wouldst rejoice for those that live, BECAUSE they live to die.”</p> <p>From “To Imagination”</p> <p>Stanzas #22 and 23</p> <p>When weary with the long day’s care, And earthly change from pain to pain, And lost, and ready to despair, Thy kind voice calls me back again: Oh, my true friend! I am not lone, While then canst speak with such a tone!</p> <p>So hopeless is the world without; The world within I doubly prize; Thy world, where guile, and hate, and doubt, And cold suspicion never rise; Where thou, and I, and Liberty, Have undisputed sovereignty.</p>
---	--

<p>From “How Clear She Shines”</p> <p>Stanza #24</p> <p>And this shall be my dream to-night; I’ll think the heaven of glorious spheres Is rolling on its course of light In endless bliss, through endless years; I’ll think, there’s not one world above, Far as these straining eyes can see, Where Wisdom ever laughed at Love, Or Virtue crouched to Infamy;</p> <p>From “Sympathy”</p> <p>Stanza #25</p> <p>They weep, you weep, it must be so; Winds sigh as you are sighing, And winter sheds its grief in snow Where Autumn’s leaves are lying: Yet, these revive, and from their fate Your fate cannot be parted: Then, journey on, if not elate, Still, NEVER broken-hearted!</p> <p>From “Plead for Me”</p> <p>Stanzas #26, 27 and 28</p> <p>My darling pain that wounds and sears, And wrings a blessing out from tears By deadening me to earthly cares; And yet, a king, though Prudence well Have taught thy subject to rebel</p> <p>And am I wrong to worship where Faith cannot doubt, nor hope despair, Since my own soul can grant my prayer?</p> <p>Speak, God of visions, plead for me, And tell why I have chosen thee!</p>	<p>From “Stanzas to –”</p> <p>Stanza #29</p> <p>Do I despise the timid deer, Because his limbs are fleet with fear? Or, would I mock the wolf’s death-howl, Because his form is gaunt and foul? Or, hear with joy the leveret’s cry, Because it cannot bravely die? No! Then above his memory Let Pity’s heart as tender be; Say, “Earth, lie lightly on that breast, And, kind Heaven, grant that spirit rest!”</p> <p>From “Honour’s Martyr”</p> <p>Stanza #30, 31 and 32</p> <p>False friends will launch their covert sneers; True friends will wish me dead; And I shall cause the bitterest tears That you have ever shed.</p> <p>The dark deed of my outlawed race Will then like virtues shine; And men will pardon their disgrace, Beside the guilt of mine.</p> <p>For, who forgives the accursed crime Of dastard treachery? Rebellion, in its chosen time, May Freedom’s champion be...</p> <p>From “My Comforter”</p> <p>Stanzas #33 and 34</p> <p>So stood I, in Heaven’s glorious sun, And in the glare of Hell; My spirit drank a mingled tone, Of seraph’s song, and demon’s moan; What my soul bore, my soul alone Within itself may tell!</p>
---	--

<p>Like a soft, air above a sea, Tossed by the tempest's stir; A thaw-wind, melting quietly The snow-drift on some wintry lea; No: what sweet thing resembles thee, My thoughtful Comforter?</p> <p>ACTON BELL From "The Arbour"</p> <p>Stanzas #35, 36 and 37</p> <p>Oh, list! 'tis summer's very breath That gently shakes the rustling trees – But look! the snow is on the ground – How can I think of scenes like these?</p> <p>'Tis but the FROST that clears the air, And gives the sky that lovely blue; They're smiling in a WINTER'S sun, Those evergreens of somber hue.</p> <p>And winter's chill is on my heart – How can I dream of future bliss? How can my spirit soar away, Confined by such a chain as this?</p> <p>From "Vanitas Vanitatum, Omnia Vanitas"</p> <p>Stanzas #38, 39 and 40</p> <p>To snatch the untasted cup away, For which we toiled so many a day. What, then, remains for wretched man? To use life's comforts while he can,</p> <p>Enjoy the blessings Heaven bestows, Assist his friends, forgive his foes; Trust God, and keep His statues still, Upright and firm, through good and ill;</p> <p>Thankful for all that God has given, Fixing his firmest hopes on Heaven; Knowing that earthly joys decay, But hoping through the darkest day.</p>	<p>From "The Penitent"</p> <p>Stanzas #41, 42 and 43</p> <p>I mourn with thee, and yet rejoice That thou shouldst sorrow so; With angel choirs I join my voice To bless the sinner's woe.</p> <p>Though friends and kindred turn away, And laugh thy grief to scorn; I hear the great Redeemer say, "Blessed are ye that mourn."</p> <p>Hold on thy course, nor deem it strange That earthly cords are riven: Man may lament the wondrous change, But "there is joy in heaven!"</p> <p>From "Music on Christmas Morning"</p> <p>Stanzas #44 and 45</p> <p>A sinless God, for sinful men, Descends to suffer and to bleed; Hell MUST renounce its empire then; The price is paid, the world is freed, And Satan's self must now confess That Christ has earned a RIGHT to bless:</p> <p>Now holy Peace may smile from heaven, And heavenly Truth from earth shall spring: The captive's galling bonds are riven, For our Redeemer is our king; And He that gave his blood for men Will lead us home to God again.</p>
---	--

<p>From “If This Be All”</p> <p>Stanzas #46, 47 and 48</p> <p>O God! if this indeed be all That life can show to me; If on my aching brow may fall No freshening dew from Thee...</p> <p>If clouds must EVER keep from sight The glories of the Sun, And I must suffer Winter’s blight, Ere Summer is begun;</p> <p>If Life must be so full of care, Then call me soon to thee; Or give me strength enough to bear My load of misery.</p> <p>From “To Cowper”</p> <p>Stanzas #49, 50 and 51</p> <p>How else, when every hope was fled, Couldst thou so fondly cling To holy things and help men? And how so sweetly sing,</p> <p>Of things that God alone could teach? And whence that purity, That hatred of all sinful ways – That gentle charity?</p> <p>Are THESE the symptoms of a heart Of heavenly grace bereft – For ever banished from its God, To Satan’s fury left?</p>	<p>From “Views of Life”</p> <p>Stanzas #52 and 53</p> <p>Tell him, that earth is not our rest; Its joys are empty – frail at best; And point beyond the sky. But gleams of light may reach us here; And hope the ROUGHEST path can cheer: Then do not bid it fly!</p> <p>Though hope may promise joys, that still Unkindly time will ne’er fulfil; Or, if they come at all, We never find them unalloyed, – Hurtful perchance, or soon destroyed, They vanish or they pall...</p> <p>From “The Captive Dove”</p> <p>Stanzas #54, 55 and 56</p> <p>Poor restless dove, I pity thee; And when I hear thy plaintive moan, I mourn for thy captivity, And in thy woes forget mine own...</p> <p>Yes, even there, if, listening by, One faithful dear companion stood, While gazing on her full bright eye, Thou mightst forget thy native wood</p> <p>But thou, poor solitary dove, Must make, unheard, thy joyless moan; The heart that Nature formed to love Must pine, neglected, and alone.</p>
--	---

CLASS 2

Author and poem	Activity	Objective	Language and communicative skills	Materials	Time
Dante Gabriel Rossetti	Activity #1 Through idioms	In pairs, students will substitute words or phrases of a poem with idioms.	Reading, Writing, Speaking and vocabulary.	Handout of the poem and idioms.	20 - 25 min.
	Activity #2 Margin notes	In groups, students will compare a Rossetti's painting to the poem written for that same painting to reflect and expand their understanding and to write a personal interpretation.	Reading, Speaking, Writing and vocabulary.	Handout.	20 - 25 min.
Dante Gabriel Rossetti	Activity #3 Gallery tour	In groups, students will get the picture of the poem they previously worked with to complement their understanding and to explain it to the rest of the groups as if they were guides of a museum.	Writing and Speaking.	Printed paintings, information on the paintings and tape.	25 - 30 min.
Christina Rossetti:	Activity #4 Childhood memories	Students will work in pairs to guess what childhood-object they brought to class by making yes-or-no-questions.	Speaking.	Student's childhood-object.	15 - 20 min.

<i>After Death, What?, Promises like Piecrust, Another Spring and poems from her Nursey Book.</i>	Activity #5 Pinwheels	Students will read a poem that deals with a controversial topic to discuss it with three different classmates.	Speaking, Reading and vocabulary.	Handouts.	25 - 30 min.
	Activity #6 Translation or Scattergories in the subway	Students will come up with a message-advertisement-like by reflecting on things the poem makes them think or after translating it.	Reading, Writing and Speaking.	Handouts.	20 - 25 min.
William Morris:	Activity #7 Dialectic notebook	In pairs, students will discuss a controversial topic in a poem mainly through writing.	Writing and Reading.	Piece of paper, video and speakers.	15 - 20 min.
<i>Love is Enough</i>	Activity #8 ReQuest	In groups, students will formulate questions about the stanzas of a poem after they had listened to a declamation of it.	Speaking, Reading and vocabulary.	Handout.	25 - 30 min.

Handouts and worksheets (2nd class)

Activity 1. Substitute the words and phrases in bold in the left column with an idiom from the right column.

<p>John of Tours is back with peace, But he comes home ill at ease.</p> <p>‘Good-morrow, mother.’ ‘Good-morrow, son; Your wife has borne you a little one.’</p> <p>‘Go now, mother, go before, Make me a bed upon the floor;</p> <p>‘Very low your foot must fall, That my wife hear not at all.’</p> <p>As it neared the midnight toll, John of Tours gave up his soul.</p> <p>‘Tell me now, my mother my dear, What’s the crying that I hear?’</p> <p>‘Daughter, it’s the children wake Crying with their teeth that ache.’</p> <p>‘Tell me though, my mother my dear, What’s the knocking that I hear?’</p> <p>‘Daughter, it’s the carpenter Mending planks upon the stair.’</p> <p>‘Tell me too, my mother my dear, What’s the singing that I hear?’</p> <p>‘Daughter, it’s the priests in rows Going round about our house.’</p> <p>‘Tell me then, my mother my dear, What’s the dress that I should wear?’</p> <p>‘Daughter, any reds or blues, But the black is most in use.’</p> <p>‘Nay, but say, my mother my dear, Why do you fall weeping here?’</p> <p>‘Oh! the truth must be said,— It’s that John of Tours is dead.’</p> <p>‘Mother, let the sexton know That the grave must be for two;</p> <p>‘Aye, and still have room to spare, For you must shut the baby there.’</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. On cloud nine 2. Feeling under the weather. 3. Time is money. 4. Come rain or shine. 5. Threw the towel. 6. Spill the beans. 7. Make a long story short. 8. (tell me) the whole nine yards. 9. At the drop of a hat. 10. Kicked the bucket. 11. Get something off your chest. 12. To add insult to the injury.
---	--

Activity 1

Answer key:

1. Go now;
2. My wife hear not at all;
3. Gave up his soul;
4. Tell me now;
5. Back with peace;
6. Tell me though;
7. Tell me too;
8. Tell me then;
9. Is dead;
10. Nay, but say;
11. Oh! The truth must be said;
12. Ill;
13. That the grave must be for two.

Activity 2. Make notes on the right side of the poem so to help you understand it better.

Mary's Girlhood (For a Picture)

I.

This is that blessed Mary, pre-elect
God's Virgin. Gone is a great while, and she
Dwelt young in Nazareth of Galilee.
Unto God's will she brought devour respect,
Profound simplicity of intellect,
And supreme patience. From her mother's knee
Faithful and hopeful; wise in charity,
Strong in grave peace; in pity circumspect.

So held she through her girlhood; as it were
An angel-watered lily, that near God
Grows and is quiet. Till, one dawn at home,
She woke in her white bed, and had no fear
At all, – yet wept till sunshine, and felt awed:
Because the fullness of the time was come.

II.

These are the symbols. On that cloth of red
I' the centre is the Tripoint: perfect each,
Except the second of its points, to teach
That Christ is not yet born. The books – whose head
Is golden Charity, as Paul hath said –
Those virtues are wherein the soul is rich:
Therefore on them the lily standeth, which

Is Innocence, being interpreted.
The seven-thorn'd briar and the palm seven-leaved
Are her great sorrow and her great reward.
Until the end be full, the Holy One
Abides without. She soon shall have achieved
Her perfect purity: yea, God the Lord
Shall soon vouchsafe His Son to be her Son.

Venus Verticordia (For a Picture)

She hath the apple in her hand for thee,
Yet almost in her heart would hold it back:
She muses, with her eyes upon the track
Of that which in thy spirit they can see.
Haply, "Behold, he is at peace", saith she;
"Alas! the apple for his lips, – the dart
That follows its brief sweetness to his heart, –
The wandering of his feet perpetually!"

A little space her glance is still and coy;
But if she give the fruit that works her spell,
Those eyes shall flame as for her Phrygian boy.
Then shall her bird's strained throat the woe foretell,
And her far seas moan as a single shell,
And through her dark grove strike the light of Troy.

A Sea-Spell (For a Picture)

Her lute hangs shadowed in the apple-tree,
While flashing fingers weave the sweet-strung spell
Between its chords; and as the wild notes swell,
The sea-bird for those branches leaves the sea.
But to what sound her listening ear stoops she?
What netherworld gulf-whispers doth she hear,
In answering echoes from what planisphere,
Along the wind, along the estuary?

She sinks into her spell: and when full soon
Her lips move and she soars into her song,
What creatures of the midmost main shall throng
In furrowed surf-clouds to the summoning rune:
Till he, the fated mariner, hears her cry,
And up her rock, bare-breasted, comes to die?

Fiammetta (For a Picture)

Behold Fiammetta, shown in Vision here.
Gloom-girt 'mid Spring-flushed apple-growth she stands;
And as she sways the branches with her hands,
Along her arm the sundered bloom falls sheer,
In separate petals shed, each like a tear;
While from the quivering bough the bird expands
His wings. And lo! thy spirit understands
Life shaken and shower'd and flown, and Death drawn near.

All stirs with change. Her garments beat the air:
The angel circling round her aureole
Shimmers in flight against the tree's grey bole:
While she, with reassuring eyes most fair,
A presage and a promise stands; as 'twere
On Death's dark storm the rainbow of the Soul.

The Day-Dream (For a Picture)

The thronged boughs of the shadowy sycamore
Still bear young leaflets half the summer through;
From when the robin 'gainst the unhidden blue
Perched dark, till now, deep in the leafy core,
The embowered throstle's urgent wood-notes soar
Through summer silence. Still the leaves come new;
Yet never rosy-sheathed as those which drew
Their spiral tongues from spring-buds heretofore.

Within the branching shade of Reverie
Dreams even may spring till autumn; yet none be
Like woman's budding day-dream spirit-fann'd.
Lo! tow'rd deep skies, not deeper than her look,
She dreams; till now on her forgotten book
Drops the forgotten blossom from her hand.

Astarte Syriaca (For a Picture)

Mystery: lo! betwixt the sun and moon
Astarte of the Syrians: Venus Queen
Ere Aphrodite was. In silver sheen
Her twofold girdle clasps the infinite boon
Of bliss whereof the heaven and earth commune:
 And from her neck's inclining flower-stem lean
 Love-freighted lips and absolute eyes that wean
The pulse of hearts to the spheres' dominant tune.

Torch-bearing her sweet ministers compel
 All thrones of light beyond the sky and sea
 The witnesses of Beauty's face to be:
That face, of Love's all-penetrative spell
Amulet, talisman, and oracle, –
 Betwixt the sun and moon a mystery.

Proserpina (For a Picture)

Afar away the light that brings cold cheer
Unto this wall, – one instant and no more
Admitted at my distant palace-door:
Afar the flowers of Enna from this drear
Dire fruit, which, tasted once, must thrall me here.
 Afar those skies from this Tartarean grey
 That chills me: and afar, how far away,
The nights that shall be from the days that were.

Afar from mine own self I seem, and wing
 Strange ways in thought, and listen for a sign:
 And still some heart unto some soul doth pine,
(Whose sounds mine inner sense is fain to bring,
Continually together murmuring,) –
 “Woe's me for thee, unhappy Proserpine!”

Activity 3. Complete your understanding of the poem with one of the pictures below.



Image retrieved from: <https://arte.laguia2000.com/pintura/ecce-ancilla-domini-rossetti>

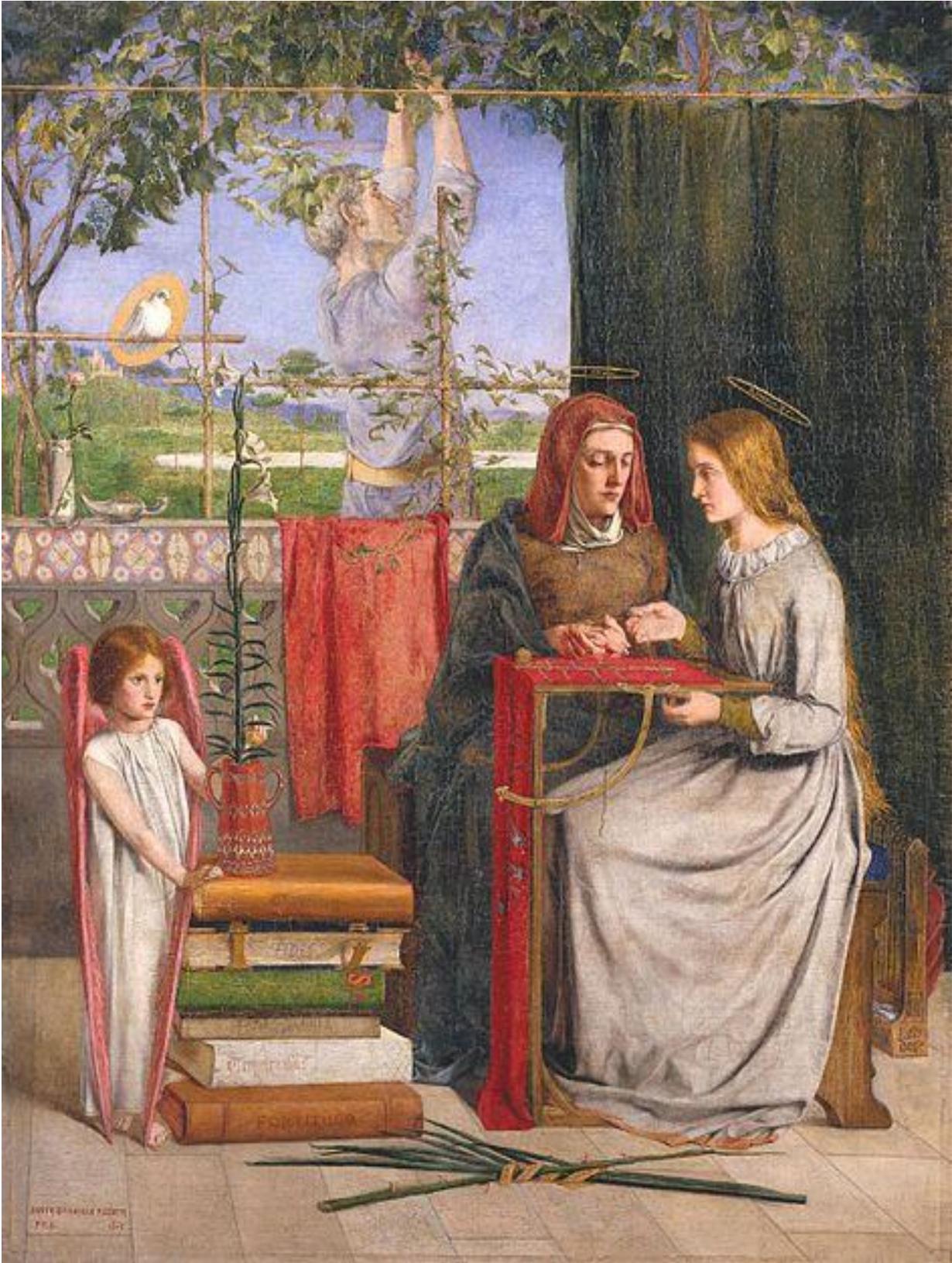


Image retrieved from: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Dante_Gabriel_Rossetti_-_The_Girlhood_of_Mary_Virgin.jpg



Image retrieved from: <https://www.elcuadrodeldia.com/post/90340129443/dante-gabriel-rossetti-venus-verticordia>



Image retrieved from: https://es.wikipedia.org/wiki/Un_hechizo_de_mar#/media/Archivo:Dante_Gabriel_Rossetti_-_A_Sea-Spell.jpg



Image retrieved from: <http://www.rossettiarchive.org/docs/s252.rap.html>



Image retrieved from: <https://www.artehistoria.com/es/obra/sue%C3%B1o-de-d%C3%AD>



Image retrieved from: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Astarte_Syriaca.jpg

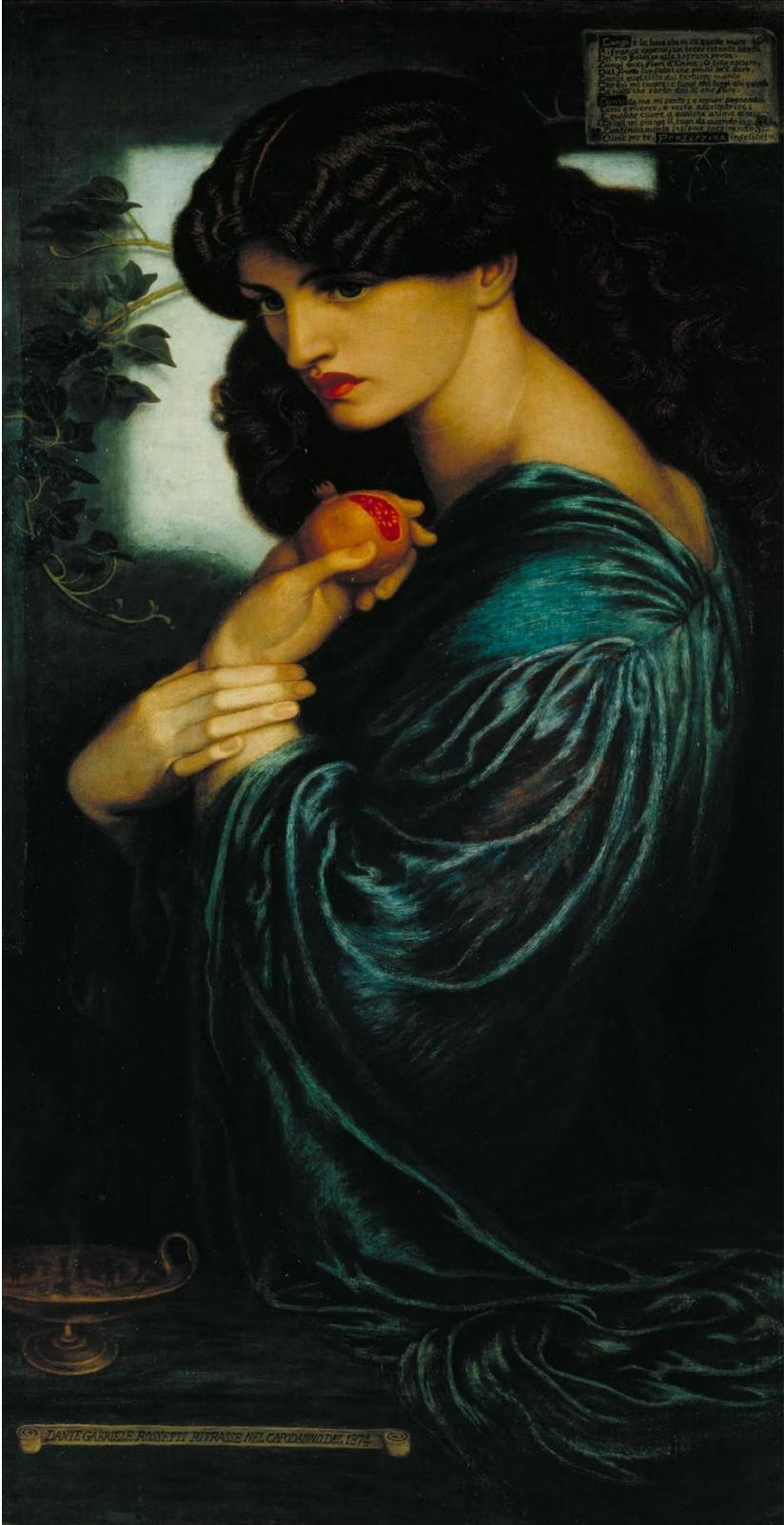


Image retrieved from: [https://es.wikipedia.org/wiki/Proserpina_\(cuadro_de_Dante_Gabriel_Rossetti\)#/media/Archivo:Dante_Gabriel_Rossetti_-_Proserpine_-_Google_Art_Project.jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Proserpina_(cuadro_de_Dante_Gabriel_Rossetti)#/media/Archivo:Dante_Gabriel_Rossetti_-_Proserpine_-_Google_Art_Project.jpg)

Activity 5. Read the poem and discuss its meaning with your classmates.

Another Spring

If I might see another Spring
I'd not plant summer flowers and wait:
I'd have my crocuses at once,
My leafless pink mezerions^o,
My chill-veined snowdrops, choicer yet
My white or azure violet,
Leaf-nested primrose; anything
To blow at once not late.

If I might see another Spring
I'd listen to the daylight birds
That build their nests and pair and sing,
Nor wait for mateless nightingale;
I'd listen to the lusty herds,
The ewes with lambs as white as snow,
I'd find out music in the hail
And all the winds that blow.

If I might see another Spring –
Oh stinging comment on my past
That all my past results in 'if' –
If I might see another Spring
I'd laugh to-day, to-day is brief;
I would not wait for anything:
I'd use to-day that cannot last,
Be glad to-day and sing.

Activity 5. Read the poem and discuss its meaning with your classmates.

Promises like Piecrust^o

Promise me no promises,
So will I not promise you;
Keep we both our liberties,
Never false and never true:
Let us hold the die uncast,
Free to come as free to go;
For I cannot know your past,
And of mine what can you know?

You, so warm, may once have been
Warmer towards another one;
I, so cold, may once have seen
Sunlight, once have felt the sun:
Who shall show us if it was
Thus indeed in time of old?
Fades the image from the glass^o
And the fortune is not told.

If you promised, you might grieve
For lost liberty again;
If I promised, I believe
I should fret to break the chain:
Let us be the friends we were,
Nothing more but nothing less;
Many thrive on frugal fare
Who would perish of excess.

Activity 6. Translation or Scattergories. Translate one of the next poems or fill in the Scattergories table with information of one of them.

I

Love me, – I love you,
Love me, my baby;
Sing it high, sing it low,
Sing it as may be.

Mother's arms under you,
Her eyes above you;
Sing it high, sing it low,
Love me, – I love you.

II

My baby has a father and a mother,
Rich little baby!
Fatherless, motherless, I know another
Forlorn as may be:
Poor little baby!

III

'Kookoorookoo! kookoorookoo!'
Crows the cock before the morn;
'Kikirikee! kikirikee!'
Roses in the east are born.

'Kookoorookoo! kookoorookoo!'
Early birds begin their singing;
'Kikirikee! kikirikee!'
The day, the day, the day is springing.

IV

Dead in the cold, a son-singing thrush,
Dead at the foot of a snowberry bush, –
Weave him a coffin of rush,
Dig him a grave where the soft mosses grow,
Raise him a tombstone of snow.

V

Crying, my little one, footsore and weary?
Fall asleep, pretty one, warm on my
shoulder:
I must tramp on through the winter night
dreary,
While the snow falls on me colder and
colder.

You are my one, and I have not another;
Sleep soft, my darling, my trouble and
treasure;
Sleep warm and soft in the arms of your
mother,
Dreaming of pretty things, dreaming of
pleasure.

VI

Heartsease in my garden bed,^o
With sweetwilliam white and red,
Honeysuckle on my wall: –
Heartsease blossoms in my heart
When sweet William comes to call,
But it withers when we part,
And the honey-trumpets fall.

VII

If I were a Queen
What would I do?
I'd make you King
And I'd wait on you.

If I were a King,
What would I do?
I'd make you Queen,
For I'd marry you.

VIII

The days are clear,
Day after day,
When April's here,
That leads to May,
And June
Must follow soon:
Stay, June, stay! –
If only we could stop the moon
And June!

IX

Twist me a crown of wind-flowers;^o
That I may fly away
To hear the singers at their song,
And players at their play.

Put on your crown of wind-flowers:
But whither would you go?
Beyond the surging of the sea
And the storms that blow.

Alas! your crown of wind-flowers
Can never make you fly:
I twist them in a crown to-day,
And to-night they die.

X

How many seconds in a minute?
Sixty, and no more in it.

How many minutes in an hour?
Sixty for sun and for shower.

How many hours in a day?
Twenty-four for work and play.

How many days in a week?
Seven both to hear and speak.

How many weeks in a month?
Four, as the swift moon runn'th.

How many months in a year?
Twelve the almanac makes clear.

How many years in an age?
One hundred says the sage.

How many ages in time?
No one knows the rhyme.

XI

What is a pink? a rose is pink
By the fountain's brink.

What is red? a poppy's red
In its barley bed.

What is blue? the sky is blue
Where the clouds float thro'.

What is white? a swan is white
Sailing in the light.

What is yellow? pears are yellow,
Rich and ripe and mellow.

What is green? the grass is green,
With small flowers between.

What is violet? clouds are violet
In the summer twilight.

What is an orange? why, an orange,
Just an orange!

XII

I planted a hand
And there came up a palm,
I planted a heart
And there came up balm.^o

Then I planted a wish,
But there sprang a thorn,
While heaven frowned with thunder
And earth sighed forlorn.

XIII

Under the ivy bush
One sits sighing,
And under the willow tree
One sits crying: –

Under the ivy bush
Cease from your sighing,
But under the willow tree
Lie down a-dying.

XIV

Margaret has a milking-pail,
And she rises early;
Thomas has a threshing-flail,
And he's up betimes:^o
Sometimes crossing through the grass
Where the dew lies pearly,
They say 'Good morrow' as they pass
By the leafy limes.

XV

In the meadow – what in the meadow?
Bluebells, buttercups, meadowsweet,
And fairy rings for the children's feet
In the meadow.

In the garden – what in the garden?
Jacob's-ladder and Solomon's-seal,
And Love-lies-bleeding with none to heal
In the garden.^o

XVI

A frisky lamb
And a frisky child
Playing their pranks
In a cowslip meadow:
The sky all blue
And the air all mild
And the fields all sun
And the lanes half shadow.

XVII

The wind has such a rainy sound
Moaning through the town,
The sea has such a windy sound. –
Will the ships go down?

The apples in the orchard
Tumble from their tree. –
Oh, will the ships go down, go down,
In the windy sea?

XVIII

Minnie bakes oaten cakes,
Minnie brews ale,
All because her Johnny's coming
Home from sea.
And she glows like a rose,
Who was so pale,
And 'Are you sure the church clock goes?'
Says she.

XIX

'Ferry me across the water,
Do, boatman, do.'
'If you've a penny in your purse
I'll ferry you.'

'I have a penny in my purse,
And my eyes are blue;
So ferry me across the water,
Do, boatman, do.'

'Step into my ferry-boat,
Be they black or blue,
And for the penny in your purse
I'll ferry you.'

XX

Who has seen the wind?°
Neither I nor you:
But when the leaves hang trembling°
The wind is passing thro'.

Who has seen the wind?
Neither you nor I:
But when the tress bow down their heads
The wind is passing by.

XXI

An emerald is as green as grass;
A ruby red as blood;
A sapphire shines as blue as heaven:
A flint lies in the mud.

A diamond is a brilliant stone,
To catch the world's desire;
An opal holds a fiery spark;
But a flint holds fire.

XXII

I caught a little ladybird
That flies far away;
I caught a little lady wife°
That is both staid and gay.°

Come back, my scarlet ladybird,
Back from far away;
I weary of my dolly wife,°
My wife cannot play.

She's such a senseless wooden thing
She stares the livelong day;
Her wig of gold is stiff and cold°
And cannot change to grey.

XXIII

Wee wee husband,
Give me some money,
I have no comfits,
And I have no honey.

Wee wee wifie,
I have no money,
Milk, nor meat, nor bread to eat,
Comfits, nor honey.

XXIV

'I dreamt I caught a little owl
And the bird was blue—'
'But you may hunt for ever
And not find such an one.'

'I dreamt I set a sunflower,
And red as blood it grew—'

'But such a sunflower never
Bloomed beneath the sun.'

XXV

Is the moon tired? she looks so pale
Within her misty veil:
She scales the sky from east to west,
And takes no rest.

Before the coming of the night
The moon shows papery white;
Before the dawning of the day
She fades away.

XXVI

Crimson curtains round my mother's bed,
 Silken soft as may be;
Cool white curtains round about my bed,
 For I am but a baby.

Activity 8. After listening to the poem, read along with the teacher and, in groups, think of a question about the poem after every stanza.

Love is Enough
by William Morris

Love is enough: have no thought for to-morrow
If ye lie down this even in rest from your pain,
Ye who have paid for your bliss with great sorrow:
For as it was once so it shall be again.
Ye shall cry out for death as ye stretch forth in vain

Feeble hands to the hands that would help but they may not,
Cry out to deaf ears that would hear if they could;
Till again shall the change come, and words your lips say not
Your hearts make all plain in the best wise they would
And the world ye thought waning is glorious and good:

And no morning now mocks you and no nightfall is weary,
The plains are not empty of song and of deed:
The sea strayeth not, nor the mountains are dreary;
The wind is not helpless for any man's need,
Nor falleth the rain but for thistle and weed.

O surely this morning all sorrow is hidden,
All battle is hushed for this even at least;
And no one this noontide may hunger, unbidden
To the flowers and the singing and the joy of your feast
Where silent ye sit midst the world's tale increased.

Lo, the lovers unloved that draw nigh for your blessing!
For your tale makes the dreaming whereby yet they live
The dreams of the day with their hopes of redressing,
The dreams of the night with the kisses they give,
The dreams of the dawn wherein death and hope strive.

Ah, what shall we say then, but that earth threatened often
Shall live on for ever that such things may be,
That the dry seed shall quicken, the hard earth shall soften,
And the spring-bearing birds flutter north o'er the sea,
That earth's garden may bloom round my love's feet and me?

[LOEWE]. (November 16th, 2017). *i-D and LOEWE present Love is Enough, a poem by William Morris*. [Video File]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=w6ZCJHMamhY>

Activity 8. Possible questions about the poem “Love is Enough” for the students

First stanza

1. According to the poem, what is the relationship between bliss and sorrow?
2. According to the poem, why should we not have a thought for tomorrow?

Second stanza

3. According to the poem, why should we cry out to deaf ears?
4. According to the poem, what words do you think your lips may not say before the change comes?

Third stanza

5. Why do you think the author talks about the mountains, the sea, the plains and the rain?

Fourth stanza

6. What do you think the author mean with “the world’s tale increased”?

Fifth stanza

7. Why do you think the author refers to with “your tale”?

Sixth stanza

8. According to the poem, do you think the author experienced the change he talks about?

CLASS 3

Author and poem	Activity	Objective	Language and communicative skills	Materials	Time
Thomas Hardy	Activity #1 Jigsaw	Students will arrange a poem, whose stanzas are jumbled up before watching a video with the audio of the poem.	Reading, Speaking, Listening and vocabulary	Handouts, speakers & video with the audio of the poem.	25 - 30 min.
<i>Ah, Are You Digging on my Grave?</i>	Activity #2 Language frames	Students will try to support crafting an argument on their interpretation of the meaning of a poem.	Speaking, Reading and Writing.	Handouts.	30 - 40 min.
Algernon Charles Swinburne <i>Hertha</i>	Activity #3 Rhyming	Students will find the original words that make up the rhyme scheme of a poem by previously identifying its rhyme scheme.	Reading, Writing and vocabulary.	Handout.	15 - 20 min
Algernon Charles Swinburne <i>Hertha</i>	Activity #4 Freewriting	Students will write a paragraph on a controversial and personal topic on the spot and without taking the pen away from a piece of paper.	Writing.	Piece of paper.	15 - 20 min.
Oscar Wilde <i>The Ballad of Reading Gaol</i>	Activity #5 Collaborative reading guide	In pairs, students will analyse three main stanzas of a poem with the aid of a reading guide and will held a discussion on a controversial topic of the poem.	Reading, Speaking, and Writing.	Reading guide.	35 - 40 min.

All the Victorian poets	Activity #6 Semantic feature analysis	Students will fill in a table according to the main characteristics of the poets of the Victorian Era	Writing and Speaking.	Handout.	25 - 30 min.
-------------------------	--	---	-----------------------	----------	--------------

Handouts and worksheets (3rd class)

Activity 1. Jigsaw. Watch a video with the audio of Thomas Hardy's poem and order the stanzas.

Ah, Are You Digging on My Grave?

by Thomas Hardy

But someone digs upon my grave?
My enemy?-- prodding sly?"
--"Nay; when she heard you had passed the
Gate
That shuts on all flesh soon or late,
She thought you no more worth her hate,
And cares not where you lie."

Ah, yes! You dig upon my grave . . .
Why flashed it not on me
That one true heart was left behind!
What feeling do we ever find
To equal among humankind
A dog's fidelity!"

Then, who is digging on my grave?
Say-- since I have not guessed!"
--"O it is I, my mistress dear,
Your little dog, who still lives near,
And much I hope my movements here
Have not disturbed your rest?"

Then who is digging on my grave?
My nearest dearest kin?"
--"Ah, no; they sit and think, 'What use!
What good will planting flowers produce?
No tendance of her mound can loose
Her spirit from Death's gin.'"

Mistress, I dug upon your grave
To bury a bone, in case
I should be hungry near this spot
When passing on my daily trot.
I am sorry, but I quite forgot
It was your resting-place."

Ah, are you digging on my grave
My loved one?-- planting rue?"
--"No; yesterday he went to wed
One of the brightest wealth has bred.
'It cannot hurt her now,' he said,
That I 'should not be true.'"

[AndyistTot]. (February 10th, 2010). *Ah, Are You Digging on My Grave?* [Video File]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=LbwkcgTAMR4>

Activity 2. Write an argument with the aid of the next list of frame sentences to support your interpretation of the poem by Thomas Hardy.

CLAIM	I will argue that _____ _____
	This paper will show that _____ _____
EVIDENCE	One piece of evidence is _____ _____
	Another piece of evidence to support my claim is _____ _____
	Additional evidence is _____ _____
	To support the claim that _____ _____
WARRANT	As a rule, _____ _____
	Generally speaking, _____ _____
	Most people would agree that _____ _____
	It is the accepted belief that _____ _____
	Some may argue that _____ _____
	The truth is _____ _____
COUNTERCLAIM AND COUNTER TO COUNTERCLAIM	There are those who would claim _____ _____, however, _____
	Some people think _____ _____
	But in reality, _____ _____
	It is possible to argue that _____ _____
	Upon closer inspection, however, _____ _____

FIGURE 5.9. Sentence frames to support crafting an argument

Actividad adaptada de: Berry, G. (2014). *Literacy for Learning: A Handbook of Content-Area Strategies for Middle and High School Teachers*. Plymouth: Rowman & Littlefield.

Activity 3. Substitute the words in bold with synonyms according to the rhyme pattern of the poem.

Hertha

by Algernon Charles Swinburne

I am that which **started**;
 Out of me the years roll;
 Out of me God and man;
 I am equal and **complete**;
God changes, and man, and the form of them bodily; I am the soul.

 Before ever land was,
 Before ever the **ocean**,
 Or soft hair of the **lawn**,
 Or fair limbs of the tree,
Or the fresh-coloured fruit of my branches, I was, and thy soul was in **myself**.

 First life on my sources
 First drifted and swam;
 Out of me are the forces
 That save it or damn;
Out of me man and woman, and wild-beast and bird; before God was, I am.

 Beside or above me
 Nought is there to **leave**;
 Love or unlove me,
 Unknow me or know,
I am that which unloves me and loves; I am stricken, and I am the **breath**.

 I the mark that is **lost**
 And the arrows that miss,
 I the mouth that is kissed
 And the breath in the kiss,
The search, and the sought, and the seeker, the soul and the body that **to be**.

 I am that thing which blesses
 My spirit elate;
 That which **gentle touches**
 With hands uncreate
My limbs unbegotten that measure the length of the measure of fate.

 But what thing dost thou now,
 Looking Godward, to **weep**

"I am I, thou art thou,
I am low, thou art high"?
I am thou, whom thou seekest to find him; find thou but thyself, thou art **me**.

I the grain and the furrow,
The plough-cloven clod
And the ploughshare drawn **completed in detail**,
The germ and the sod,
The deed and the doer, the seed and the sower, the dust which is **He**.

Hast thou known how I fashioned thee,
Child, **underneath**?
Fire that impassioned thee,
Iron that bound,
Dim changes of water, what thing of all these hast thou known of or **discovered**?

Canst thou say in thine heart
Thou hast seen with thine **windows of the soul**
With what cunning of art
Thou wast wrought in what wise,
By what force of what stuff thou wast shapen, and shown on my breast to the **clouds**?

Who hath given, who hath sold it thee,
Knowledge of me?
Hath the wilderness told it thee?
Hast thou learnt of the sea?
Hast thou communed in spirit with night? have the winds taken counsel with thee?

Have I set such a star
To show light on thy brow
That thou sawest from afar
What I show to thee **at this moment**?
Have ye spoken as brethren together, the sun and the mountains and **you**?

What is here, dost thou know it?
What was, hast thou known?
Prophet nor **writer**
Nor tripod nor throne
Nor spirit nor flesh can make answer, but only thy mother **by herself**.

Mother, not **crafter**,
Born, and not made;
Though her children forsake her,
Allured or **scared**,
Praying prayers to the God of their fashion, she stirs not for all that have prayed.

A creed is a **stick**,
And a crown is of night;
But this thing is God,
To be man with thy **perhaps**,
To grow straight in the strength of thy spirit, and live out thy life as the light.

I am in thee to save thee,
As my soul in thee saith;
Give thou as I gave thee,
Thy life-blood and **exhalation**,
Green leaves of thy labour, white flowers of thy thought, and red fruit of thy **decease**.

Be the ways of thy giving
As mine were to thee;
The free life of thy living,
Be the gift of it **gratuitous**;
Not as servant to lord, nor as master to slave, shalt thou give thee to me.

O children of **expulsion**,
Souls overcast,
Were the lights ye see vanish meant
Always to **endure**,
Ye would know not the sun overshadowing the shadows and stars overpast.

I that saw where ye **walk**
The dim paths of the night
Set the shadow called God
In your skies to give **glow**;
But the morning of manhood is risen, and the shadowless soul is in sight.

The tree many-rooted
That swells to the **firmanent**
With frondage red-fruited,
The life-tree am I;
In the buds of your lives is the sap of my leaves: ye shall live and not **perish**.

But the Gods of your **way of doing things**
That take and that give,
In their pity and passion
That scourge and **absolve**,
They are worms that are bred in the bark that falls off; they shall die and not live.

My own blood is what stanches
The wounds in my bark;
Stars caught in my branches
Make day of the **dim**,
And are worshipped as suns till the sunrise shall tread out their fires as a **flash**.

Where dead ages hide **below**
The live roots of the tree,
In my darkness the thunder
Makes utterance of me;
In the clash of my boughs with each other ye hear the waves sound of the **ocean**.

That noise is of Time,
As his feathers are **distributed**
And his feet set to **scale**
Through the boughs overhead,
And my foliage rings round him and rustles, and branches are bent with his tread.

The storm-winds of ages
Blow through me and **stop**,
The war-wind that rages,
The spring-wind of **tranquility**,
Ere the breath of them roughen my tresses, ere one of my blossoms increase.

All sounds of all **developments**,
All shadows and **illumination**
On the world's mountain-ranges
And stream-riven heights,
Whose tongue is the wind's tongue and language of storm-clouds on earth-shaking nights;

All forms of all faces,
All works of all hands
In unsearchable **seats**
Of time-stricken **domains**,
All death and all life, and all reigns and all ruins, drop through me as sands.

Though sore be my **load**
And more than ye **recognize**,
And my growth have no guerdon
But only to grow,
Yet I fail not of growing for lightnings above me or deathworms below.

These too have their part in **I**,
As I too in these;
Such fire is at heart in me,
Such sap is this tree's,
Which hath in it all sounds and all secrets of infinite lands and of seas.

In the spring-coloured hours
When my mind was as May's,
There brake forth of me **flora**
By centuries of **time**,
Strong blossoms with perfume of manhood, shot out from my spirit as rays.

And the sound of them **blooming**
And smell of their shoots
Were as warmth and sweet singing
And strength to my **ancestry**;
And the lives of my children made perfect with freedom of soul were my fruits.

I bid you but be;
I have need not of prayer;
I have need of you **liberated**
As your mouths of mine air;
That my heart may be greater within me, beholding the fruits of me fair.

More fair than strange fruit is
Of faiths ye espouse;
In me only the root is
That blooms in your boughs;
Behold now your God that ye made you, to feed him with faith of your **promises**.

In the darkening and whitening
Abysses **loved**,
With dayspring and lightning
For lamp and for sword,
God thunders in heaven, and his angels are red with the wrath of the Lord.

O my sons, O too **obedient**
Toward Gods not of me,
Was not I enough beautiful?
Was it hard to be free?
For behold, I am with you, am in you and of you; look forth now and **look**.

Lo, winged with world's **treasures**,
With miracles shod,
With the fires of his thunders
For raiment and rod,
God trembles in heaven, and his angels are white with the terror of **He**.

For his twilight is come on him,
His anguish is here;
And his spirits gaze dumb on him,
Grown grey from his **terror**;
And his hour taketh hold on him stricken, the last of his infinite **365 days**.

Thought made him and breaks him,
Truth slays and **absolves**;
But to you, as time takes him,
This new thing it gives,
Even love, the beloved Republic, that feeds upon freedom and **existences**.

For truth only is **breathing**,
Truth only is whole,
And the love of his giving,
Man's polestar and pole;
Man, pulse of my centre, and fruit of my body, and seed of my **spirit**.

One birth of my bosom;
One beam of mine eye;
One topmost **flourish**
That scales the sky;
Man, equal and one with me, man that is made of me, man that is **myself**.

Activity 7 Read and answer the next reading guide.

Oscar Wilde (1854 – 1900)

The Ballad of Reading Gaol

Yet each man kills the thing he loves,

By each let this be heard,

Some do it with a bitter look,

Some with a flattering word.

The coward does it with a kiss,

The brave man with a sword!

Some kill their love when they are young,

And some when they are old;

Some strange with the hands of Lust,

Some with the hands of Gold:

The kindest use a knife, because

The dead so soon grow cold.

Some love too little, some too long,

Some sell, and others buy;

Some do the deed with many tears,

And some without a sigh:

For each man kills the thing he loves,

Yet each man does not die.

(1898)

In 1895, Oscar Wilde (1854–1900) was found guilty of 'acts of gross indecency with other male persons' and sentenced to two years' hard labour. He was sent first to Pentonville, then to Wandsworth and finally to Reading Gaol. In 1898, Wilde published the Ballad of Reading Gaol, a grimly realistic poem that describes the hanging of Charles Thomas Wooldridge, a trooper in the Royal Horse Guards, for the murder of his wife. Its publication gave the author's name as C.3.3 (Wilde's number in Reading Gaol, his cell being the third on the third floor of Block C). Although public executions had been abolished in 1868, private executions still took place. In this poem, Wilde's aim was to capture the reality of capital punishment and contribute to the debate on penal reform.

Source: <https://www.bl.uk/collection-items/the-ballad-of-reading-gaol-by-oscar-wilde>

Analysis:

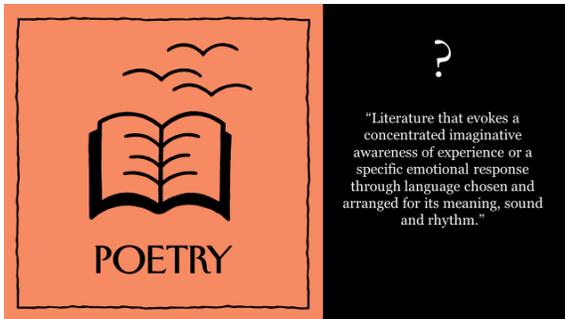
1. The stanzas of the ballad have _____ verses and the rhyme pattern of each stanza is ____, ____, ____, ____, ____, _____
2. Is there any imagery related to irony?
3. What does the repetition of the word “some” (anaphora) throughout the three stanzas convey?
4. What does the two strikingly different ideas (conceit) present on the last two verses of the three stanzas try to reflect?
5. Explain Oscar Wilde’s state of mind in your own words.

Anexo 2

En este apartado se encuentra la presentación *PowerPoint* utilizada como herramienta visual durante las tres sesiones para la aplicación de las actividades lúdico-poéticas. Es importante recordar que, como se mencionó en el capítulo anterior, debido al tiempo disponible para la puesta en práctica de este trabajo, se tuvo que alterar el orden de la planeación de clases debido a la cantidad de actividades y tiempo dedicado a cada una de ellas. Por esta razón, se ha dividido esta sección en sesiones con la finalidad de mostrar cómo se llevaron a cabo las actividades en el salón de clases. Al final de ésta, se ofrece una lista de las fuentes y de las imágenes usadas en las diapositivas.

Sesión 1

El arte de la poesía en la época victoriana



El ambiente victoriano



1st phase

- One of the hardest ones;
- Labor movement gained strength (series of reform acts and laws):

Reform Act 1832 -> VOTE AND SOCIAL INVOLVEMENT

Poor Law 1834 -> AID FOR THE POOR

Corn Law 1846 -> TARIFFS AND TRADE RESTRICTIONS

- England became the workshop of the world;
- Problems with the technological progress;
- Everything got better except for the working-class.

La obra de Tennyson



Alfred Lord Tennyson

- Admired;
- Represented the best;
- Melancholy without pity;
- Musicality and great use of words;
- Early Victorian characteristics:
 - Courage;
 - Control of emotions;
 - Darkening of poetry.
- Victorian poets' characteristics:
 - Loss of identity;
 - Loss of certainty;
 - Loss of a controlling divinity.

Tea Party



Spread the word and try to find out what happened.

- Pall: A heavy cloth draped over a coffin.
- Towering: Impressively high or great.
- Sable: The colour black.
- Steeds: A spirited horse (as for war).
- Myriad: Ten thousand.
- Bugle: A valveless brass instrument that resembles a trumpet and is used especially for military calls.
- Blare: A loud strident noise.
- March of mind: The subject of a heated debate between people welcoming progress and people against that mania.
- Rebuke: An expression of strong disapproval.

La obra de Elizabeth Browning



Major feminine figure

Political and social issues

Conscious of her feminine role

Exposes problems and lacks of society

Experimental and adventurous poetry style

Inspires women

Classical-education upbringing

Tragical childhood

First and Last Paragraph / Insert-note Taking

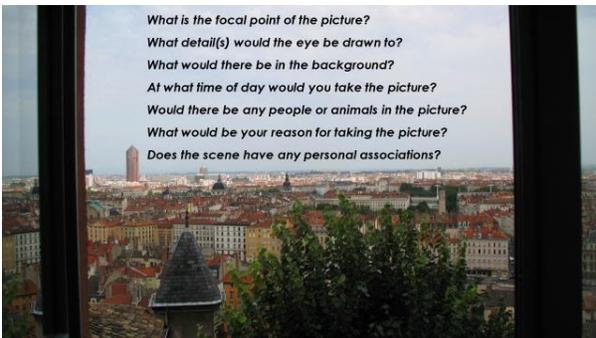
Read the first and last stanza and try to guess what the poem is about.

Reflect on your understanding by making notes on the stanza while you read it, trying to depict the way you feel during the reading.

√ = I agree
 × = I disagree
 + = New information

! = Wow!
 ? = I wonder
 ?? = I don't understand
 * = Important

Observation "I Am a Camera"



What is the focal point of the picture?
 What detail(s) would the eye be drawn to?
 What would there be in the background?
 At what time of day would you take the picture?
 Would there be any people or animals in the picture?
 What would be your reason for taking the picture?
 Does the scene have any personal associations?

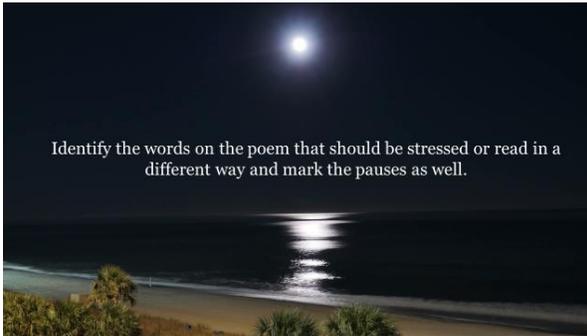
La obra de Matthew Arnold



Matthew Arnold

- Aware of social problems;
- Supporter of the educational reforms;
- Culture to perfection;
- No pessimism in the beginning;
- Middle-class would lead to progress;
- Ended up in a negative vision;
- Darkening of poetry;
- His strength:
 - Emptiness of modern society while trying to educate it;
 - Noble actions as the way to return to the origin.

Stress and Pause

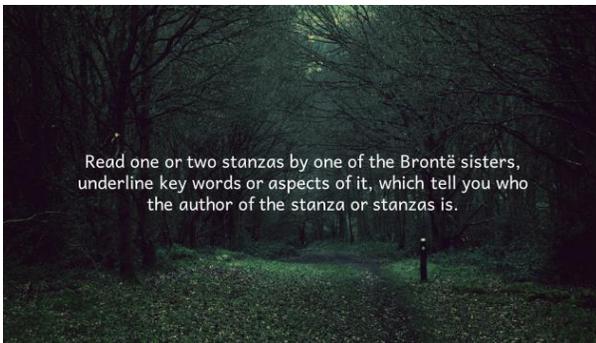


Sesión 2

La obra de las Brontë

ANNE	EMILY	CHARLOTTE
 <ul style="list-style-type: none"> • Soft and mild; • Suffering but intelligent; • Catholic aunt; • Religion = love / fear; • Harsh childhood; • Nostalgia. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Opposite Charlotte; • Well-known poet; • Passion / strong spirit; • Courage / intellect; • Positivity / earthy; • Human / Individual freedom. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Well-known novelist; • Sad destiny w/ limitations; • Romanticism; • Individual / social awareness; • Aspirations / role of women; • Mastery of vocabulary.

Visualizing



El ambiente victoriano

2nd phase

- Inevitable triumph of the technological, economical and industrial progress;
- It is the time that represents all the qualities and attributes of the Victorian era: Prosperity, Optimism, Respectability;
- This prosperity would be the focus of writers: dehumanising;
- The working-class discontent still present;
- Paradox of this moment: National success vs exploitation of lower class workers and colonies overseas;
- Darwin and Marx's ideas modified the way the writers saw the progress, religion and society;
- Social awareness demanded more from the progress.

Los poetas prerrafaelitas

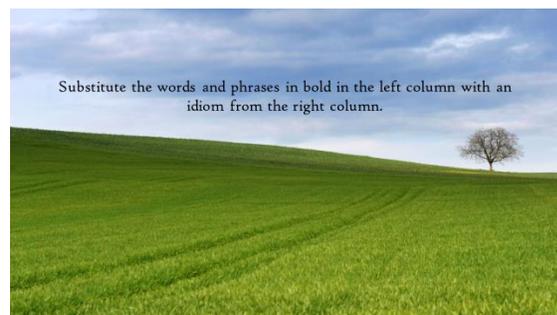


The Pre-Raphaelite Brotherhood

- Created in 1848 by John E. Millais, William Holman and Dante Gabriel Rossetti;
- Admiration for the Italian art from the High Renaissance (Raphael was their main symbol);
- "Art for the art's sake": (to look for salvation through the aesthetics and to condemn modernity);
- Symbolism, new use of color and increase of details with a high-fidelity of nature;
- Their work privileged atmosphere and mood over narrative, focusing on medieval subjects, artistic introspection, female beauty, sexual yearning and altered states of consciousness;
- More influence in visual arts 'though.

La obra de Dante G. Rossetti

<ul style="list-style-type: none"> • Most inspiring figure; • Italian ancestry • True value of aesthetics; • Originality, he can materialize abstractions; • Language transparency and imagination; • Obscure and complex; 	 <p>Dante G. Rossetti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • His poetry was considered obscene; • Influenced by Tennyson and Browning; • English style and Italian poetical and linguistic resources; • Symbolism and spiritualism: life, love & death.
--	--	---



La obra de William Morris

- Central figure of the Brotherhood (in tone with Ruskin's ideas);
- Humanising conception of art in favor of freedom;
- Pupil of Dante Rossetti;
- In search of true beauty and nobler values than Victorian ones;
- Arthurian stories and medievalism in his works;
- In constant intellectual development;
- Utopian ideas;
- Due to industrialization, he turned to a more humanistic and social goal.



La obra de Christina Rossetti

Christina

Most important female figure

Strong criticism to life through self-denial and simplicity

Rebel, passionate and reanimating language

Worries such as eternal life, fear to judgement, to the world's temptations and to the suffering of Christ

Rossetti

Dual symbolism = freedom and religion

Religion and asceticism

Combination of Imaginery and noivness

Her unique style was a major achievement

Secrecy in her poetry

El ambiente victoriano

3rd phase

- Towards the end of the century, the truth behind the social mask is well-known by writers and society;
- Great deal of censorship;
- The topics of novels, plays, poetry, literature in general, was crucial to establish a link between writer and society;
- Literature was also the way to sensitize society;
- There were major changes during all this years, but they took a lot of years and confrontations:

rich vs poor / religion vs science / progress vs ethics and moral / past vs future

Sesión 3 Dialectic Notebook

Think of the biggest problem in the world for you...

Do you think love is enough to solve it?

After listening to the poem, read along with the teacher and in groups think of a question about the poem after every stanza.

Scattergories

1. Draw a table on a piece of paper with four different columns: Noun / noun / verb / sentence or phrase;
2. Read the poem and fill in the table;
3. Think of a message you would like to give to people.

II

My baby has a father and a mother,
Rich little baby!
Fatherless, motherless, I know
another
Forlorn as may be:
Poor little baby!

Noun	Noun	Verb	Sentence or phrase
Luck	Isolation	Unbalance	Let us not isolate those whose luck we cannot see, for unbalancing life isn't our purpose

El decadentismo y la literatura de Oscar Wilde

The decadent years

- Social problems get expanded / broader perspective;
- Poetry tended to focus on the nature and medievalism along with an aesthetic sensitiveness;
- Influenced by French literature (Rimbaud, Verlaine, Baudelaire and Gautier);
- These poets represent a rupture with the previous social, intellectual and moral panorama to reaffirm the aesthetic autonomy of poetry;
- Self-recognizing leads to express the idea of "decadentism" = modest society and unstable ethics;
- Robert Buchanan – "Fleshly School of Poetry" – poets who worked within the moral restrictions but who represent the Victorian anti-Victorian values. This was accomplished through the value they gave to beauty over kindness, this is, aesthetics over ethics, body over spirit.
- Being decadent means to condemn modernity and look for personal salvation through aesthetics.

La obra de Thomas Hardy

Thomas Hardy

- Peasant background (big influence)
- Attacks the restraints put to the labour- and field-working people to raise awareness;
- From didacticism to exploration of moral issues and responsibilities;
- Interested in Greek tragedies;
- Intellectual scepticism about the will of the universe;
- He cared about nature, the rural engineering and the developments of science;
- His pessimism was used to explore reality.

Jigsaw / Language Frames

Ah, yes! You dig upon my grave . . .
Why flashed it not on me
That one true heart was left behind!
What feeling do we ever find
To equal among humankind
A dog's fidelity!"

Then who is digging on my grave?
My nearest dearest kin?"
—"Ah, no: they sit and think, 'What use!
What good will planting flowers produce?
No tendance of her mound can loose
Her spirit from Death's gin.'"

Ah, are you digging on my grave
My loved one?— planting rue?"
—"No; yesterday he went to wed
One of the brightest wealth has bred.
'It cannot hurt her now,' he said,
That I 'should not be true.'"

Reflect on the message the autor conveys through this poem... Is it a sad, a pitiful or a sympathetic poem? Support your opinion!

Bibliografía y cibergrafía

1. Metodología de enseñanza de lenguas

- Alkhaleefah, T. (2017). What is the Place of English Literature in ELT Classrooms? A Review of Related Studies. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(7). Recuperado de: <https://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/3782>
- Alter, G. & Ratheiser, U. (2019). A new model of literary competences and the revised CEFR descriptors. *ELT Journal* 73(4), 377-386. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/340935109_A_new_model_of_literary_competences_and_the_revised_CEFR_descriptors
- Beghadid, H. M. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. En: Actas del IV taller “ELE e Interculturalidad” del Instituto Cervantes de Orán (pp. 112 – 120). Recuperado el 18 de septiembre de 2018 de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- British Council. (2021). *Using literature – an introduction*. Recuperado el 28 de abril del 2021 de: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-literature-introduction>
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro
- Chung, S. F. (2017). A communicative approach to teaching grammar: theory and practice. *The English Teacher*, 18. Recuperado el 15 de octubre de 2018 de: <http://journals.melta.org.my/index.php/tet/article/view/328/218>
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/338178234_Council_of_Europe_2018_Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages_Learning_Teaching_Assessment_Companion_Volume_with_New_Descriptors_Strasbourg_Council_of_Europe_Publishing_Authors_B_North_E
- Coyle, D, Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: University Press.
- Crystal, D. (2000). *Diccionario de lingüística y fonética*. Barcelona: Octaedro. Recuperado el 10 de octubre de: https://kupdf.net/download/david-crystal-diccionario-de-lingu-776-i-769-stica-y-fone-769-tica-versio-769-n-en-espan-771-ol-pdf_5901d9f6dc0d604059959e7d_pdf
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U. (2010). *Charting policies, premises and research on content and language integrated learning*. En: *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 1 – 19). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Domínguez, L. (15 de diciembre del 2019). *Los jóvenes mexicanos sí leen y por gusto*. El Universal. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/letras/los-jovenes-mexicanos-si-leen-y-por-gusto>

- Estaire, S. & Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: A task based approach*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- FES Acatlán. (2021). Enseñanza de Inglés. *Sitio oficial de la FES Acatlán*. Recuperado de <https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=25>
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in Higher Education: Towards a Multilingual Language Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gamboa, A., Muñoz, P. & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742004>
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños: Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Hernández, G. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. D.F.: Paidós.
- Hüttner, J. & Rieder-Bünemann, A. (2010). *A cross-sectional analysis of oral narratives by children with CLIL and non-CLIL instruction*. En: *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 61-79). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Interaccionismo social. (2018). En: *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccionismo.htm
- Jexenflicker, S. & Dalton-Puffer. (2010). *The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology*. En: *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 169-189). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Jones, C. & Carter, R. (2012). Literature and Language Awareness: Using Literature to Achieve CEFR Outcomes. *Journal of Second Language Teaching and Research* 1(1), 69-82. Recuperado de: <https://pops.uclan.ac.uk/index.php/jsltr/article/view/11>
- Khatib, M., Rezaei, S. & Derakhshan, A. (2011a). Literature in EFL/ESL Classroom. *Canadian Center of Science and Education* 4(1). Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/9683>
- Khatib, M., Rezaei, S. & Derakhshan, A. (2011b). Why & Why Not Literature. *Canadian Center of Science and Education* 1(1). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/262187597_Why_Why_Not_Literature_A_Task-Based_Approach_to_Teaching_Literature
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California: Pergamon Press Inc. Recuperado de: <http://www.sdkrashen.com/>
- Langan, M. (2019). Playful Evaluation. En: *Playful Learning: Events and Activities to Engage Adults* (pp. 160-173). Nueva York: Routledge.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. & Poehner, M. E. (2015). “Sociocultural Theory and Second Language Development”. En: *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge, pp. 207-226.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: University Press.

- Lorenzo, F. & Moore, P. (2010). *On the natural emergence of language structures in CLIL: Towards a theory of European educational bilingualism*. En: *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 23 – 38). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lucietto, S. (2014). *The Role of External Consultancy in Supporting Multilingual CLIL Teams and in Shaping School Pedagogical Culture: The Case of S. Giacomo di Laives / St. Jakob Leifers (Italy)*. En: *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives* (pp. 145 – 166). Bristol: Multilingual Matters.
- Maillat, D. (2010). *The pragmatics of L2 in CLIL*. En: *Language USE and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 39-58). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Marczewski, A. (2015, marzo 18). *Introducing Lusory Attitude* [Publicación de blog]. Recuperado el 15 de enero de 2020, de: <https://www.gamified.uk/2015/03/18/introducing-lusory-attitude/>
- Martorell, I., (2019). *Cuando leo... Cuando escribo... Encuesta sobre prácticas de lectura y escritura de la comunidad estudiantil de la UNAM*. CDMX: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <https://universodeletras.unam.mx/cuando-leo-cuando-escribo/>
- Milne, E. & Núñez, B. (2010). *Metadiscursive devices in university lectures: A contrastive analysis of L1 and L2 teacher performance*. En: *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 213-231). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories* (3a. ed.). Oxon: Routledge.
- Morton, T. (2010). *Using a genre-based approach to integrating content and language in CLIL: The example of secondary history*. En: *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 81-104). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Moseley, A. & Jones, R. (2019). *Playful Presentations*. En: *Playful Learning: Events and Activities to Engage Adults* (pp. 137-148). Nueva York: Routledge.
- Mustakim, S., Mustapha, R. & Lebar, O. (2014). *Teacher's Approaches in Teaching Literature: Observations of ESL Classroom*. *Malaysian Online Journal of Educational Science*, 2(4). Recuperado de: <https://mojes.um.edu.my/issue/view/1385>
- Ortega, L. (2015). "Second Language Learning Explained? SLA Across 10 Contemporary Theories". En: *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge, pp. 245-272.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Communicative Language Teaching*. (pp. 64-86). En: "Approaches and Methods in Language Teaching". Cambridge: Cambridge University Press.

- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *Written production and CLIL: An empirical study*. En: *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 191-209). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sanchez, Laura. (2014). *The Role of Age on the Development of Written Competence in L4 English: Evidence from a Spanish/German CLIL Context*. En: *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives* (pp. 125 – 144). Bristol: Multilingual Matters.
- Santamaría Aguirre, M. C. (2018). “*With the certainty of tides*”: *Ritmo y resiliencia en la poesía inglesa*. Blog del Seminario de Lingüística Teórica y Aplicada, FES Acatlán, UNAM. <http://blogs.acatlan.unam.mx/selita/2018/08/>
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7. Recuperado el 20 de octubre de 2018, de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua extranjera. Inglés. Educación básica. México, SEP. Documento en PDF recuperado de https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-ingles/1LpM-Ingles_Digital.pdf
- Smit, U. (2010). *CLIL in an English as a lingua franca (ELF) classroom: On explaining terms and expressions interactively*. En: *Language Use and Language and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 259-277). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tehan, P., Yuksel, D. & Inan, B. (2015). The Place of Literature in an English Language Teaching Program: What Do Students Think About It? *The Reading Matrix: An International Online Journal* 15 (2). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/306065199_The_Place_of_Literature_in_an_English_Language_Teaching_Program_What_Do_Students_Think_About_It
- TheAudiopedia. (2017, octubre 4). *What Is Lusory Attitude? What does Lusory Attitude Mean? Lusory Attitude Meaning & Explanation* [Archivo de video]. Recuperado el 15 de enero de 2020, de: <https://www.youtube.com/watch?v=cir-IpmkopU>
- Trelease, J. (2013). Introducción. En: *The Read-Aloud Handbook* (pp. XXIII-XXIX). Nueva York: Penguin Books
- Truong, T. M. V. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum* (3). Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ923454>
- UNAM. (2020). Plan de estudios del sistema escolarizado de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. *Oferta Académica*. Recuperado de <http://oferta.unam.mx/planestudios/ensingl-plan-de-estudios14.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (2a ed.). D.F.: Ediciones Quinto Sol.
- Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2a ed.). Barcelona: Crítica.

- Whitton, N. & Moseley, A. (2019). Play and Learning in Adulthood. En: *Playful Learning: Events and Activities to Engage Adults* (pp. 11-24). Nueva York: Routledge.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Longman.
- Yesser, A. & Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria. En: *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, Volumen 23* (num. 1), pp. 69-76. Recuperado el 20 de marzo de 2022, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739445011>

2. El arte de la poesía en la época victoriana

- Abrams, M. H. (1987). *The Norton Anthology of English Literature*. New York: W. W. Norton & Co.
- Aragón Plaza, P. J. (2010). Poesía de hoy para la clase de E/LE. En: *II Jornadas de Formación del Profesorado de Español 09*. Recuperado el 16 de abril de 2018, de: <http://www.queesbolonia.gob.es/dms-static/bd174a42-d950-46df-9f11-aa3ce5a9e982/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/publicacionescompletas/iijornadasdeformacion09.pdf>
- Archer, C. (01 de febrero de 2018). Características del Romanticismo en la literatura inglesa. [Entrada de blog]. *Geniolandia*. Recuperado el 18 de mayo, de: <https://www.geniolandia.com/13077677/caracteristicas-del-romanticismo-en-la-literatura-inglesa>
- Arnold, M. (1985). “Memorial Verses”, “Dover Beach” y “The Scholar Gipsy”. En: *Arnold*. London: Penguin Books.
- Avery, S. (15 de mayo de 2014). Elizabeth Barrett Browning and the Woman Question. [Artículo]. *British Library*. Recuperado el 11 de julio, de: <https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/elizabeth-barrett-browning-and-the-woman-question#>
- Barrett, C. (2020). Victorian Publishing History. En: *Great Writers Inspire*. Recuperado el 1 de julio del 2021 de: <http://writersinspire.org/content/victorian-publishinghistory>
- Bell, C. (2010). “Aviso bibliográfico”. En: *Wuthering Heights* (pp. XIII-XXI). Edinburg: Turnbull and Spears. Recuperado el 29 de julio del 2018, de: <http://www.unife.it/lettere/filosofia/lm.lingue/insegnamenti/letteratura-inglese-ii/programmi-anni-precedenti/rogramma-bibliografia-calendario-lezioni-modalita-desame-e-materiale-didattico-anno-accademico-2015-2016/Emily%20Bronte-%20Wuthering%20Heights-%201850.pdf>
- Brontë, A. (1997). “Last Lines”. En: *Agnes Grey and Poems*. London: Everyman.
- Brontë, C. (s.p.i.). Edición facsimilar impresa en: San Bernardino, CA: 16 de julio de 2018. “Frances” y “Regret”. En: *Poems by Currer Bell*. “Faith and Despondency”. En: *Poems by Ellis Bell*. “A Prayer”. En: *Selections from Poems by Acton Bell*.

- Brontë, E. (2018). “No Coward Soul Is Mine”. En: *The Reader’s Guide to Wuthering Heights*. Recuperado el 8 de agosto de 2018, de: <https://www.wuthering-heights.co.uk/wh/emily-bronte-poetry.php>
- Browning, E. B. (1995). “Verses to my Brother”, “The Cry of the Children” y “Lady Geraldine’s Courtship”. En: *Aurora Leigh and Other Poems*. London: Penguin Books.
- Browning, E. B. (1995). *Aurora Leigh and Other Poems*. London: Penguin Books.
- Browning, R. (2018). “Porphyria’s Lover”. En: *Poetry Foundation*. Recuperado el 14 de mayo de 2018, de: <https://www.poetryfoundation.org/poems/46313/porphyrias-lover>
- Browning, R. (s.p.i.). “Childe Roland to the Dark Tower Came” y “Andrea del Sarto. En: *Men and Women* [físico]. New York: Dolphin Books.
- Burdet, C. (2014). “Aestheticism and Decadence”. En: *British Library*. Recuperado el 1 de Octubre del 2021 de: <https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/aestheticism-and-decadence>
- Calder, J. (1985). “Introducción”. En: *Arnold* (pp. 9-11). London: Penguin Books.
- Carter, R. y McRae, J. (2001). *The Routledge History of Literature in English: Britain and Ireland*. New York: Routledge.
- Coperías, M. J. (2012). “Charlotte Brontë y la Época Victoriana”. En: *Jane Eyre* (pp. 9-70). Madrid: Cátedra. De la Concha, A., Martín, F., Dietz, B., Cenoz, G. & Usandizaga, A. (1988). *Historia de la Literatura Inglesa II*. Madrid: Taurus.
- De la Concha, A., Martín, F., Dietz, B., Cenoz, G. & Usandizaga, A. (1988). *Historia de la Literatura Inglesa II*. Madrid: Taurus.
- Editors of Poetry Foundation. (2021). *An Introduction to the Victorian Era: A period of seismic social change and unparalleled poetic expansion*. Poetry Foundation. <https://www.poetryfoundation.org/collections/153447/an-introduction-to-the-victorian-era>
- Frankel, N. (2014). [Review of the book John Evelyn Barlas, *A Critical Biography: Poetry, Anarchism, and Mental Illness in Late-Victorian Britain*, by Philip K. Cohen]. *Victorian Studies* 56(3), 535-537. <https://www.muse.jhu.edu/article/555255>.
- Gill, R. (2006). *Mastering English Literature*. Gordonsville: Macmillan.
- Hardy, T. “Ah! Are You Digging on My Grave?”. En: McDonnell, H., Nakadate, Neil E., Pfordresher, J. & Shoemate, T. E. (1982). *ENGLAND in Literature*. United States of America: America Reads.
- Hardy, T. (2015). “A Sergeant’s Song”. En: *Bartleby.com*. Recuperado el 17 de julio de 2018, de: <https://www.bartleby.com/121/18.html>
- Hegel, G. W. F. (2005). *Poética*. Buenos Aires: Caronte Filosofía.
- Humphries, S. (2008). “Introducción”. En: *Christina Rosetti, Poems and Prose*. New York: Oxford University Press, pp. XVII-XXXVII. Recuperado el 4 de julio de 2018, de: <https://the-eye.eu/public/Books/Poetry/Algernon%20Swinburne%20-%20The%20Collected%20Critical%20Heritage%2C%20Victorian%20Poets.pdf>

- Hyder, Clyde K. (2005). "Introducción". En: *Algernon Swinburne: The Critical Heritage*. London and New York: Routledge, pp. XII-XL.
- Landow, G. (2004). Justifying God's Ways to Man (and Woman): The Victorian Long Poem. En: *The Victorian Web*. Recuperado el 7 de julio del 2021 de: <https://victorianweb.org/genre/lnypoem.html>
- Macaulay, G. (1984). *Historia Social de Inglaterra*. D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- McDonnell, H., Nakadate, Neil E., Pfordresher, J. & Shoemate, T. E. (1982). *ENGLAND in Literature*. New York: America Reads.
- McGann, J. (2003). "Introducción". En: *Dante Gabriel Rossetti: Collected Poetry and Prose* (pp. XVII - XXIX). New York: Yale University Press. Recuperado el 23 de mayo de 2018, de: <http://library.globalchalet.net/Authors/Poetry%20Books%20Collection/Dante%20Gabriel%20Rossetti%20-%20Collected%20Poetry%20and%20Prose.pdf>
- Morris, W. (2004). .En: *William Morris – poems –*. Poemhunter.com – The World's Poetry Archive. Recuperado el 2 de julio de 2018, de: https://www.poemhunter.com/i/ebooks/pdf/william_morris_2004_9.pdf
- Nemerov, H. (2018). "Poetry", en: *Encyclopaedia Britannica*. Recuperado el 17 de abril de 2018, de: <https://www.britannica.com/art/poetry#ref50839>
- Postigo, S. I. (2004). "Introducción": En: *Charlotte Brontë: El Profesor*. Madrid. Gredos.
- RAE (Real Academia Española). (2014). "Poesía". *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición. Recuperado el 17 de abril de 2018, de: <http://dle.rae.es/?id=TURw1XA>
- Rhys, E. (2010). "Introducción". En: *Wuthering Heights* (pp. VII-XII). Edinburg: Turnbull and Spears. Recuperado el 29 de julio de 2018, de: <http://library.umac.mo/ebooks/b32368161.pdf>
- Rosetti, C. (2008). "Rest", "A Birthday" y "Song". En: *Christina Rossetti: Poems and Prose*. New York: Oxford University Press.
- Rosetti, D. G. (2003). "The Blessed Damozel", "Sister Helen" y "The Portrait". En: *Collected Poetry and Prose*. Recuperado el 20 de mayo de 2018, de: <http://library.globalchalet.net/Authors/Poetry%20Books%20Collection/Dante%20Gabriel%20Rossetti%20-%20Collected%20Poetry%20and%20Prose.pdf>
- Smith, A. (1997). "Introducción". En: *Agnes Grey and Poems* (pp. XV-XXXII). London: Everyman.
- Swinburne, A. C. (2012). "A Ballad of Burdens", "A Cameo" y "A Forsaken Garden". En: *Algernon Charles Swinburne – poems –*. Poemhunter.com – The World's Poetry Archive. Recuperado el 1 de julio de 2018, de: https://www.poemhunter.com/i/ebooks/pdf/algernon_charles_swinburne_2012_3.pdf
- Swinburne, A. C. (2018) "A Sequence of Sonnets on the Death of Robert Browning". En: *Poetry Foundation*. Recuperado el 16 de julio de 2018, de: <https://www.poetryfoundation.org/poems/45303/a-sequence-of-sonnets-on-the-death-of-robert-browning>

- Tennyson, A. L. (1994). *The Works of Alfred Lord Tennyson*. Hertfordshire: The Wordsworth Library.
- Tennyson, A. L. (1994). “All Things Will Die”, “Ode on the Death of the Duke of Wellington” y “In Memoriam”. En: *The Works of Alfred Lord Tennyson*. Hertfordshire: The Wordsworth Library.
- Vilar, G. (1987). “El Decadentismo como Doctrina Estética”. Recuperado el 17 de abril de 2018, de: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/1266/EI%20decadentismo.pdf>
- Zamith, M. C. (2014). “William Morris and the Pre-Raphaelites”. *Via Panorâmica: Revista Eletrônica de Estudos Anglo-Americanos / An Anglo-American Studies Journal*. Recuperado el 2 de julio de 2018, de: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12624.pdf>
- Wilde, O. (2003). “The Ballad of Reading Gaol” y “Requiescat”. En: *The Ballad of Reading Gaol and Other Poems*. London: Penguin Classics.

3. Propuesta de actividades lúdico-poéticas

- Berry, G. (2014). *Literacy for Learning: A Handbook of Content-Area Strategies for Middle and High School Teachers*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Duff, A. & Maley, A. (1991). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

4. Fuentes adicionales para la presentación de “Victorian Poetry”

- A&E Television Networks. (April, 2019). *Lord Tennyson*. [Photograph]. Retrieved from: <https://www.biography.com/writer/alfred-tennyson>
- A&E Television Networks. (May, 2019). *Charlotte Brontë*. [Painting]. Retrieved from: <https://www.biography.com/writer/charlotte-bronte>
- Dudziak, W. (n. d.). *View From my Window at the Hostel, Lyon, France*. [Photograph]. Retrieved from: http://www.dudziak.com/picture.php/view_from_my_window_at_the_hostel1027
- Havre & Barlow. (1859). *Engraving of Elizabeth Barrett Browning*. [Engraving]. Retrieved from: <https://riverhouses.org/2018-ebb/>
- Heroínas. (September, 2014). *Painting of Anne Brontë*. [Painting] Retrieved from: <http://www.heroinas.net/2014/09/anna-bronte.html>
- Jackie. (n. d.). *Beach at night*. [Photograph] Retrieved from: <https://jooinn.com/beach-at-night.html>
- Khan, S. [@ShehabKhan]. (October, 2017). *Queen Victoria*. [Photograph]. Retrieved from: <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/queen-victoria-wet-nurse-mary-ann-brough-murder-a8001971.html>
- Maldonado, L. (September, 2016). *Painting of Emily Brontë*. [Painting]. Retrieved from: https://www.elespanol.com/cultura/libros/20160901/152235604_0.html
- Matthew Arnold [@LilMattBeast]. (2014). *Profile image of a twitter profile of Matthew Arnold*. [Photograph]. Retrieved from: <https://twitter.com/lilmattbeast>
- McGee, S. (November, 2013). *Victorian Tea Party*. [Oil on linen painting]. Retrieved from: <http://septembermcgee.blogspot.com/2013/11/victorian-tea-party-commissioned.html>

- McLanachan, J. (1909). *Algernon Charles Swinburne*. [Photograph]. Retrieved from: <https://www.npg.org.uk/collections/search/portraitLarge/mw207691/Algernon-Charles-Swinburne?LinkID=mp04389&search=sas&sText=Algernon+Charles+Swinburne&role=sit&rNo=14>
- Poetry Foundation. (2019). *Christina Rossetti's painting*. [Painting]. Retrieved from: <https://www.poetryfoundation.org/poets/christina-rossetti>
- Rossetti, D. (1868). *Venus Verticordia*. [Painting]. Retrieved from: <https://notts-aesthetes.wordpress.com/2013/11/27/dante-gabriel-rossetti-venus-verticordia-1868/>
- Rossetti, D. (1847). *Self Portrait*. [Painting]. Retrieved from: <https://arthistoryproject.com/artists/dante-gabriel-rossetti/self-portrait/>
- Stokelements. (2019). *Sunrise over Ocean – Beautiful Orange Sun Rising over Sea Water Timelapse 4K*. [Video File]. Retrieved from: <https://www.videoblocks.com/video/sunrise-over-ocean---beautiful-orange-sun-rising-over-sea-water-timelapse-4k-qmuomfb>
- The Dorset Guide. (2019). *Thomas Hardy's picture*. [Photograph]. Retrieved from: <https://www.dorsets.co.uk/arts-and-crafts/hardys-wessex>
- The New Yorker [@NewYorker]. (n. d.). *Poetry*. [Internet image]. Retrieved from: <https://www.stitcher.com/podcast/wnyc/new-yorker-poetry>
- The Relaxed Guy. (July, 2017). *Gentle Night Rain 12 HOURS – Sleep, Insomnia, Meditation, Relaxing, Study*. [Video File]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=7JyE47-Ykjo>
- u/sweatyswampass. (2018). *Open field*. [Picture]. Retrieved from: https://www.reddit.com/r/freepolk/comments/7113ov/literally_just_a_picture_of_an_open_field/
- u/xSnowLeopardx. (October, 2018). *Dark forest*. [Internet wallpaper]. Retrieved from: https://www.reddit.com/r/wallpapers/comments/99opcv/dark_forest_3840x2160/
- VL McBeath. (2019). *The Victorian Era: England 1837-1901*. [Blog image]. Retrieved from: <https://valmcbeath.com/victorian-era-england-1837-1901/#.XOh0rY97nIU>
- Watts, G. F. (1870). *Portrait of William Morris*. [Painting]. Retrieved from: <http://morrisedition.lib.uiowa.edu/Poetry/portalpoetry.html>
- Wikimedia Commons. (2019). *A Pet Cemetery*. [Photograph]. Retrieved from: <https://www.ranker.com/list/cemetery-crimes/elle-tharp>