



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**El haiku como recurso didáctico en
Educación Infantil: una propuesta
intercultural en la ciudad de Soria.**

Presentado por María Aguilar Pérez-Llantada

Tutelado por Francisco José Francisco Carrera

Soria, junio 2023.

RESUMEN

Los haikus, como cualquier otro tipo de poesía, aportan grandes ventajas a la enseñanza-aprendizaje del inglés en Educación Infantil. Comparte características claves con los niños de cinco años tales como la inocencia, la sencillez y la sensibilidad. Este trabajo pretende dar a conocer la filosofía detrás de los haikus, así como el vínculo existente con la provincia de Soria, y probar su utilidad en esta etapa escolar. Más concretamente, en el tercer curso del segundo ciclo de Infantil; pudiéndose adaptar a niveles inferiores. Para ello, se estudian dos entrevistas realizadas a expertas en educación y se lleva a cabo una propuesta docente para niños de dichas edades, en la cual el entorno natural soriano tiene un papel importante.

Palabras clave: haiku, japon, Educación Infantil, inglés, Soria, poesía, ventajas, exploración, alumnos, niños, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

Haikus, like any other type of poetry, bring great advantages to the teaching and learning of English in Pre-primary Education. It shares key characteristics with five-year-old children such as innocence, simplicity and sensitivity. This work aims to show the philosophy behind haikus, as well as the link with the province of Soria, and to prove their usefulness at this educational stage. More specifically, in the third year of the second cycle; being able to be adapted to lower levels. For this purpose, two interviews with experts in education are studied and a teaching is carried out for children of this age group, in which the natural environment of Soria plays an important role.

Keywords: haiku, Japan, Early Childhood Education, English, Soria, poetry, advantages, exploration, pupils, children, teaching, learning.

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	2
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
1.1. Introducción	5
1.2. Justificación	6
1.3. Objetivos del TFG.....	6
1.4. Relación con las competencias del título	7
2. EL GÉNERO LÍRICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	9
2.1. Antecedentes y estado de la cuestión.....	9
2.2. Capacidades cognitivas, psicoevolutivas y emocionales de los alumnos de cinco años.	11
2.2.1. Habilidades cognitivas y desarrollo psicoevolutivo	11
2.2.2. Habilidades emocionales.....	12
2.3. La enseñanza-aprendizaje del inglés en Educación Infantil	13
2.4. La poesía en Educación Infantil.....	14
2.4.1. La poesía como recurso didáctico en la clase de inglés de Educación Infantil	15
2.4.2. Recursos literarios propios de la lírica	16
3. HAIKUS COMO INNOVACIÓN POÉTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL	16
3.1. Definición y origen de los haikus	17
3.2. Haiku, el paisaje y su aplicación didáctica	19
4. METODOLOGÍA	20
4.1. Descripción del estudio.....	20
4.2. Diseño metodológico	21
4.2.1. Herramientas, técnicas y estrategias.....	21
5. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	22

5.3. Interpretación de los resultados	22
6. PROPUESTA DIDÁCTICA	25
6.1. Descripción de la propuesta	26
6.2. Contexto.....	26
6.2.1. Justificación.....	27
6.3. Competencias clave	27
6.4. Competencias específicas	28
6.5. Saberes básicos	29
6.6. Objetivos de etapa.....	31
6.7. Actividades propuestas	31
6.7.1. Guess the haiku.	31
6.7.2. Now or never.....	32
6.7.3. Recursos y materiales.....	34
7. CONCLUSIONES	34
8. BIBLIOGRAFÍA.....	37
9. ANEXOS.....	42
9.1. Anexo I.....	42
9.1.1. Entrevista a Natalia de Diego Otero.....	42
9.1.2. Entrevista a María Pascual Cabrerizo	43

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Al comienzo de este documento, se exponen la introducción, la justificación, los objetivos y las competencias en relación con el título del Grado que se pretenden conseguir mediante este trabajo. Estos tres apartados exhiben el tema a tratar y explican su importancia educativa en la actualidad.

1.1. Introducción

La poesía es la forma más simple de expresar emociones a través de la belleza de las palabras. Los versos de una composición poética son escritos por una persona e interpretados por otras diferentes; consiguiendo, así, infinitos significados para una misma obra. Esa es la magia de este género literario. Sin embargo, actualmente sigue siendo un género temido en las aulas de cualquier nivel educativo en España; así como también lo es la enseñanza y el aprendizaje del inglés. A pesar de todo, la llegada de la Ley Orgánica de la Educación (LOMLOE, 2020) ha supuesto un cambio de perspectiva en la educación de este país. Esta ley ha introducido nuevas pautas y modificado otras ya existentes. Por un lado, se ha otorgado mayor importancia a la Primera Lengua Extranjera y se ha introducido la competencia plurilingüe, que aboga por la interculturalidad y el respeto a la diversidad lingüística. Por otro lado, se apuesta más por el patrimonio local.

Tras varios años de observación directa sobre el ser humano, se ha demostrado que todo aquello que es diferente a lo propio despierta curiosidad (Torán, 2020). Por eso, la cultura japonesa está en auge en España a día de hoy. Se ha convertido en una de las mayores influencias gastronómicas, audiovisuales, artísticas y literarias. Como ejemplos de estas influencias literarias de origen japonés se encuentran los *mangas*, los libros ilustrados de *anime* y los *haikus*, de los que trataremos a lo largo de este trabajo.

Dada la naturaleza del poema, los haikus poseen una estructura menos común para los occidentales. Los japoneses consiguen crear poemas compuestos por tres versos y 17 sílabas, teniendo en cuenta el momento presente y la naturaleza que les rodea (Francisco Carrera, 2015). La filosofía que lleva consigo este tipo de poemas es similar a la necesidad de relajar la mente. La práctica de *mindfulness* en el aula es cada vez más habitual, en especial en la educación temprana; así como lo es el reconocimiento del entorno local de los alumnos.

1.2. Justificación

A pesar de que varios autores han estudiado las relaciones entre la cultura española y la japonesa, pocos de ellos lo han aplicado al ámbito de la educación en España (véase de la Fuente, 2005 y Francisco Carrera, 2015). Además, en la etapa de Educación Infantil no es habitual emplear poemas para la enseñanza-aprendizaje del inglés; más allá de las canciones infantiles. Por lo tanto, estas creaciones poéticas japonesas o *haikus* no se han apreciado hasta el momento en las aulas de este tipo de alumnado; convirtiéndolas en un aspecto novedoso para la educación contemporánea.

Por otro lado, la legislación educativa actual destaca el conocimiento del patrimonio cultural local y el descubrimiento del entorno, entre otros. Por consiguiente, explorar la naturaleza de Soria para crear poemas contribuye a la consecución de los objetivos de etapa según la Ley Orgánica de Educación (2020). Además, el tema elegido también incluye la puesta en práctica de las nuevas competencias claves introducidas a partir de esta ley.

En otros términos, la intención principal es contribuir al aprovechamiento de datos aplicables a las aulas de inglés de la Educación Infantil, tanto para docentes como para discentes. Todo ello, supone un perfeccionamiento en la educación innovadora y en la literatura local y general.

1.3. Objetivos del TFG

Los objetivos que pretende cubrir este Trabajo de Fin de Grado son los que se presentan a continuación.

1. Acercar los haikus a la cultura española.
2. Explorar y apreciar la naturaleza de Soria.
3. Analizar una nueva manera de enseñar inglés en Educación Infantil.
4. Reconocer las ventajas del uso de poemas en el aula.
5. Resaltar las características evolutivas y cognitivas de los niños de cinco años.
6. Resaltar las características emocionales de los niños de cinco años.
7. Detallar el origen de los haikus.
8. Definir la naturaleza del haiku.
9. Conectar Soria con los haikus.

10. Analizar los beneficios del uso de haikus en el aula de inglés de Educación Infantil.
11. Evidenciar la posibilidad de enseñar la multiculturalidad en Educación Infantil mediante el uso de haikus.

1.4. Relación con las competencias del título

Las competencias que se muestran a continuación tienen relación con los aspectos desarrollados en el presente TFG. Como alumna del Grado Maestro de Educación Infantil debo haberlas adquirido al finalizar mi formación profesional, tal y como se incluyen en el plan de estudios de la Universidad de Valladolid. Se dividen en generales y específicas y son las siguientes:

Competencias Generales

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

Competencias específicas

De Formación básica:

- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
- Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.

- Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre el cambio de las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social, y desarrollos sostenibles.
- Comprender las complejas interacciones entre la educación y sus contextos, y las relaciones con otras disciplinas y profesiones.
- Valorar la importancia del trabajo en equipo.
- Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- Comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación.
- Saber situar la escuela de educación infantil en el sistema educativo español, en el europeo y en el internacional.
- Conocer experiencias internacionales y modelos experimentales innovadores en educación infantil.
- Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales.

Didáctico disciplinar:

- Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural.
- Ser capaces de realizar experiencias con las tecnologías de la información y comunicación y aplicarlas didácticamente.
- Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de la etapa de educación infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- Expresarse, de modo adecuado, en la comunicación oral y escrita y ser capaces de dominar técnicas para favorecer su desarrollo a través de la interacción.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita.
- Reconocer y valorar el uso adecuado de la lengua verbal y no verbal.

- Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa.
- Ser capaces de transmitir a los niños y niñas el aprendizaje funcional de una lengua extranjera.
- Ser capaces de afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües y multiculturales.
- Conocer la literatura infantil y desarrollar estrategias para el acercamiento de los niños y niñas al texto literario tanto oral como escrito.
- Promover la adquisición de los fundamentos necesarios para la formación literaria y en especial para la literatura infantil.
- Conocer la tradición oral y el folklore.
- Ser capaces de elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.
- Ser capaces de promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.

2. EL GÉNERO LÍRICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Este primer capítulo de la parte teórica se compone de diferentes secciones que exponen los rasgos más generales del asunto a tratar. Empezando por los antecedentes y el estado de la cuestión, se da pie a los rasgos propios de los alumnos de Educación Infantil. A continuación, se indican diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje del inglés en este nivel escolar; adecuados a sus capacidades cognitivas. Por último, tomando en consideración lo anterior, se dan a conocer las características y los beneficios del uso de la poesía en el aula de inglés de esta etapa, y se enumera una lista con los recursos literarios más utilizados en el género lírico infantil.

2.1. Antecedentes y estado de la cuestión

Japón y su cultura han sido motivo de muchos estudios científicos desde hace más de dos décadas. Yamashiro, en 1986, publica su libro *História da cultura japonesa*, donde hace referencia al pasado de Japón desde el punto de vista de los brasileños. A partir de 1997, esta cultura pasa a ser analizada desde diferentes áreas de conocimiento: la filosofía, la traducción de textos literarios, la economía o la arquitectura. Así, autores como

Whitehill (1994), Pedragosa Masgoret (1997) o Watkins (1999) aportan una visión paralela a la historicista y despiertan el interés de investigadores futuros por el tema.

Curiosamente, los estudios sobre la literatura japonesa datan de mucho antes. Miner (1957), a través de su artículo *Pound, Haiku and the Image*, asocia el simbolismo con la poesía japonesa. Más tarde, en 1965, Henderson escribe un libro dedicado a los haikus escritos en inglés y titulado *Haiku In English*. En él explica con más detalle qué son los haikus, por lo que atrae a muchos lectores ingleses y los induce en el mundo de la literatura japonesa. A pesar de que algunos científicos, como Hoffmann (1998), los denominasen *Japanese Death Poems* (Poemas Japoneses Muertos), muchos otros han seguido investigando sobre este tipo de poesía creativa hasta la actualidad, confirmando su relación con múltiples variables a lo largo de la Historia. Una de ellas sitúa a los haikus dentro del campo de estudio de la educación.

La poesía en Educación Infantil ha sido analizada por diferentes autores españoles y todos ellos han coincidido en lo beneficiosa que resulta para los niños de estas edades. Campo Ternera (2009) expone en *Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar* algunas de las características comunes en niños de cinco años como, por ejemplo, el pensamiento simbólico, la inocencia o la sensibilidad. Por otro lado, Ruiz-Ruano (1985) explica cómo se produce el primer contacto de los niños con la poesía y la importancia de la transmisión oral de poemas en su libro *La poesía en el aula*. Gómez Martín (1994) indaga acerca de la función didáctica de la poesía en las aulas de Educación Infantil y Primaria en su artículo *Investigación sobre la didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria*. Este mismo autor también subraya la sencillez de los poemas y la creatividad que supone trabajar con ellos en el aula, tanto para el docente como para el alumnado. Asimismo, este género literario también se emplea como recurso principal en las aulas de inglés como primera lengua extranjera. Fernández y Moya (2014) redactaron un artículo titulado *La poesía como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil* que fue incluido en las actas del II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo. Estos dos autores realizaron un estudio directo sobre niños de entre 4 y 6 años para demostrar que la poesía es un instrumento útil para aprender vocabulario en inglés. Además, también evidenciaron la relación estrecha entre el mundo de las imágenes, los niños de Infantil y los poemas. A pesar de que está demostrado que la poesía es una herramienta didáctica ventajosa en el aula, los científicos actuales como Regueiro Salgado (2022) en su obra *Poesía y música: aportaciones a la*

educación literaria y a la didáctica de la poesía, analizan la lírica desde una perspectiva musical, dejando al margen su función literaria en esta etapa educativa.

Por muchos artículos que existan sobre los haikus en el área de inglés, apenas algunos de ellos se centran en la etapa de Educación Infantil en España. Murillo y Maldonado (2019) ponen en práctica el uso de haikus en las aulas de este nivel escolar en México y analizan la enseñanza transcultural que ello conlleva. Esto se ve plasmado en su artículo *El haiku en el colegio Chuo Gakuen y la enseñanza transcultural*. Al tratarse de un tema poco analizado en la actualidad en los centros infantiles españoles, se tomará en consideración esta revisión bibliográfica para detallar en profundidad la cuestión principal de este estudio.

2.2. Capacidades cognitivas, psicoevolutivas y emocionales de los alumnos de cinco años.

Los niños de preescolar están en constante cambio. De manera pausada, cada uno va desarrollando unas capacidades u otras a su ritmo. No obstante, hay habilidades que son comunes en todos ellos.

2.2.1. Habilidades cognitivas y desarrollo psicoevolutivo

Las habilidades cognitivas son aquellas que hacen referencia al intelecto y a la relación de la persona con los elementos de su alrededor. Así, podemos evaluar el grado de desarrollo cognitivo de los niños de cinco años mediante la observación directa sobre objetos manipulados (soplar, morder, doblar, agujerear, apretar...) y la reacción ante diferentes texturas y sonidos (Liberio Ambuisaca, 2019). En otras palabras, el desarrollo cognitivo se define como “la capacidad de procesar información” (Campo Ternera, 2009, p. 342). El conjunto de habilidades de este tipo también se encuentra recogido en el desarrollo evolutivo, estando estrechamente relacionado con el lenguaje.

En esta etapa, los niños están formando su personalidad y su propio esquema corporal. El lenguaje es una forma de verbalizar sus deseos, de integrar todos los elementos de ese esquema y de interiorizar sus pensamientos. Igualmente, a partir de los cinco años, los individuos adquieren una gran cantidad de vocabulario nuevo y muestran mayor interés por la exploración y el descubrimiento de su entorno (Campo Ternera, 2009). El famoso pedagogo conocido como Jean Piaget publicó un libro titulado *Equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Además de

crear una teoría sobre las etapas evolutivas del ser humano, especificó los factores claves que permiten crecer cognitivamente a los niños de entre tres y cinco años: pensamiento simbólico, capacidad lingüística, organización de ideas, intuición y comprensión del espacio (Piaget, 1975). Igualmente, este mismo autor destaca las cinco áreas más específicas de maduración infantil en las que incluye la motricidad, la cognición, la comunicación y el lenguaje, las emociones y la socialización, y la capacidad de adaptación. Esta última abarca los conceptos de autonomía, resolución de problemas y creatividad (Limachi Alcon, 2020). En este caso, se debe tomar en consideración la Teoría Ecológica de desarrollo de Bronfenbrenner. En ella se explica que el sujeto está en constante interacción con el medio. Por lo tanto, cualquier elemento de su entorno puede ser interiorizado gracias a sus sentidos (Bronfenbrenner, 1987).

2.2.2. Habilidades emocionales

La línea de investigación de la inteligencia emocional en Educación Infantil ha estado muy presente en los últimos años. En la actualidad, cada vez hay más conciencia sobre cómo los niños sienten y cómo configuran el mundo exterior.

Bien es sabido que los niños trabajan la competencia emocional en el aula a través de la cooperación, autocontrol, responsabilidad y empatía; entre otros (Heras Sevilla, Ceba Serrano y Lara Ortega, 2016). No obstante, es necesario recordar que la mente del niño es muy distinta a la del adulto y parte de culpa recae en estas habilidades emocionales.

A partir de la nueva Ley Orgánica de Educación, conceptos como inclusión, diversidad, sensibilidad, cambio, estética o creatividad están teniendo mayor presencia en los centros infantiles. Una de las razones por la que los alumnos desarrollan todas sus emociones es porque se encuentran envueltos en un ambiente cercano, seguro y adecuado. De esta manera son capaces de integrar todos los conocimientos sociales y culturales para construir una imagen del mundo con la que se puedan sentir cómodos al formar su personalidad. Los cuatro pilares que ejercen influencia sobre ellos son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Éstas son las claves para vincularse con los adultos, con otros niños y con su “yo” interior (Pinto Rodríguez y Misas Avella, 2014). Todo ello, les facilita la predisposición para aprender nuevos idiomas y conocer culturas diferentes a la que están acostumbrados a vivir.

2.3. La enseñanza-aprendizaje del inglés en Educación Infantil

La enseñanza y el aprendizaje del inglés en Educación Infantil es esencial para la formación académica de los alumnos. Es un proceso básico en el cual deben acercarse a un nuevo idioma y a una nueva cultura. El único obstáculo que tienen los niños de estas edades son las destrezas comunicativas. Los alumnos de Infantil no han desarrollado por completo el habla ni la escritura. Por lo tanto, el método de enseñanza más adecuado es aquel que da valor a la escucha como elemento principal. Medina, Melo y Palacios (2013) apoyan esta teoría y explican que los docentes deben insistir en el aprendizaje oral más que en el escrito. Las pautas primordiales que se deben seguir, según estos mismos autores, hacen alusión a llevar a cabo clases divertidas y al uso de la repetición.

Dilfuza Saydaliyeva (2023) habla más detalladamente sobre este proceso de adquisición de una segunda lengua en niños de preescolar. Según esta autora, tres de los objetivos fundamentales de enseñar inglés a niños de estas edades son formarles en habilidades comunicativas en una lengua extranjera, conseguir que expresen sus sentimientos sobre situaciones y objetos cotidianos, y despertar su interés por otras culturas. Igualmente, Echevarría (1952) expone que la metodología comunicativa en la que está basado el aprendizaje del inglés consiste en “la educación del oído, fonética y pronunciación, y conversación a partir del vocabulario usado en frases naturales.” (p. 144).

Dilfuza (2023) afirma rotundamente que la edad de entre 3 y 5 años es la mejor para aprender idiomas porque es más fácil para ellos interiorizar las palabras tanto en su idioma materno como en otro completamente diferente. Ellos aprenden más rápido el vocabulario local y tienen mayor sensibilidad ante el lenguaje, pues están todavía en proceso de formación.

Si bien es cierto que los alumnos de Infantil son más propensos a adquirir fácilmente el vocabulario en inglés, los maestros deben utilizar estrategias docentes para lograr que aprendan este idioma y se interesen por él. Por este motivo, con el paso del tiempo han ido apareciendo nuevas técnicas que permiten cumplir ambos objetivos. La mayoría de los expertos se centran especialmente en el uso de fonética o *phonics*. Es un método para enseñar a leer, pero también es una estrategia para enseñar a pronunciar las palabras correctamente en este nivel educativo. Medina, Melo y Palacios (2013) apuntan hacia la espontaneidad de los alumnos de Infantil e insisten en que la mejor forma de enseñar y aprender inglés es “a través de la repetición constante de canciones, frases y

palabras adecuadas, que hará que el sonido de una determinada palabra quede grabado permanentemente en el amplio espectro cerebral de cada niño” (p. 192). En particular, los niños de cinco años cuentan con una desarrollada memoria, percepción e imaginación. Además, sus sentidos están más definidos (Minh Tran y Minh Ly, 2022). Las actividades dirigidas, el uso de juegos, las canciones, los trabalenguas y los poemas siempre tienen cabida en la Educación Infantil; pues los alumnos están más predispuestos a interesarse por el idioma si las clases son divertidas y motivadoras. Asimismo, todos los alumnos deben integrar sus conocimientos y comunicarlos a través de la destreza oral del habla (Mamarasulovich, 2023).

Finalmente, cabe destacar el uso de cuentos y poemas como método de enseñanza educativo de una primera lengua extranjera, como el inglés, en la Educación Infantil. Los cuentos populares que han sido transmitidos oralmente hasta la actualidad contienen infinitos valores y moralejas que los niños aprenden a través de sus historias. De esta manera, también conocen los coloquialismos del idioma y valoran la lengua extranjera con una actitud positiva. A pesar de que los cuentos estén narrados en prosa, también los hay relatados en verso. Esta variedad de formatos, acercan a los niños a la poesía y hacen que se familiaricen con ella desde pequeños. Las canciones, las rimas infantiles, las adivinanzas y los haikus —entre otros— están incluidos en este mismo grupo de escritos en verso (Abasi y Soor, 2014).

2.4. La poesía en Educación Infantil

Tal y como narra Tejo Gómez (2017) en su artículo, la poesía “no sólo se lee, sino que también se escucha, se recita y se canta” (p. 225). Los textos poéticos están presentes en la vida de los niños desde su nacimiento. Algunos, como los poemas populares, han sido transmitidos oralmente de generación en generación en forma de canción o retahíla. El recurso expresivo que más se utiliza en estos casos es la repetición de versos y la aliteración de sonidos a lo largo de la obra literaria. Existen, también, otras obras que se han conservado de manera escrita, tanto anónimas como de autor. Éstas están redactadas por adultos que pretenden representar la mente del niño a través sus estrofas (Sánchez Ortiz, 2013). Sea cual sea el formato presentado, estos textos líricos forman parte de la identidad cultural de una región determinada; a pesar de las múltiples variaciones que hayan podido sufrir desde el momento en que fueron escritos (Jiménez, 2017).

Este género literario es conocido por la gran carga emocional que conlleva. Es decir, abarca un amplio marco de posibilidades expresivas que van acorde con las características de los niños de Educación Infantil. Tejo Gómez (2017) alude a la poesía infantil como un elemento que permite desarrollar la creatividad, la expresión, la sensibilidad y el espíritu crítico de los más pequeños. Asimismo, fomenta la exploración del entorno próximo a través de los sentidos y el conocimiento de la cultura de su lugar de residencia. Este mismo autor destaca también la capacidad “para conmover, emocionar, hacer pensar o sentir de manera diferente” (Tejo Gómez, 2017, p. 227) que tiene la poesía sobre los niños de cinco años.

2.4.1. La poesía como recurso didáctico en la clase de inglés de Educación Infantil

La poesía tiene múltiples beneficios expresivos para alumnos de temprana edad, como ya se han mencionado en el apartado anterior. Sin embargo, también puede ser utilizada como un recurso didáctico en el aula de inglés. Los niños de cinco años, en particular, están iniciándose en la escritura, por lo que los trazos no son lo suficientemente regulares como para producir textos escritos extensos. Este es uno de los motivos por los que la enseñanza-aprendizaje del inglés en esta etapa es mayormente oral. Se insiste en afianzar una conciencia fonológica y una adquisición de palabras en este segundo idioma (Merino Risopatrón, 2015). Precisamente el carácter oral de los poemas en inglés, propicia el perfeccionamiento de la pronunciación y la escucha, tanto activa como pasiva. La escucha activa implica ir interiorizando las palabras a medida que se escuchan, siendo conscientes de su significado conceptual (Campayo Muñoz y Cebedo Mas, 2016). La escucha pasiva, por su parte, significa retener la entonación, la acentuación y la dicción; sin darle importancia al término en sí mismo (Justel y Abrahan, 2012).

Finalmente, Guerra Sánchez (1993) expone uno de los elementos más controvertidos de la educación: la memorización. Hay quienes defienden la utilidad de la memorización de textos en la escuela, mientras que otras personas no le encuentran el sentido. Este autor justifica que se puede lograr un aprendizaje significativo a través de poemas, pues los alumnos no están memorizando textos vacíos, sino creaciones propias. De esta manera, si se presentan pequeños grupos de palabras con significados personales, son más probables que sean aprendidos en menor tiempo por los estudiantes (White, 1996).

2.4.2. Recursos literarios propios de la lírica

La poesía infantil también se caracteriza por el uso de símbolos. El mundo de las imágenes y de los símbolos forma parte de esta última etapa de la Educación Infantil. Así, podemos encontrar diferentes recursos literarios en un mismo poema que hacen referencia al mundo del niño. Carrasco y Rodríguez (1984) explican algunos de los más usados:

Sinonimia. Técnica expresiva que consiste en repetir el mismo significado con diferentes términos.

Epíteto. Se utiliza para subrayar una cualidad de un sustantivo que es evidente.

Anáfora. Reiteración de un conjunto de palabras al inicio de los versos de una misma estrofa.

Polisíndeton. Repetición de una misma conjunción. Es más común que se produzca una reiteración de la conjunción coordinativa “y”.

Asíndeton. Recurso literario opuesto al polisíndeton.

Aliteración. Repetición de un mismo sonido a lo largo de la obra poética.

Hipérbaton. Variación en la disposición lógica y gramatical de las palabras de la oración.

Por otra parte, respecto al recurso literario conocido como sinestesia, sería interesante reconocer que es el uso de adjetivos que atribuyen una sensación a un sustantivo concreto. Estos calificativos son obtenidos a través de la exploración de los sentidos y del entorno (Acevedo, 2003).

El lenguaje simbólico o expresivo apunta también a la identidad cultural de cada país. Los españoles, por ejemplo, emplean la anáfora o el hipérbaton en sus poemas infantiles para dar musicalidad al texto; mientras que los ingleses, como Edward Lear o Lewis Carroll, se sirven de sinsentidos o aliteraciones para adecuarse a la mente infantil (Ede, 1975). Los japoneses, por su parte, prefieren utilizar asíndeton, sinestias y palabras sencillas en sus obras. Todo ello configura diferentes tipos de poemas que tienen numerosas ventajas en el aula de inglés. El haiku, en concreto, es uno de ellos.

3. HAIKUS COMO INNOVACIÓN POÉTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

En los apartados anteriores se explican los beneficios del uso de poesía en Educación Infantil. A través de ella, los alumnos pueden expresar su forma de ver el mundo y ser conscientes del medio físico que les rodea. Los alumnos de cinco años son

sensibles a los cambios del entorno y responden a ellos con creatividad. Igualmente, están en constante interacción con las emociones propias y ajenas.

En este capítulo se dan a conocer los orígenes del haiku, su definición y su relación con el paisaje en general y el de Soria en particular. También se explica su funcionalidad en la aplicación docente en el aula de inglés de esta etapa educativa.

Respecto a los temas implícitos o secundarios, se encuentran el acercamiento a diferentes culturas (la japonesa, en los haikus; la inglesa, en el segundo idioma; y la local o soriana, en la exploración del entorno) y a un idioma nuevo, como el inglés. Así, se da importancia a la enseñanza intercultural, a la legislación educativa actual española y a un aprendizaje significativo basado en el haiku como arte literario.

3.1. Definición y origen de los haikus

Un haiku es un tipo de poesía originaria de Japón, conocida por su estilo minimalista. Se trata de una composición corta estructurada en tres versos de cinco, siete y cinco sílabas respectivamente (Chamorro, 2017). Un total de 17 sílabas. Esta estructura es el resultado de la evolución del *tanka*, conjunto de poemas tradicionales japoneses que se componen de cinco versos de cinco-siete-cinco-siete-siete sílabas. Esta configuración poética difiere mucho de la tradicional española, pues está pensada para el vocablo japonés. Tal y como detalla Francisco Carrera (2015) en su tesis *Hermenéutica Analógica, Poética del Haiku y Didáctica de la Creatividad*:

En primer lugar, es natural para la lengua japonesa porque muchas palabras pueden tener cinco o siete sílabas; en segundo lugar, el efecto de simetría de la forma, simple y equilibrada, al oído y a la vista, de la estructura 5-7-5 es deseable para expresar en palabras la interiorización de un momento epifánico captado por el poeta (p. 175).

Además, la lengua japonesa permite sentir y pensar sin ser necesario utilizar el pronombre personal “yo”. Así es como se logra una interpretación de los estados de ánimo del autor (Jorge, 2022).

El *tanka* trata temas que buscan explorar la sensibilidad de los lectores (Breckenridge y Clark, 2017). Siguiendo esta misma línea, los poetas de haiku tienen la intención de despertar las emociones del lector con sus obras. Para ello, basan sus versos

en motivos naturales como estaciones del año. Los haikus tienen una particularidad: se centran en el aquí y ahora, en el mismo presente en que se escriben. El poeta insiste en representar lo que está sintiendo a través de los sentidos de la vista, el tacto, el olfato, el gusto o el oído. Todo ello lo recoge y lo plasma en una composición lírica breve que no necesita de verbos o de rimas sonoras para llegar a la parte más sensible de aquel que los lee. Arcos Pastor y Penas Ibáñez (2020), explican por qué un poema sin verbos puede ser exitoso: “desde el punto de vista del contenido, puede decirse que el haiku es una forma poética básicamente descriptiva. Por tanto, es normal que abunden los sustantivos y escaseen los verbos” (p. 116). Lo que en literatura española se conoce como asíndeton, es un recurso literario muy utilizado en los haikus, puesto que aporta rapidez a la lectura y ayuda a visualizar la escena de forma instantánea.

Por otro lado, es común pensar en un poeta y asociarlo con la edad adulta. Sin embargo, todos los poemas —y, en especial, los haikus— pueden ser escritos por personas de cualquier edad. De hecho, los niños tienen la habilidad innata de crear oraciones creativas, describiendo con sus palabras lo que están viendo o sintiendo. Lo que se pretende transmitir con los haikus es un hecho puntual: el desarrollo de una escena efímera que el autor está vivenciando. En otras palabras, el haiku “se encuentra estrechamente ligado a los sucesos de todos los días, al devenir natural y a la afirmación de que en todo hay un ser” (de la Fuente Ballesteros, 2005, p. 10). Por lo tanto, esto indica que hay unas pautas que se deben seguir para que un poema de tres versos pueda ser considerado haiku. Según Haya (2013), la primera de ellas hace referencia a la inocencia y se conecta directamente con el desarrollo emocional de los niños de cinco años de edad comentado con anterioridad. El haiku no busca la extravagancia en el lenguaje, sino la sencillez y la claridad. En segundo lugar, este autor insiste en que el poeta tiene que haber sido testigo del suceso significativo que relata. De no ser así, no sería un haiku. En tercer lugar, el hecho descrito debe ser sorprendente o estar contado desde un punto de vista poco común. Este elemento trata de atraer la atención del lector, ya que, cuanto más diferente, más atractivo resulta y más posibilidades tiene de ser comprendido con sensibilidad. El cuarto requisito se refiere a la capacidad de sentir lo que está escrito, más allá de las palabras. Por último, hasta el más mínimo detalle puede ser relevante. Por eso se conoce como poesía minimalista.

3.2. Haiku, el paisaje y su aplicación didáctica

Focalizar el pensamiento en un suceso fugaz concreto no es tarea fácil. Por eso, la filosofía que acompaña al haiku se aproxima a la meditación. Este tipo de poesía requiere cierto grado de espiritualidad por parte del poeta. Por un lado, necesita focalizar la atención y, por consiguiente, ser consciente de lo que sucede a su alrededor. Sin embargo, este periodo de atención no tiene que ser largo, sino todo lo contrario. Por otro lado, el autor debe evadirse del resto de estímulos para centrarse en esa única escena. A esto se le denomina *mindfulness* o meditación (Francisco Carrera, 2015). Todo ello se ve afectado por el silencio y la lentitud para procesar lo que se está percibiendo y reflejarlo en tres escasos versos. Esto, frente a la inmediatez del mundo actual, genera un espacio de libertad y de seguridad para expresarse como se desea. Sin prisas. Sin presión (Francisco Carrera, 2017). Al escribir sobre un paisaje, los poetas deben descartar los acontecimientos negativos. Pues, aunque no se busque una belleza rítmica, el haiku — dado su carácter lírico — sigue un principio estético basado en la selección de las partes bellas del paisaje y el rechazo de las partes menos agradables (Keene, 2013). En otros términos, estos poemas japoneses pueden volver sonoro un paisaje totalmente en calma y viceversa, pues es el poeta quien decide cómo está disfrutando de ese lugar (Jorge, 2018); teniendo, así, múltiples interpretaciones de un mismo hecho.

A pesar de que los orígenes del haiku se hallan en Oriente, esta composición lírica también se extendió por Occidente. Autores como Federico García Lorca o Antonio Machado, se inspiraron en esta “estructura tri-versal” (Francisco Carrera, 2015, p. 173) para elaborar algunas obras de su repertorio. Este último es un ejemplo del concepto *haiku*. “Como en la poesía de Antonio Machado, los haikus de Basho cantan el continuo flujo y reflujo de las cosas en un constante devenir entre el ser y el no ser” (Rabassó, 1989, p. 202). Por una parte, Machado representa la realidad con una emoción y sentimiento idealizados a la vez que plasma con objetividad la disposición de los elementos del entorno. De esta forma, hace alusión al término de intersubjetividad y logra que el lector forme parte del paisaje evocado (López Castro, 2004).

Antonio Machado posee un vínculo muy estrecho con Soria, debido a su pasado tanto personal como literario. Fue él quien dio a conocer la provincia a sus lectores a partir de obras como *Campos de Soria*, *Campos de Castilla*, *A orillas del Duero* o *Canciones de las Tierras Altas*. Concretamente, esta última está escrita en formato haiku.

Tal y como analiza de la Fuente Ballesteros (1990) en su artículo *El Haiku en Antonio Machado*:

Son cuatro haikus descriptivos de invierno. Simples imágenes con un toque emotivo, como en el tercer ejemplo (“¡Páramos de Soria!”). La última estrofa es la actualización de un recuerdo —recurrente en la obra machadiana—, donde “cigüeña” funciona como anticipo de la primavera. (p. 398)

Desde un enfoque más didáctico, esto recuerda que Soria es una provincia llena de naturaleza y de paisajes inspiradores para escribir haikus. Asimismo, es un lugar donde los niños pueden explorar y sentirse seguros para expresar sus sentimientos, pues es el lugar y la cultura donde están creciendo y desarrollándose.

Por otro lado, en el aula de inglés de Educación Infantil, trabajar con haikus supone un proceso de enseñanza-aprendizaje transcultural (española/soriana, inglesa y japonesa), al mismo tiempo que conocen el patrimonio local histórico y adquieren palabras nuevas en un segundo idioma, como lo es el inglés.

Por último, los niños de estas edades son incapaces de mantener la atención más de diez minutos. Esto obliga a los docentes a elaborar materiales didácticos que permitan que los alumnos estén en contacto con ellos, como los materiales manipulativos. Además, buscan actividades breves que capten la atención de los niños y que sean significativas para ellos (Orozco y Henaó, 2012). Debido a la brevedad y sencillez de sus versos, el haiku brinda la oportunidad de memorizar palabras en inglés de manera natural. Asimismo, supone una actividad motivadora y adecuada a sus tiempos de atención; conformando un recurso perfecto para la clase de inglés de Educación Infantil.

4. METODOLOGÍA

Este apartado recoge una detallada descripción del estudio, del diseño metodológico y de las herramientas, técnicas y estrategias que se han empleado en esta investigación.

4.1. Descripción del estudio

Esta investigación se centra en el estudio de la presencia actual de haikus en la Educación Infantil y en su aplicación didáctica en una supuesta aula de inglés con

alumnos pertenecientes al tercer curso del segundo ciclo de esta etapa. Con este objetivo, se analizan las opiniones y experiencias personales de dos docentes relativas al campo de la educación de lengua inglesa, con conexión directa con la Educación Infantil. Asimismo, se realiza una revisión bibliográfica de los datos existentes acerca del tema propuesto para elaborar una base teórica sobre la que se asienta la investigación.

Por lo tanto, como muestra de este estudio, se toman a dos docentes que imparten clase en dos ramas de la educación diferentes, pero vinculadas entre sí. Por un lado, se valorará el testimonio de una maestra de inglés de esta etapa educativa de un centro público ubicado en Madrid. Por otro lado, se considerarán las respuestas de una profesora universitaria que imparte clases de inglés en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid. Así, se compararán los resultados y se examinarán las diferencias y similitudes existentes entre ambas.

4.2. Diseño metodológico

Este trabajo abarca un amplio abanico de campos de estudio: emocional, psicoevolutivo, lingüístico, cultural y educativo. La presencia de todos ellos en el proceso de indagación determina la contemplación de métodos interpretativos destinados a describir, analizar y comprender diferentes fenómenos didácticos.

Estas técnicas de análisis se aplican íntegramente de modo cualitativo, tanto en el registro de datos bibliográficos como en la interpretación de las valoraciones personales. Asimismo, se tomarán como referencia para la elaboración de la propuesta didáctica posterior. Todo ello aparecerá dispuesto de manera explicativa en los diferentes apartados.

Considerando lo anterior, se concluye que se trata de un trabajo de investigación correlacional y descriptivo que establece conexiones entre todas las variables para dar aclaraciones sobre los resultados finales.

4.2.1. Herramientas, técnicas y estrategias

El principal instrumento de recogida de datos prácticos se centra en dos entrevistas personales a diferentes personas relacionadas con la Educación Infantil y la enseñanza del inglés. Ambas se han elaborado con preguntas similares, teniendo en cuenta el contexto académico en cada caso y adaptándolas según el enfoque discente o docente. Igualmente, se ha considerado el grado de acercamiento al haiku de cada una de ellas con

el fin de obtener unos resultados más precisos sobre la actual presencia de este tipo de poesía en las aulas de Educación Infantil y en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés de niños de 5 a 6 años.

Por otro lado, la propuesta didáctica incluye dos actividades que plasman la esencia del haiku, su relación con las características generales del grupo de edad seleccionado y el uso del inglés como lengua vehicular en el aula. Además, como novedad, se emplea la inteligencia artificial (ChatGPT) para crear haikus en inglés, necesarios para la primera actividad.

Por último, la bibliografía seleccionada para el marco teórico ha sido extraída de bases de datos académicas como Google Scholar, Dialnet, SciElo o ERIC.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Más abajo, se expone la interpretación de los resultados obtenidos a partir de las dos entrevistas realizadas: la primera de ellas, contestada por Natalia de Diego Otero y la segunda, por María Pascual Cabrerizo. Dichas entrevistas se pueden consultar en el anexo I de este documento.

5.3. Interpretación de los resultados

Antes de comenzar, cabe destacar la mayor diferencia entre ambas entrevistas. La primera está realizada con un trasfondo más emocional o sensible y la segunda, acorde a sus respuestas, ha resultado menos sentimental y más profesional. Este aspecto es clave a la hora de analizar con mayor detalle el resto de los resultados.

Teniendo en cuenta lo anterior, las preguntas uno, tres y cinco estaban planeadas para descubrir y analizar sus relaciones respecto a la poesía, el inglés y los haikus. La primera pregunta otorga respuestas parecidas, ambas concernientes con el ámbito de trabajo y reflejan la actitud positiva de las entrevistadas frente al inglés. Sin embargo, la palabra *vocación* utilizada por Natalia aporta una visión más profunda relacionada con la educación y, por ende, con el inglés. María, por su parte, añade la palabra *diversión*; lo que la aleja del campo profesional y la sitúa en un ámbito más lúdico o de entretenimiento. Por otro lado, las dos sujetas asocian la poesía con *emoción*; destacando, así, que este género literario evoca la sensibilidad de cada una de ellas. No obstante, la segunda entrevistada matiza su respuesta con la palabra *complejidad*. Este término aclara la

predisposición de esta persona ante la poesía. No la visualiza como algo simple en esencia, sino que, para ella, implica un enigma que debe ser descifrado. Esto se acerca al enfoque lúdico de su visión personal del inglés. Precisamente, es ésta la misma que no siente ninguna atracción por los haikus en concreto. Por eso, no es capaz de dar una respuesta precisa a la pregunta número cinco; a pesar de que sí conozca o haya escuchado acerca de ellos. Con respecto a Natalia, ella expresa la tranquilidad que le producen los haikus, dato que confirma lo redactado en el marco teórico.

El nivel de cultura literaria que presentan es bastante similar entre las dos. En ambos casos, leen con frecuencia novelas, aunque Natalia se decante más por la rama educativa o emocional y María por el suspense. La diferencia es que la primera no lee poesía y la segunda, sí —independientemente de la frecuencia con la que lo haga—. Sin embargo, tanto la una como la otra conocen los haikus. Se puede deducir, entonces, que la familiarización con la lírica por parte de María puede haber facilitado su acercamiento a la poesía japonesa. No obstante, la aproximación de Natalia a este tipo de lírica puede haberse dado a raíz de su función docente en el aula de Infantil; confirmando la presencia de haikus en esta etapa escolar.

En otro orden de cosas, la cuarta pregunta está formulada estratégicamente con el objetivo de mostrar la faceta de los poemas más próxima a las aulas, tanto de alumnos como de profesores en formación de esta etapa educativa. En la segunda pregunta se presenta cierto distanciamiento de las dos entrevistadas frente a la lectura de poemas. Por esta razón, la idea clave es demostrarles que existen más tipos de poesía, además de la compleja que cita la segunda individuo. Así, también se centra la cuestión principal de ambas entrevistas: la poesía japonesa en el aula de Infantil. De esta forma, se obtienen respuestas afirmativas. Por un lado, la maestra de Infantil admite que es un recurso atractivo y útil para trabajar saberes básicos, lingüísticos y cognitivos como la memoria; así como es efectivo para utilizarlo de manera interdisciplinar en los proyectos del aula. Por otro lado, la profesora universitaria afirma que es un instrumento motivador para los alumnos del Grado de Educación Infantil, además de ser una forma de acercarles a textos escritos no convencionales para comprender las rimas o el lenguaje figurado. Esta respuesta está vinculada con la consideración lúdica y compleja del poema para ella, tanto personalmente como profesionalmente. Esto demuestra que los alumnos universitarios están en contacto con este género lírico, no sólo en su idioma materno sino también en su segunda lengua: el inglés, lo que manifiesta cierta preparación para su futuro como

docentes; tal y como expresa en la pregunta número seis. Al hilo de esto, la primera entrevistada tampoco duda a la hora de responder a la misma pregunta con una afirmación positiva, dando por sentado que resultaría efectivo para los alumnos de Infantil aprender inglés a través de haikus. Además, ambas coinciden en que sería exitoso el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura japonesa a través de este tipo de poemas.

A continuación, se les pregunta por los requisitos que debe cumplir un texto poético para ser considerado apto para niños de entre cinco y seis años de edad. Natalia indica que deben ser cortos, rimar y con un contenido atractivo para los niños. Por su parte, María elige la atracción estética, la comprensibilidad —que no incluya demasiado simbolismo— y la capacidad de ser reproducibles a través de rimas.

Los haikus, entonces, cumplen todos los requisitos, a excepción de uno: las rimas. Son textos cortos, lo que los hace reproducibles pese a no tener ese elemento rítmico. El contenido siempre va a resultar atractivo para los alumnos, ya que invita a explorar y descubrir su entorno más próximo; uno de los elementos esenciales en estas edades. Profundizando, los haikus no solamente son textos que han de ser comprendidos, sino que también evocan imágenes o escenas de la naturaleza, momentos puntuales o efímeros que pueden ser imaginados o proyectados mentalmente (de la Fuente Ballesteros, 2005). Esto facilita la interiorización del mensaje y hace que, sin la necesidad del uso de simbolismos, sea intrigante y comprensible para el niño. Lo conecta con su mundo tanto interior como exterior, permitiéndole un contacto orgánico y espiritual con todo lo que le rodea. Aunque pueda parecer lo mismo, el hecho de ser estéticamente atractivo difiere de incluir contenido atractivo. Esto es, la atracción estética se refiere al campo visual y el contenido, al cognitivo. La disposición de los versos en el haiku es diferente a la de cualquier otra poesía de la cultura española. Así como menciona la segunda entrevistada en su contestación número cinco, estos poemas japoneses tienen una estructura establecida según la cantidad de sílabas en cada verso. Por lo tanto, la estética del poema varía respecto a otros que les sean más familiares. Cano, Ganem, Ledesma y León (2016) evidencian que todo lo que es diferente produce atracción.

En cuanto a las rimas, es cierto que los haikus originalmente no destacan por rimar. En cambio, si se realiza una adaptación del poema a las aulas occidentales, se le puede atribuir una rima consonante o asonante a los versos, quedando uno libre (aba).

Las últimas preguntas hacen referencia a la legislación educativa actual y a sus principios inclusivos. En la novena cuestión, ambas sujetas muestran inclinación hacia

una aceptación positiva de la incorporación de haikus en sus respectivas aulas. En el primer caso, la maestra de Infantil declara que sería una manera muy completa de abarcar los distintos aspectos en una clase de inglés de este nivel educativo. En el segundo contexto, se puntualiza un riesgo que puede conllevar poner en práctica este tipo de enseñanza en el aula: la pérdida de identidad cultural. Ciertamente es, que cuando se juntan tantas culturas es importante saber transmitir las características propias de cada una sin perder el valor de respeto a la diversidad lingüística y cultural. Ampliando este concepto, un docente correctamente formado será capaz de enseñar estos valores a través de técnicas adecuadas, pudiendo consultar las estrategias que recoge la LOMLOE siempre que lo precise. De esta misma manera, estará contribuyendo al principio de enseñanza-aprendizaje pluricultural y lingüística que se incluye como novedad legislativa en el sistema educativo español actual.

Por último, para cerrar las entrevistas y extraer las conclusiones finales de estas dos encuestas, se les plantea la posibilidad de seguir aprendiendo sobre haikus y poesía japonesa en Educación Infantil. Ninguna la rechaza, por lo que se puede deducir que es un asunto que les ha despertado interés; más allá del que tenían cuando comenzaron la entrevista. Especialmente la segunda entrevistada se muestra a favor de seguir formando a los futuros maestros en esta rama de conocimiento. Aunque personalmente no le llama la atención, con esta respuesta demuestra que considera importante que sus alumnos aprendan sobre el haiku para experimentar y adquirir una herramienta didáctica más, efectiva para sus clases. Finalmente, la primera sujeta admite no haber pensado en incluir haikus en sus programaciones didácticas, confirmando las respuestas dadas al inicio de su entrevista. La evolución de las mismas se percibe al finalizarla planteándose la posibilidad de utilizarlos y de considerar que el resultado final sea exitoso.

Todo lo anterior sirve como evidencia de lo plasmado en el marco teórico, así como funda la base de la propuesta didáctica planteada a continuación.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

A lo largo de este trabajo se propone la enseñanza-aprendizaje del inglés en Educación Infantil a través de un tipo de poesía japonesa conocida como *haiku*. Además, se evidencia que es posible una enseñanza transcultural en el aula de inglés y se menciona a Soria como clave para descubrir el entorno. A continuación, se exhibe una muestra de la aplicación de todos estos factores en el supuesto de una clase real.

6.1. Descripción de la propuesta

En esta propuesta didáctica se presentan dos actividades susceptibles de ser puestas en práctica en el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, es decir, con alumnos de cinco a seis años de edad.

Se parte de un contexto que expone la legislación consultada, de acuerdo con la Comunidad Autónoma que corresponde. Después, se razonan los motivos que han llevado a planear estas dos actividades. Asimismo, se hace mención a las competencias tanto clave como específicas, saberes básicos trabajados y objetivos generales de etapa asociados a estas actividades. Finalmente, todo ello se ve representado a través de la aplicación pedagógica.

6.2. Contexto

Esta propuesta innovadora se desarrolla en un hipotético centro educativo de Educación Primaria e Infantil ubicado en la ciudad de Soria, en Castilla y León. Se encuentra cerca del centro de la ciudad, lo que facilita la salida a puntos de la naturaleza como la Alameda de Cervantes, el Parque de Los Pajaritos o el Parque de Santa Clara.

Es de carácter público y doble vía. Está provisto de la tecnología básica necesaria como pantallas digitales interactivas, ordenadores para el profesorado, juguetes pedagógicos, materiales manipulables, etc. La metodología empleada incluye a todo tipo de alumnado, independientemente de sus necesidades educativas específicas, haciendo así referencia a los principios DUA impulsados por la Ley Orgánica de Educación 3/2020.

En relación al currículo de Educación Infantil vigente en Castilla y León, se ha tomado como referencia el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, *por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León*. Al tratarse de una etapa escolar elemental, se han considerado todas las áreas del currículo para diseñar todas las actividades. Además, se tiene en cuenta la selección de los tres tipos de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal) para lograr un desarrollo integral y un aprendizaje significativo en todos los ámbitos particulares.

Por último, el curso al que va destinado esta propuesta es el tercero del segundo ciclo, es decir, alumnos de cinco a seis años de edad.

6.2.1. Justificación

Campo Ternera (2009) especifica las características de los niños en estas edades: lenguaje verbal expresivo, formación de la personalidad y el esquema corporal, adquisición de una mayor cantidad de vocabulario nuevo y pasión por explorar y descubrir su entorno.

Esta propuesta es una oportunidad de demostrar que es posible mezclar diferentes culturas en una etapa escolar tan básica, utilizando poesías —recurso común en las aulas de cinco años— que evocan imágenes conocidas de su lugar de residencia y a través de la lengua extranjera. Además, es una manera creativa de acercar el inglés a los alumnos y trabajar las destrezas comunicativas orales y escritas con textos diferentes a los que están acostumbrados. Del mismo modo, es una forma de trabajar el concepto “aquí y ahora”. En otras palabras, se practica la atención, la retención de vocabularios y la originalidad.

Por otro lado, es significativo considerar la presencia constante de la ley educativa en todo el proceso. Es también un modo de destacar la importancia de los nuevos elementos introducidos a partir de la LOMLOE (2020) y verlos aplicados a un diseño pedagógico en una supuesta aula de inglés real.

6.3. Competencias clave

De acuerdo con el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, *por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*, las competencias clave que se trabajan mediante las actividades diseñadas son las siguientes:

- **Competencia en comunicación lingüística (CCL).** En ambas actividades, se hará uso de la lengua para comunicarse oralmente. Asimismo, será necesario que los alumnos comprendan los mensajes orales y escritos en inglés a la hora de realizar los diferentes ejercicios. El hecho de entender mensajes transmitidos a través de una imagen también se ve influenciado por esta competencia lingüística, puesto que, a pesar de ser pictórico, también es un lenguaje simbólico. Por último, lo que se pretende con este diseño didáctico es acercar esta primera lengua extranjera a los niños y niñas de esta clase.
- **Competencia plurilingüe (CP).** Al hilo con lo anterior, la segunda actividad invita a descifrar mensajes orales y escritos, así como a interpretar aquellos ocultos en imágenes para entender el significado global de la misma o de un

detalle en particular. Igualmente, aunque el lenguaje principal sea el inglés, también se admitirán respuestas en español por parte del alumnado durante la lluvia de ideas para evitar la ansiedad o la presión y puedan expresarse libremente. A todo ello, se le suma la idea de mostrar interés y respeto por la cultura japonesa y por los haikus.

- **Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).** En la primera actividad, se deben contar las sílabas para elaborar adivinanzas y, así, asegurarse de que siguen la estructura de los haikus. Del mismo modo, se emplea la inteligencia artificial con este mismo objetivo.
- **Competencia digital (CD).** Esta competencia está presente en la utilización de dispositivos digitales como la pizarra interactiva. En este apartado se incluye el uso de una cámara fotográfica que captura el momento preciso del interior de la Alameda de Cervantes.
- **Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).** A través de esta propuesta se pretende que los alumnos reflexionen acerca de la esencia de los haikus y se vinculen con ellos de cierta manera, espiritualmente. Esto refuerza la competencia personal. En cuanto a las restantes, los alumnos desarrollan habilidades de empatía y el aprendizaje de errores propios y ajenos.
- **Competencia emprendedora (CE).** El pensamiento crítico, el razonamiento lógico y la creatividad son elementos necesarios para resolver las tareas propuestas.
- **Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).** Para que las actividades resulten exitosas, los alumnos deben comprender y respetar las diferentes culturas; así como ser capaces de expresar sus ideas propias acerca de cada una de ellas con actitud asertiva.

6.4. Competencias específicas

El Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, *por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León* detalla unas competencias más concretas ajustadas a cada una de las áreas del currículo empleado en Soria.

La competencia específica acorde al área de Crecimiento en armonía que competen a este trabajo es la segunda: “Reconocer, manifestar y regular progresivamente

sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva”.

El área de Descubrimiento y exploración del entorno recoge la tercera competencia específica de su materia: “Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia de la conservación del entorno en la vida de las personas”.

Por último, en el área de Comunicación y representación de la realidad, se encuentran las últimas competencias específicas asociadas a esta parte práctica. Al tratarse de la sección más lingüística, todas las aptitudes se acercan al idioma principal trabajado: el inglés. Así, la primera competencia exige “manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y responder a las exigencias del entorno”, la segunda, “interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes”, la tercera requiere “producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas para responder a diferentes necesidades comunicativas”, la cuarta expresa la necesidad de “participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad por comprender su funcionalidad y algunas de sus características”; y, la quinta y última, de “valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural”.

6.5. Saberes básicos

En línea con lo anterior, se han recogido los contenidos trabajados en una tabla de elaboración propia para que aparezca la información de manera más clara y legible.

ÁREA 1. CRECIMIENTO EN ARMONÍA
<i>B. Desarrollo y equilibrio afectivos</i>
- . Estrategias para desarrollar actitudes de escucha y de respeto hacia los demás.
ÁREA 2. DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO
<i>B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad.</i>

<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; andamiaje e interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno. - Estrategias para proponer soluciones: creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento.
<i>C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Respeto y valoración por el patrimonio cultural presente en el medio físico, especialmente en Castilla y León.
ÁREA 3. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD
<i>A. Intención e interacción comunicativas.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal, manifestación de sentimientos, necesidades, deseos e intereses, opiniones y comunicación de experiencias propias y transmisión de información atendiendo a su individualidad. - El lenguaje oral u otros sistemas de comunicación como medio de relación y regulación de la propia conducta y la de los demás. Espacios de interacción comunicativa y vínculos afectivos para todo el alumnado. - Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. - Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.
<i>B. Las lenguas y sus hablantes.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Instrucciones y expresiones sencillas en lengua extranjera, asociadas a rutinas y juegos del aula, expresadas con producciones redundantes y apoyadas en gestos y en lenguaje no verbal. - Léxico en lengua extranjera dentro de diversos contextos significativos. - Acercamiento progresivo, de forma globalizada, a los fonemas de lengua extranjera que no existen en nuestra lengua. - La diversidad lingüística y cultural. Curiosidad, respeto y convivencia.
<i>C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Aumento del vocabulario a través de proyectos, conversaciones, situaciones de aprendizaje y textos literarios. Distintas categorías y relaciones semánticas. - Inferencias lógicas en imágenes y textos orales.
<i>D. Aproximación al lenguaje escrito.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Otros códigos de representación gráfica: imágenes, pictogramas, símbolos, números.
<i>E. Aproximación a la educación literaria</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Textos de carácter poético, de tradición popular o de autor, recitado y dramatización. Sensaciones que producen el ritmo, la entonación, la rima y la belleza de las palabras.

Se puede observar una cantidad de saberes básicos mayor en el último bloque de contenidos. Es una forma de destacar el ámbito lingüístico relativo a la enseñanza del inglés en el que se centra principalmente este trabajo de investigación. Del mismo modo, el resto de contenidos, aunque presentes e igualmente importantes, son secundarios.

6.6. Objetivos de etapa

El ya mencionado Real Decreto 95/2022 establece los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil. A continuación, se muestran todos aquellos que tienen relación directa con esta propuesta didáctica.

- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- d) Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Por su parte, el Decreto 37/2022 amplifica este apartado, especificando aquellos objetivos relacionados con la Comunidad de Castilla y León. En este caso, el propósito b) es el seleccionado. Éste se corresponde con el hecho de “iniciarse en el reconocimiento y conservación del patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza y diversidad” (p. 48198).

6.7. Actividades propuestas

A continuación, se desarrollan las dos actividades propuestas. Cada una de ellas se centra en un aspecto de la esencia del haiku diferente.

6.7.1. Guess the haiku.

Esta primera actividad está diseñada con el objetivo de acercar la estructura del haiku a los alumnos. Así, se proponen diferentes adivinanzas que se leerán en voz alta para que sean los alumnos quienes busquen las soluciones. A través de ellas, se trabaja la comprensión oral, la capacidad deductiva, la expresión oral y la utilización del vocabulario en inglés que ya poseen. Todo ello favorece la familiarización o el primer contacto de los niños con este tipo de lírica japonesa.

La técnica ideal para que los niños comprendan el texto es el apoyo visual. Por lo tanto, el profesor deberá acompañar las palabras con gestos o mímica.

Por lo que se refiere a las herramientas, se ha hecho uso de *ChatGPT*, una inteligencia artificial capaz de utilizar el lenguaje para varios fines. En este caso, ha servido para crear adivinanzas con la misma estructura de los haikus en inglés; adaptando el lenguaje a niños de cinco años. Para lograr este fin, se ha introducido la frase “Escribe un haiku en inglés en forma de adivinanza para niños de 5 años” en el buscador y se han obtenido distintos resultados. Además, se han combinado dichos haikus con otros de elaboración propia. Seguidamente, se exponen los acertijos pertinentes.

ChatGPT	ELABORACIÓN PROPIA
I am a flower with petals pink and yellow. What am I, dear child? (solución: <i>daffodil</i>)	Red, yellow or green. I keep the doctor away. One bite, Snow White falls. (solución: <i>apple</i>)
I am a creature with a bushy tail and fur coat who am I, sweet child? (solución: <i>squirrel</i>)	I am a colour, I can be a juicy fruit. tangerine, sister. (solución: <i>orange</i>)
In a garden green, Fluttering wings catch your eye, Who am I, oh child? (solución: <i>butterfly</i>)	I have one beak, two wings, but I do not fly Have you seen me? (solución: <i>penguin</i>)

Como apunte final, si se comparan las dos columnas, se puede observar que la herramienta ChatGPT ha adaptado el lenguaje a niños pequeños, pero ha pasado por alto que las respuestas a esos acertijos son muy difíciles para alumnos de esas edades. Sin embargo, esto no sucede con las adivinanzas de la columna de la derecha.

6.7.2. Now or never

La segunda actividad diseñada se compone de dos partes. La finalidad de esta actividad es centrarse en el momento presente, el mismo que necesita un haiku para ser considerado como tal. El título de esta segunda propuesta hace referencia a lo efímero, a la escena transmitida a través del haiku, que describe el instante en el que fue escrito.

Ambas trabajan sobre una imagen que representa un lugar natural de la ciudad de Soria. Más concretamente, de la Alameda de Cervantes. La fotografía ha sido tomada estratégicamente colocando algunos objetos intencionadamente para ser analizados en las actividades posteriores.



6.7.2.1. Primera parte

Se proyecta la fotografía en la pizarra digital. La profesora o el profesor de inglés muestra tarjetas de vocabulario con palabras vinculadas con los objetos de la fotografía. Estas tarjetas o *flashcards* contienen el dibujo encima de la palabra escrita en letras minúsculas; pues los alumnos en estas edades están aprendiendo a trazar este tipo de grafemas. Las tarjetas muestran palabras concretas o abstractas como colores, emociones, adjetivos u otros sustantivos. Tras leer cada palabra en voz alta, los niños deberán colocar cada tarjeta al lado del objeto que consideren apropiado. En este caso, el docente no deberá influir en la asociación de objetos, pues se valora la creatividad de los alumnos. Además, este ejercicio supone una ayuda para la segunda parte del mismo. Por lo tanto, resulta más fácil para ellos memorizar las palabras y asociaciones si siguen sus propios criterios.

6.7.2.2. Segunda parte

Una vez realizadas las asignaciones, tiene lugar la segunda parte de la actividad. Los autores de haikus centran su atención en un sólo detalle del paisaje, discriminando

cualquier otro estímulo. Así, se pide a los alumnos que se concentren en un único objeto de la imagen y que traten de describirlo utilizando una frase breve. También pueden referirse a las emociones que les despierten esos objetos. Aquellos alumnos que necesiten ayuda con la formulación de la oración, podrán orientarse con el apoyo visual de las tarjetas. Los niños que no tengan la suficiente seguridad como para elaborar una oración, podrán nombrar simplemente la palabra que previamente asociaron con ese objeto.

La finalidad es describir el elemento que cada uno escoja y hacer que el resto de sus compañeros adivinen de qué objeto se trata. De este modo, se trabajan contenidos lingüísticos y cognitivos como la memorización o retención de palabras, la elaboración de frases en inglés, la concentración, la discriminación sensorial y el respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje.

6.7.3. Recursos y materiales

Tal y como se ve representado en el diseño didáctico anterior, los recursos que se necesitan son: ChatGPT y la pizarra digital interactiva (PDI).

Por otro lado, la fotografía de la Alameda de Cervantes y las tarjetas o *flashcards* conforman los materiales empleados en esta propuesta pedagógica.

7. CONCLUSIONES

La poesía siempre ha estado presente en la etapa de Educación Infantil, tanto dentro como fuera de las aulas. En forma de canciones, retahílas o adivinanzas, los niños y las niñas de entre uno y seis años han estado adquiriendo vocabulario, ritmos y otros aspectos prosódicos del lenguaje de manera casi natural y automática. A lo largo de este trabajo se han explicado los múltiples beneficios que el uso de este género literario en el aula aporta en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Lejos de analizar un recurso que ya conocen, como las letras de las canciones infantiles, se presenta un tipo de poesía de una cultura un poco más diferente a la española, pero con mucha vigencia en la sociedad occidental de hoy en día: la japonesa. Aunque bien es cierto que, como menciona una de las expertas, los alumnos de estas edades tan tempranas no son conscientes de cómo influye esta cultura en sus vidas; es imposible negar la existencia de la misma en su entorno. Cada vez con mayor ímpetu, la globalización ha hecho que esta cultura se

expanda con rapidez hasta llegar a los supermercados, restaurantes, librerías y cines de la ciudad de Soria.

La filosofía relacionada con la meditación o con la espiritualidad también es un asunto cada día más contemporáneo. En los colegios de España, ya se impulsó la práctica de *mindfulness* como una técnica alternativa de relajación. La cultura japonesa está estrechamente vinculada con la naturaleza, formando una conexión directa entre el hombre y los elementos naturales que le rodean. Se podría concluir con lo narrado en este trabajo que los haikus se pueden simplificar en eso: espíritu, hombre y naturaleza. No existe mejor naturaleza, entonces, que la que rodea a los alumnos de Soria, tal y como señala Antonio Machado y se ve recogido en la propuesta didáctica. Esta armonía entre la persona y el entorno, produce un cierto afán por conocer los elementos más escondidos de las fotografías o de los paisajes que se visitan con frecuencia; alimentando un espíritu lleno de curiosidad, intriga e imaginación. Precisamente, tres rasgos clave de los niños de Infantil que abarca esta investigación.

A partir de los testimonios y valoraciones de las dos entrevistadas, se ha podido comprobar que lo redactado en el marco teórico es verídico. También han contribuido a la investigación aportando pruebas acerca de la presencia de haikus en las programaciones didácticas de las aulas, tanto universitarias como de Educación Infantil. Estos datos han permitido avanzar con el posterior diseño didáctico de dos actividades para niños de cinco a seis años.

Lo comentado anteriormente se relaciona con la primera lengua extranjera, el inglés. Así como aparece en la Ley de Educación (2020), uno de los saberes mínimos de esta etapa escolar es la utilización del idioma inglés para comunicarse a través de mensajes cortos y desarrollar las habilidades comunicativas básicas de escucha, habla, escritura y lectura. El hecho de utilizar haikus con esta finalidad, ya está colaborando en el progreso de recursos y técnicas innovadoras en el aula; pues, a pesar de tratarse de un texto poético, se plantea de tal forma que, además de las habilidades emocionales, psicológicas y evolutivas, se trabajen las aptitudes cognitivas y lingüísticas. Por esta razón, se menciona la amplitud de campos a los que va dirigido este documento científico. El respeto por la diversidad cultural y el interés por culturas ajenas a las propias se estaría poniendo en práctica a través de esta propuesta investigadora.

Por otro lado, este trabajo también engloba el diseño de dos actividades que relaciona todo lo descrito hasta el momento. A pesar de que este diseño está asentado

sobre unas bases legislativas, puede ser adaptable a la realidad del aula de cualquier lugar del mundo (preferiblemente de habla hispana, aunque puede ser ajustable a cualquier otro país con un idioma oficial diferente al español). Al no tratarse de una secuenciación didáctica, tiene ese carácter abierto que permite flexibilidad a la hora de utilizarlo en diferentes contextos académicos. No obstante, cabe destacar que, en este caso, se ha planificado y organizado de acuerdo a lo establecido a lo largo de la investigación; siendo una prueba más de la verosimilitud de lo redactado en la parte teórica.

Si se tiene en cuenta lo analizado y planteado en la totalidad de este Trabajo de Fin de Grado, se puede llegar a la conclusión de que existe un recurso novedoso que implica una enseñanza-aprendizaje del inglés alternativa a las tradicionales y con numerosas aplicaciones en Educación Infantil. Esto implica la introducción del haiku en las aulas como estrategia para desarrollar y favorecer la atención de las individualidades de cada alumno. Es crucial subrayar el papel del docente como figura correctamente formada antes de ejercer su profesión en el respeto y la diversidad cultural, dominando las estrategias lingüísticas y psicopedagógicas necesarias. No se debe olvidar que el objetivo de los maestros y maestras es garantizar una educación equitativa y significativa.

Todo lo anterior demuestra el logro de los objetivos planteados al inicio de este trabajo de investigación, así como la aportación de dicho estudio en el sector educativo.

Por último, este trabajo comprende diferentes puntos de vista relacionados con la enseñanza de haikus en inglés en Educación Infantil. De este modo, dos especialistas en dicho idioma de distintas ramas han participado en la elaboración del mismo. Por un lado, una maestra de un centro educativo público en Madrid y, por otro lado, una profesora de inglés de la Universidad de Valladolid del Campus Duques de Soria. Se podría considerar que este ha sido el alcance de la investigación.

En referencia a la propuesta didáctica, no está diseñada como una secuencia de sesiones, por lo que no resulta necesaria su puesta en escena en un contexto real. Asimismo, tampoco se puede considerar una limitación el hecho de no haberla desarrollado en una clase física. En investigaciones futuras, esto podría cambiar: se podría profundizar acerca del uso de haikus en los centros de Infantil para proyectar un enfoque etnográfico sobre el que realizar observaciones directas sobre un grupo determinado de alumnos. De esta manera, se podrán extraer datos más precisos y valerse de aquellos que el actual trabajo expone. Todo ello, supondrá un progreso más en la educación del país, contribuyendo a la mejora de la calidad educativa actual.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Abasi, M. y Soori, A. (2014). Is Storytelling Effective in Improving the English Vocabulary Learning among Iranian Children in Kindergartens? *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2(3), 7-11.
- Acevedo, M. (2003). La percepción sinestésica: Vínculos entre lo auditivo y lo visual. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 16(56), 109-121.
- Arcos Pastor, A. y Penas Ibáñez, M. A. (2020). La creatividad poética en Japón: sin límites de edad: Algunas dificultades traductológicas. *Dialogía*, 1(14), 103-122.
- Breckenridge, J. P. y Clark, M. (2017). Two to Tanka: poetry as a duoethnographic method for exploring sensitive topics. *Journal of Research in Nursing*, 22(6-7), 451-462. <https://doi.org/10.1177/1744987117720824>
- Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del Desarrollo Humano. *Cognición y desarrollo humano*, 14.
- Campayo Muñoz, E. A. y Cabedo Mas, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13. <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI>
- Campo Ternera, L. A. (2009). Características Del Desarrollo Cognitivo Y Del Lenguaje En Niños De Edad Preescolar. *Psicogente*, 12(22), 6. <https://doi.org/10.17081/psico.12.22.1064>
- Cano, E., Ganem, A. S., Ledesma, C. y León, I. (2016). *Factores que influyen en la atracción interpersonal. La atracción interpersonal, ¿cuestión multifactorial?* Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrasco, I. y Rodríguez, C. (1984). Glosario mínimo de figuras retóricas (I). *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (10).
- Castro, A. L. (2004). Antonio Machado y la tradición del haikú. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 7, 9-20. <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/9384>
- Chamorro, F. M. (2017). Haiku. La vida y el espíritu de la poesía japonesa. *Proyección: Teología y mundo actual*, 266, 249-266. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6125071.pdf>

- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022.
- Dilfuza Saydalievna, U. (2023). Methods for teaching English to preschool children. *Innovation Scientific Journal*, 2(1), 40-45.
- Echevarría, L. (1952). La enseñanza del inglés por el Método Directo Orgánico. *Revista Española de Pedagogía*, 10(37), 143–147.
- Ede, L. S. (1975). *The nonsense literature of Edward Lear and Lewis Carroll* [Tesis de doctorado]. The Ohio State University.
- Fernández, R. I. D. y Moya, V. V. (2014). La poesía como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *II Congreso internacional de ciencias de la educación y del desarrollo*. 419-424. Universidad de Granada.
- Francisco Carrera, F. J. (2015). *Hermenéutica analógica, poética del Haiku y didáctica de la creatividad: (una propuesta para desarrollar la interpretación, la comprensión y la creatividad literaria en el aula de Lengua Inglesa en Educación Primaria)* [Tesis de doctorado]. <https://doi.org/10.14201/gredos.129301>
- Francisco Carrera, F. J. (2017). Vacío, sustracción y silencio: Resta y renuncia en el proceso creativo. En *Jornadas n'UNDO de crítica, reflexión y conocimiento*. Ediciones Asimétricas.
- de la Fuente Ballesteros, R. (1990). El haiku en Antonio Machado. *Antonio Machado hoy. Actas del Congreso Internacional conmemorativo del cincuentenario de la muerte de Antonio Machado.*, 2, 393-404. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=593903>
- de la Fuente Ballesteros. R. (2005). Introducción. En Haijin. *Antología del Haiku*. Hiperión.
- Gómez Martín, F. (1994). Investigación sobre la didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 179-193. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117832.pdf>
- Guerra Sánchez, O. (1993). La poesía de tradición oral en el aula. *Guiniguada*, 2(4), 71-78.
- Haya, V. (2013). *Aware. Iniciación al haiku japonés*. Kairós.
- Henderson, H. G. (1965). *Haiku In English*. Eric.

- Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A. y Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 67. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Hoffman, Y. (1986). *Japanese Death Poems: Written by Zen Monks and Haiku Poets on the Verge of Death*. Tuttle Publishing.
- Jiménez, M. (2017). La tradición oral como parte de la cultura. *Revista Arjé*, 11(20), 299-306.
- Jorge, J. (2020). Re-trazar el Haiku. *Saga*. <https://doi.org/10.35305/sa.vi9.11>
- Jorge, J. (2022). Paisaje, Lengua e Interioridad en el Haiku Moderno. *Mirai*, 6, 257-271. <https://doi.org/10.5209/mira.80464>
- Justel, N. y Abrahan, V. D. (2012). Plasticidad cerebral: participación del entrenamiento musical. *Suma Psicológica*, 19(2), 97-108.
- Keene, D. (2013). *The Winter Sun Shines In. A life of Masaoka Shiki*. Columbia University Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Liberio Ambuisaca, X. P. (2019). El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial. *Revista Conrado*, 15(70), 392-397.
- Limachi Alcon, M. (2019). Evaluación del desarrollo madurativo en niños de 4-5 años en etapa preescolar. *RIP*, 24, 109-119.
- Mamarasulovich, M. M. (2023). Involving children in English as early as kindergarten age. *Научный импульс*, 5(100), 479-483.
- Medina, M., Melo, G. y Palacios, M. (2013). La importancia del aprendizaje del idioma inglés a temprana edad. *Yachana Revista Científica*, 2(2). <https://doi.org/10.1234/yach.v2i2.46>
- Miner, E. (1955). Pound, Haiku and the Image. *The Hudson Review*, 9, 570-584.
- Minh Tran, N. y Minh Ly, T. T. (2020). Favorable Psychological Characteristics of Preschool Children when Learning English as a Second Language. *International Journal of Advanced Scientific Research and Management*, 7(1).

- Murillo, I. y Maldonado, E. (2019). El haiku en el colegio Chuo Gakuen y la enseñanza transcultural. *Revista Tema y Variaciones de Literatura*, 53, 67-76.
- Orozco, A. y Henao, A. M. G. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5123813.pdf>
- Pedragosa Masgoret, F. (1997). Interior/exterior en el espacio arquitectónico japonés. *Departament de Projectes Arquitectònics*, 13, 16-21.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas*.
- Pinto Rodríguez, M. M. y Misas Avella, M. M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura educación y sociedad*, 5(2), 97-118.
- Rabassó, F. J. (1989). Antonio Machado, entre la tradición del haiku y el vitalismo lírico de su poesía breve. *AIH*, 10, 201-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=594454>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Regueiro-Salgado, B. (2022). Poesía y música: aportaciones a la educación literaria y a la didáctica de la poesía. *Cauce*, 117-141. <https://doi.org/10.12795/cauce.2022.i45.06>
- Ruiz-Ruano, C. B. (1985). *La poesía en el aula*. Narcea.
- Sánchez Ortiz, C. (2013). *Poesía, infancia y educación: el cancionero popular infantil en la escuela 2.0*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tejo Gómez, H. (2017). Importancia de la poesía infantil en el plan lector. *Revista educa UMCH*, 10, 225-238. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201710.25>
- Torán, F. (2020). *Ley de la autocreación*. Borealis.
- Watkins, M. (1999). Reflexiones sobre la traducción de literatura japonesa al castellano. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, 11, 33-49. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7899818.pdf>

- White, L. (1996). Universal grammar and second language acquisition: current trends and new directions. *Handbook of second language acquisition*, 764. Academic Press Inc.
- Whitehill, A. M. (1994). *La Gestión Empresarial Japonesa: Tradición y Transición*. Andrés Bello.
- Yamashiro, J. (1985). *História da cultura japonesa*. Ibrasa.

9. ANEXOS

9.1. Anexo I

9.1.1. Entrevista a Natalia de Diego Otero

A continuación, se muestra la entrevista respondida por Natalia de Diego Otero, una maestra de Infantil del CEIP Villa de Guadarrama (Madrid). Actualmente, trabaja como profesora de inglés en el aula de 4 a 5 años, aunque ha pasado por todos los cursos desde el inicio de su proceso docente. Por todo lo anterior, se puede concluir que está en contacto con los niños y con el idioma a diario.

Seguidamente, se exponen las respuestas obtenidas a partir de esta entrevista; siendo *P* el indicador de la pregunta y *R*, el de la respuesta.

P1: Buenos días. Lo primero de todo, gracias por contestar a estas preguntas. Debes saber que los datos recogidos a partir de esta entrevista serán publicados en el repositorio de la Universidad de Valladolid mediante este TFG. Por lo tanto, podrás consultar el análisis de los resultados de manera accesible y gratuita. Dicho esto, procedemos con la entrevista.

La primera cuestión está relacionada con su relación con el inglés: ¿podrías definirla en una o dos palabras?

R: Vocación.

P2: Perfecto. ¿Lees libros con frecuencia?

R2: Sí.

P2.1: ¿De qué género literario suelen ser?

R2.2: Novelas o relacionados con la educación o las emociones.

P2.3: ¿Alguno de poesía?

R2.3: No realmente.

P3: Vale, está bien. Ahora te voy a pedir que me describas en una o dos palabras qué es la poesía para ti, por favor.

R3: Emoción.

P4: ¿Utilizas o has utilizado la poesía en clase, entendida como retahílas, canciones, adivinanzas...?

R4: Sí.

P4.1: ¿Por qué?

R4.1: Es un recurso muy atractivo para los niños. A través de ella se trabajan muchos contenidos, no solo relacionados con el área del lenguaje, sino también la memoria, contenidos propios del proyecto, etc.

P5: Genial. ¿Has escuchado o leído alguna vez acerca de los haikus?

R5: Algo.

P5.1: ¿Me podrías decir algún sentimiento o emoción que asocies con este tipo de lírica?

R5.1: Tranquilidad.

P6: Entiendo. Pensando en tus alumnos, ¿te atreverías a incluir haikus en tus situaciones de aprendizaje?

R6: Sí.

P7: ¿Qué requisitos, en tu opinión, deben tener los textos poéticos para que sean aptos para niños de entre 5 y 6 años? Cita, al menos, 3.

R7: Deben ser cortos, que rimen y que tengan un contenido atractivo para ellos.

P8: ¿Crees que a los niños les motivaría aprender sobre esta cultura a través de la poesía?

R8: Sí.

P9: ¿Cuál crees que sería el resultado de aprender sobre poesía japonesa desde la cultura española y utilizando el inglés como lenguaje vehicular?

R9: Sería un trabajo muy completo.

P9.1: ¿Estaríamos cumpliendo con los nuevos principios de la LOMLOE al ser una enseñanza-aprendizaje transcultural?

R9.1: Sí.

P10: Ahora que hemos reflexionado sobre el uso de los haikus en el aula de inglés en Infantil, ¿estás más interesada por seguir aprendiendo sobre el tema?

R10: Sí.

P10.1: ¿Los incluirías en alguna de tus programaciones didácticas?

R10.1: Pues no se me había ocurrido, pero sí, podría salir bien ¿no?

9.1.2. Entrevista a María Pascual Cabrerizo

María Pascual Cabrerizo es licenciada en Traducción e Interpretación y doctora en Traducción y Comunicación Intercultural por la Universidad de Valladolid. Además, es profesora asociada del departamento de Filología Inglesa de esta misma institución

académica desde el año 2009. Actualmente, imparte inglés a futuros docentes de Educación, tanto en etapa de Infantil como de Primaria, en el Campus Duques de Soria.

A continuación, se extiende la entrevista realizada; siendo *P* el indicador de la pregunta y *R*, el de la respuesta.

P1: Buenos días. Lo primero de todo, gracias por contestar a estas preguntas. Debes saber que los datos recogidos a partir de esta entrevista serán publicados en el repositorio de la Universidad de Valladolid mediante este TFG. Por lo tanto, podrás consultar el análisis de los resultados de manera accesible y gratuita. Dicho esto, procedemos con la entrevista.

La primera cuestión está relacionada con su relación con el inglés: ¿podrías definirla en una o dos palabras?

R1: Trabajo y diversión.

P2: Genial. ¿Lees libros con frecuencia?

R2: Sí.

P2.1: ¿De qué género literario suelen ser?

R2.1: Novelas de suspense, sobre todo. Me gustan mucho.

P2.2: ¿Alguno de poesía?

R2.1: Ocasionalmente.

P3: ¿Podrías describir en una palabra o dos qué es la poesía para ti?

R3: Emoción y complejidad.

P4: ¿Utilizas o has utilizado la poesía en clase, entendida como retahílas, canciones, adivinanzas...?

R4: Sí.

P4.1: ¿Por qué?

R4.1: Porque es motivador para los alumnos y es una forma de acercarlos a los textos y a que aprendan a distinguir los elementos principales del poema como las rimas o el lenguaje figurado.

P5: Perfecto. Y, ¿has escuchado o leído alguna vez acerca de los haikus?

R5: Sí.

P5.1: ¿Me podrías decir algún sentimiento o emoción que asocies con este tipo de lírica?

R5.1: Es que... no me despierta ningún sentimiento concreto. Lo siento muy artificial porque realmente no es lingüístico, sino más bien matemático al tener que estar pendiente del número de sílabas de los versos. Además, es algo que he escuchado tanto desde fuera que no me ha llamado la atención conocerlo más de cerca.

P6: Entiendo. ¿Crees que los estudiantes de este Grado Universitario están capacitados para utilizarlos en un futuro en las aulas?

R6: Sí.

P7: ¿Qué requisitos, en tu opinión, deben tener los textos poéticos para que sean aptos para niños de entre 5 y 6 años? Cita, al menos, 3.

R7: Deben ser estéticamente atractivos, comprensibles (sin demasiado simbolismo) y reproducibles a través de rimas, sobre todo en Infantil.

P8: Perfecto. ¿Crees que a los niños les motivaría aprender sobre esta cultura a través de la poesía?

R8: Sí.

P9: ¿Cuál crees que sería el resultado de aprender sobre poesía japonesa desde la cultura española y utilizando el inglés como lenguaje vehicular?

R9: Sería interesante. Creo que podría salir bien si se tiene cuidado con el riesgo de perder la identidad cultural. Aunque, pensándolo objetivamente, también es un reflejo de la sociedad actual globalizada. Esta cultura en concreto está en todas partes, incluso en la comida de los supermercados, aunque los niños de Educación Infantil quizás no son tan conscientes de que se trata de culturas diferentes.

P9.1: Entonces, ¿estaríamos cumpliendo con los nuevos principios de la LOMLOE al ser una enseñanza-aprendizaje transcultural?

R9.1: Sí.

P10: Ahora que hemos reflexionado sobre el uso de los haikus en inglés en la Educación Infantil, ¿estás más interesada por transmitir a tus alumnos universitarios conocimientos sobre este tema?

R10: Sí, puede ser.

P10.1: ¿Los incluirías en alguna de tus programaciones didácticas?

R10.1: Quizás podría ser una forma de experimentar y proporcionar una herramienta didáctica más.