

TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

N° 11 – Mayo 2009

Número especial

***La Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera en Quebec
Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)***

Editores del número especial

Enrique Pato
Luis Ochoa
Javier Lloro

© 2009, Section d'Études hispaniques.
Université de Montréal y CEDELEQ III

ISSN 1913-0473

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE

María Dolores Iriarte Vañó
Universidad de Salamanca

Introducción. La literatura como medio. La literatura como meta. La preparación de las actividades para el aula: Crear para comprender. Actividades para los textos poéticos. Conclusiones

Resumen

Proponemos en este trabajo un acercamiento a los textos literarios basado en las diferenciaciones genéricas y técnicas. Comenzamos por mostrar esos componentes de especificación para textos poéticos y trabajamos con ejercicios de creación que preparan a los estudiantes para enfrentarse a las muestras literarias en español. Este método rebaja el excesivo protagonismo que el vocabulario adquiere en el trabajo de la literatura en el aula, propicia un aprendizaje más activo y facilita la recepción de cualquier texto escrito en cualquier época.

Résumé

Nous proposons dans cet article une approche des textes littéraires fondée sur les différences génériques et techniques. Nous élaborons tout d'abord les éléments différenciateurs des textes poétiques et proposons des exercices de création qui préparent les étudiants à réagir face aux textes littéraires en langue espagnole. Cette méthode permet de minimiser le rôle protagoniste excessif du vocabulaire dans les cours de littérature, favorise un apprentissage dynamique et facilite la réception des textes écrits de toute époque.

1. Introducción

Es obvio que la literatura es uno de los ejes fundamentales del componente cultural de una lengua y que por ello debe ser objeto de estudio en las clases de español, pero al mismo tiempo observamos que la dificultad de su enseñanza, sea como medio o como fin, se pone de manifiesto en la escasez de materiales específicos y en la falta de propuestas metodológicas

claras para su trabajo en el aula. Hasta hoy en día, no queda claro cómo se debe presentar la literatura en las programaciones, incluyéndose de forma solapada y sin una funcionalidad determinada. La confusión alcanza también a profesores y estudiantes por igual que “temen” enfrentarse a la literatura. Todo aprendiz desea tener un nivel de competencia que posibilite el placer de la lectura de todo tipo de textos, pero en la mayoría de los casos, este mismo aprendiz se frustra al pensar equivocadamente que necesitará un nivel de lengua ideal, que nunca podrá alcanzar. Los profesores, a su vez, tropiezan con múltiples dificultades por la falta de formación específica, y suplen sus carencias recurriendo a una enseñanza aprendida como alumnos en las aulas de secundaria o la universidad, lo que deriva en el tratamiento de los estudiantes extranjeros como si fueran nativos, centrandó la diferencia en un excesivo énfasis en el vocabulario. Se hace necesaria, pues, una clarificación y reestructuración de los métodos de enseñanza y aprendizaje de la literatura, así como un replanteamiento del papel que debe jugar la literatura en la adquisición de la competencia lingüística, intercultural o, por qué no, su abordaje como fin en sí misma: la competencia literaria, objetivo final de este trabajo.

2. La literatura como medio

Si analizamos la historia de la literatura en los métodos de enseñanza⁶⁹ podemos apreciar que en sus comienzos la literatura era el *input* privilegiado. Más tarde, en la etapa estructural, la literatura desapareció completamente de los libros de texto, hecho que siguió sucediendo tras el desarrollo de los métodos comunicativos. Actualmente, su aparición es esporádica, con muestras literarias sueltas generalmente al final de las lecciones, y como actividad complementaria. Suele tratarse de textos poéticos o fragmentos de relatos y novelas que carecen de contextualización, y cuyo trabajo en el aula no está imbricado en objetivos específicos, sino como una obligada referencia a la literatura que no puede eludirse. Entonces, ¿para qué enseñar literatura? ¿Es la literatura un material útil para el trabajo en el aula?

Si queremos determinar de manera más exacta el aprovechamiento de los textos literarios, debemos primero distinguir los tipos de acercamiento, sea

⁶⁹ Sanz (2006: 6-8) resume de forma muy clara este recorrido histórico. En el periodo clásico se estudiaba la L2 sólo con textos literarios, atendiendo a las destrezas escritas. En la etapa estructuro-global, la literatura se trataba como complemento cultural y fue eliminada de las actividades lingüísticas. En los enfoques comunicativos, únicamente interesa para la competencia lectora, o como ejemplo de ejercicios lingüísticos. Su presencia es escasa.

como medio para la adquisición de la competencia lingüística y la adquisición de la competencia intercultural, o como meta en sí misma.

2.1 La literatura para aprender gramática y vocabulario

Si tomamos las muestras literarias como vehículo para la adquisición de la competencia lingüística, nos encontramos con múltiples posibilidades de trabajo gramatical o de vocabulario. No nos detendremos mucho en la explicación de este tipo de actividades, ya que es fácil encontrarlas en los métodos de ELE. Destaquemos sólo algunos ejemplos para los tres géneros literarios: poesía, narrativa y teatro.

1. El trabajo con la poesía puede servir para la fijación de estructuras gramaticales, ya que este género utiliza el paralelismo léxico o sintáctico como recurso expresivo.
2. La recitación de poemas puede ayudar al perfeccionamiento de la pronunciación y la entonación.
3. La lectura y análisis gramatical de los textos narrativos en novelas y cuentos puede ayudar a comprender el mecanismo de la narración, el uso de los conectores temporales y su relación con los tiempos verbales. También es posible trabajar la descripción, tan importante en los textos narrativos.
4. El texto dramático es un medio fundamental para analizar el lenguaje coloquial y el diálogo. Es obvio el beneficio lingüístico para los estudiantes que ponen en marcha una representación teatral completa: entonación, recursos expresivos de la lengua, pronunciación, etc.

2.2 La literatura como recurso didáctico cultural

Ya hemos señalado en la introducción cómo la literatura forma parte fundamental del componente cultural de una lengua. Su utilización como ejemplo de actividad cultural es muy frecuente y es la única actividad que se ha trabajado de forma continuada en el aula: contextualización de una época, aprendizaje de movimientos artísticos, vida y obras de autores famosos, etc. Hay que señalar que habitualmente estos conceptos se enseñan de forma teórica y generalizadora, se da información en exceso y de forma unilateral sin tener en cuenta aspectos importantes como los conocimientos

literarios compartidos que se derivan de la interculturalidad o de la intertextualidad. Todos o casi todos los aprendices que se acercan a la literatura en una L2 son ya lectores de literatura en su L1, algunos incluso expertos lectores. La competencia intercultural pone el énfasis en la adquisición de significados culturales de acuerdo con la propia identidad del aprendiz, ese diálogo que se debería establecer entre las dos literaturas, la nativa y la meta, está completamente desaprovechado en el aula de ELE. Tener en cuenta este aspecto posibilita una creación de actividades para el aula a partir de lo que el aprendiz sabe, con base en las semejanzas y no en las diferencias. Volveremos a este punto más adelante, cuando hablemos del diseño de las actividades.

Por otra parte, se debe evitar la simplificación de los conceptos que se enseñan, ya que, como señala Aventín (2005), la literatura es un constructo cultural complejo que está ligado a la cultura que lo generó, pero, al mismo tiempo es un ente independiente por su propia dinámica interna. Hecho que se ha de tomar en cuenta a la hora de mostrar todas las posibles conexiones culturales que se ponen de manifiesto en los textos.

3. La literatura como meta

Cuando la literatura es el único objetivo que se desea trabajar en el aula, debemos partir del concepto de competencia literaria definida, según Bierswisch (1965, en Sanz 2006: 18) como la “adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de las obras y autores más representativos”. Creemos que esta definición encierra de manera clara y suficiente los objetivos que debemos trabajar, pero nos encontramos con grandes dificultades para poner en práctica dichos objetivos:

- Adquirir hábitos de lectura: ¿Cómo hacer que los aprendices los adquieran?
- Capacidad de disfrutar: ¿Cómo hacer disfrutar?
- Capacidad de comprender: ¿Cómo facilitar la comprensión?
- Capacidad de conocer obras y autores: ¿Cómo mostrarlos?

Todas las preguntas que se formulen tienen que ver con la necesidad de una metodología que pueda aplicarse de forma clara y eficaz. Metodología que intentaremos desarrollar en estas páginas, pero que debe necesariamente partir de todos aquellos problemas que afectan tanto a aprendices como a profesores; partir, al fin y al cabo, de la realidad del aula. No podemos aceptar un método que no tome en cuenta estas dificultades que nacen de una equivocada y aprendida asunción de roles.

3.1 Problemas principales del aprendiz

En una primera instancia podemos afirmar que el principal problema del aprendiz de literatura de ELE es su propio miedo. Sabe que se trata de textos de máxima dificultad, que los escritores utilizan registros cultos, a veces rebuscados, y de este modo cree que nunca va a tener un nivel de competencia suficiente para enfrentarse a este tipo de textos. Esta premisa anula la posibilidad de adquirir los dos primeros objetivos que atañen a la competencia literaria: el hábito y el disfrute. El aprendiz acepta la dificultad y es incapaz de plantearse ese posible hábito de lectura sin una gran dosis de sufrimiento. Por otra parte, hay que resaltar que casi todos los problemas que atañen a la comprensión de lectura de textos literarios se achacan a las dificultades del vocabulario, se cree que salvando esa dificultad con un buen diccionario y horas de búsqueda se resolverá el problema, y con él el tercer objetivo: la comprensión. Se equivoca al centrar todo el problema en la lengua, siendo que, la mayoría de las veces le faltan datos técnico-literarios y culturales para interpretar y comprender los textos.

Pretendemos con nuestra metodología, ante todo, una reconciliación con la lectura, para que se recupere como primer objetivo el dar confianza en las posibilidades de disfrutar y comprender. Se deben cambiar los roles e intentar dar pautas para imitar al lector nativo en la medida de lo posible.

3.2 Problemas principales del profesor

La asunción de roles equivocados no escapa al profesor que, en la mayoría de los casos, adolece de falta de preparación específica y de objetivos claros. El modelo que puede reproducir de forma más cercana es el de profesor de secundaria o de la universidad. Asume, pues, un tipo de metodología para nativos muy centrada en la explicación y el vocabulario, lo cual presupone un alumno pasivo que escucha, lee y analiza, obviando las destrezas productivas. A veces el profesor se defiende en la propia complicación de los textos para suplir sus carencias, transmitiendo al aprendiz una desconfianza en sus posibilidades para asimilar los contenidos satisfactoriamente. No contar con los conocimientos compartidos implica una enseñanza unilateral y presupone, de nuevo, equivocadamente, que el aprendiz parte de un conocimiento cero. Motivar, animar y facilitar deben ser los principales objetivos. Es cierto que los textos son difíciles, pero ningún aprendiz llega al aula de literatura sin saberlo. Es el profesor el encargado de seleccionar los materiales, preparar tareas muy dirigidas basadas en el control de las técnicas literarias y, sobre todo, hacer que se participe más activamente a través de actividades que desarrollen las cuatro destrezas.

3.3 El uso del diccionario

Hemos reiterado a lo largo de este trabajo la necesidad de restar protagonismo al vocabulario en el aprendizaje de la literatura, pero no se trata de eliminar u obviar este problema, sino de darle un tratamiento diferente. La clase de literatura no debe reducirse a una clase de léxico que, en principio, no posee un carácter funcional, sino que está sujeto al contexto determinado de la obra. Además, muchas veces es enfático, metafórico, expresivo o simplemente cumple una función estética. Sabemos lo que puede llegar a bloquear al aprendiz, y por ello debemos separar diferentes formas de afrontar el léxico, lo que presupone inmediatamente una nueva forma de usar del diccionario.

Los textos narrativos: Selección y relectura

Para este tipo de textos el principal problema es la cantidad, intentar buscar el significado de todas las palabras desconocidas de una novela o cuento hace la lectura eterna e imposible, debido a los cortes constantes que interrumpen el sentido. En un texto narrativo la comprensión global es el objetivo primordial y parar acentúa la sensación de inseguridad ante lo que se está leyendo. Es importante que el vocabulario que se mire en el diccionario sea previamente seleccionado. Para ello proponemos una primera lectura del cuento, capítulo o parte de la obra⁷⁰ sin diccionario, y así nos acercamos un poco al ideal que no es más que imitar en la medida de lo posible al lector nativo, leer una primera vez de esta forma permite adoptar roles de lector que disfruta: leer tumbado, o en un parque, sin necesidad de escribir nada. Después, en una segunda lectura, ya se puede discriminar lo que no se ha comprendido y obviar muchos significados de palabras que el contexto haya ayudado a comprender de forma individual o por el sentido global. Hasta una tercera lectura no se debe empezar a abrir el diccionario. La relectura facilita la selección de palabras y determina el grado de comprensión que se tiene del texto de forma más aproximada a la realidad. El contexto facilita la comprensión: avanzar en la lectura ayuda a comprender cada vez más. Cuando el aprendiz mira todas las palabras que

⁷⁰ Es necesario que esa segmentación sea hecha previamente por el profesor, buscando partes que sean de alguna manera cerradas significativamente: una descripción, un diálogo, un cuento corto completo. Las segmentaciones no deben ser muy extensas, un máximo de 10 hojas, para que se pueda volver fácilmente, si es necesario, a los fragmentos que no se han comprendido y sea más fácil decidir si es relevante mirar en el diccionario o continuar la lectura. Además, no todo es igual de importante ni cumple la misma función jerárquica en la historia. Es necesario hacer ver que siempre es mejor seguir y avanzar, aunque no se haya comprendido todo de forma exacta si la comprensión de los acontecimientos no ha quedado mermada en la lectura.

desconoce en el diccionario, al terminar de “leer” la primera página deduce que será una tortura seguir, que se le acumularán cientos de palabras nuevas, en definitiva, que a medida que avance será peor, y no mejor, como de hecho hemos comprobado muchas veces en experiencias de lectura de novelas completas con este método en nuestras clases de literatura en ELE. Hay que reforzar, por tanto, aquello que el aprendiz sabe sobre lo que desconoce.

Los textos poéticos: Imaginación y entrenamiento metafórico

La lectura de una poesía conlleva otro tipo de problemas de acercamiento al vocabulario. Es verdad que al ser un género mucho más breve, es más fácil y rápido buscar en el diccionario todas las palabras que se desconocen, pero no siempre la respuesta correcta se encuentra allí. La poesía potencia los significados metafóricos, las analogías, las comparaciones de mundos más abstractos o conceptuales y, por tanto, se necesita un entrenamiento que despierte la imaginación a través de ejercicios específicos de relaciones metafóricas: jugar con el vocabulario, probar parejas de palabras, apropiarse de los métodos de creación de los propios poetas. El aprendiz sólo será capaz de comprender si es capaz de crear él mismo este tipo de asociaciones y simetrías significativas.

4. La preparación de las actividades para el aula: Crear para comprender

Para la preparación de las tareas, en primer lugar, se deben separar los diferentes elementos de composición del género que queramos estudiar. Cada tarea estará encaminada a ejercitar uno de esos componentes a través de la imitación por parte de los estudiantes de los modelos y técnicas que emplean los propios autores para crear sus obras. Este tipo de actividades permite incorporar y aprovechar en el aula los conocimientos literarios compartidos sobre la estructura de los textos literarios, servirá para aprehender las claves de funcionamiento de la literatura y así propiciar la comprensión de cualquier texto perteneciente a cualquier época.

Se trabaja cada técnica por separado, intentando incorporar a todas las tareas el mayor número de destrezas posible, no sólo las pasivas. La mayoría de nuestras actividades trabajan la expresión oral, la discusión por grupos y la expresión escrita en los ejercicios de creación⁷¹. En este proceso

⁷¹ En la necesidad de escribir para comprender, como en muchos otros aspectos que conciernen al trabajo de la literatura en la clase de ELE, coincidimos plenamente con Sanz

lo principal es la selección de los textos, ya que, si pretendemos separar las técnicas para trabajarlas de manera independiente, debemos buscar textos donde la técnica que queramos enseñar sea evidente y relevante. No es aconsejable trabajar en esta primera instancia con textos que tienen múltiples posibilidades de análisis, como se hace en las clases de literatura para nativos. Por ejemplo, si trabajamos la rima, debemos encontrar un texto donde sólo la rima llame la atención, o si trabajamos con la metáfora el texto elegido debe ser sólo y esencialmente metafórico. El esquema de trabajo tendría la siguiente estructura:

I. Selección de textos

- De prelectura. Ejemplificación de modelos y técnicas literarias aisladas.
- De lectura. Muy seleccionados por movimiento artístico, extensión, dificultad, temas y técnicas.

II. Prelectura

- Trabajar el contexto histórico, cultural con actividades complementarias.
- Estimular la imaginación y la fantasía antes de acceder a los textos.
- Buscar la implicación personal con el tema.

III. Lectura y actividades

- Cuanto mayor dificultad tenga el texto, más sencillas deben ser las tareas.
- Trabajar las cuatro destrezas.
- Motivar buscando buenos materiales de apoyo: vídeos, música, material fotográfico.
- Imitar al autor.

5. Actividades para los textos poéticos

Proponemos a continuación, como ejemplo, una serie de actividades destinadas a entrenar a los aprendices en algunos de los elementos compositivos y estructurales de los textos poéticos. Se aconseja que los fragmentos sean cortos para agilizar el ejercicio y no poner demasiado

(2006: 18): “Colocar al estudiante en la situación de escribir puede involucrar una estrategia de estimulación y profundización en los procesos de lectura”.

énfasis en las dificultades de vocabulario. Cuando los estudiantes crean y son capaces de imitar a los autores, aparte de comprender mejor los textos, comparan sus resultados con los de grandes autores. Muchas veces los resultados son muy bellos y compiten con los originales casi al mismo nivel. Este tipo de acercamiento a la literatura de alguna manera la desacraliza, damos permiso a los estudiantes para cambiar los poemas originales, para modificar lo que un autor importantísimo creó y eso repercute inmediatamente en que su miedo disminuya, se diviertan, trabajen con la lengua, jueguen con el vocabulario y sean capaces de realizar ejercicios creativos, lúdicos, mucho más enriquecedores que el simple análisis. Las actividades para los textos poéticos que mostramos a continuación pertenecen a estos cuatro apartados: 1) Temas, 2) Estructuras, 3) Metáforas y figuras, y 4) Elementos sonoros y rítmicos.

5.1 Temas poéticos: El Amor

Esta actividad trabaja los aspectos temáticos. En este caso hemos elegido el tema del amor, uno de los más importantes y variados que encontramos en la poesía. Hemos restringido el tema para trabajar sus variaciones, de este modo la comprensión de lectura es más específica y rica.

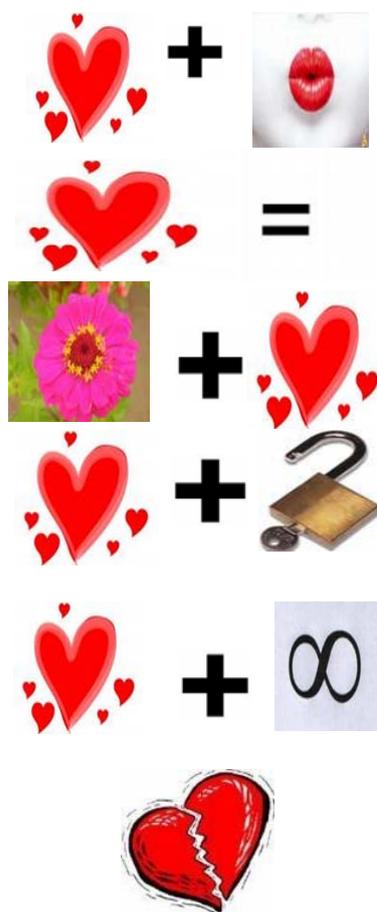
Desarrollo de la actividad

Lluvia de ideas con los estudiantes para determinar los tipos de amor que pueden encontrarse en las poesías. Se reúnen por grupos y deciden los tipos que se les puedan ocurrir, poniendo ejemplos de su propia literatura y de la vida real.

El profesor selecciona los subtemas del amor que va a proponer para el ejercicio. Se trata de seis subtemas:

1. Amor sensual.
2. Definición del amor.
3. Naturaleza y amor.
4. Amor y libertad.
5. Amor eterno.
6. Amor triste.

Se buscan imágenes que se correspondan visualmente con los temas elegidos, como estas:



Se les muestran los símbolos visuales y se les pide que, por grupos, hagan dos versos relacionados con cada uno de los subtemas del amor. A continuación se les reparten las muestras de la literatura española e hispanoamericana sin restricción de épocas. Se les pide que lean los ejemplos y relacionen cada fragmento del poema con su tema y símbolo:

1. *Yo te enseñé a besar con besos míos
inventados por mí, para tu boca.*

(Gabriela Mistral)

2. *Huir el rostro al claro desengaño,
beber veneno por licor suave,
olvidar el provecho, amar el daño.*

(Lope de Vega)

3. *Desde hace mucho tiempo la tierra te conoce:
eres compacta como el pan o la madera.*

(Pablo Neruda)

4. *Blanca te quiero
como flor de azahares sobre la tierra,
pero no mía.*

(Agustín García Calvo)

5. *Podrá la muerte
cubrirme con su fúnebre crespón;
pero jamás en mí podrá apagarse
la llama de tu amor.*

(Gustavo Adolfo Bécquer)

6. *Soy tuya, Dios lo sabe por qué, ya que comprendo
que habrás de abandonarme, fríamente, mañana.*

(Alfonsina Storni)

Se comparan los ejemplos inventados por ellos con las muestras de los poemas de autores conocidos y se aclara la razón por la que han relacionado los temas con los ejemplos: vocabulario clave, marcas del texto, etc.

5.2 Estructuras: El trabajo con la rima

Esta actividad está destinada a familiarizar a los estudiantes con la estructura de los poemas cuando se rigen por esquemas fijos: número de sílabas, número de versos, estructura de la rima, estrofas, etc. En este caso hemos elegido el soneto, por tratarse de una de las estrofas más importantes y de las que se puede encontrar múltiples ejemplos. Pondremos como modelo el soneto de Lope de Vega, *Soneto de repente*. Hemos elegido este poema por ser metaliterario, su tema no es más que la propia escritura de un soneto. Esto facilita el trabajo, porque los estudiantes sólo deben fijarse en cuestiones estructurales, el propio tema es un guiño irónico a la estructura.

Desarrollo de la actividad

Dividir la clase en grupos y repartir el soneto a cada grupo. Se les pide que lo lean, reconozcan las palabras que se refieren a su construcción y las marquen con rotulador. Veamos las palabras que deben señalar:

- . Un soneto
- . Catorce versos
- . Consonante
- . Cuarteto
- . Terceto
- . Los cuartetos
- . Primer terceto
- . Con este verso
- . Los trece versos acabando
- . Contad si son catorce versos (14)

El profesor explica el significado de cada una de las palabras anteriores. Se pide que, por parejas, midan los versos para contar las sílabas: deben ser 11 en cada verso. Deben aprender a contar sílabas uniendo vocales entre palabras, se marcan las sinalefas en el poema. Deben después escribir la estructura de la rima, subrayando los sonidos que se repiten y marcando cada terminación con una letra. El profesor explica la diferencia entre rima consonante y asonante.

El resultado de todo lo que se pide se muestra en el siguiente texto de Lope de Vega:

Soneto de repente

Un/ so/ ne/ to/ me/ man/ da ha/ cer/ Vio/ lan/ te/ A
en mi vida me he visto en tal aprieto, B
catorce versos dicen que es soneto B
burla burlando ya van tres delante. A

Yo pensé que no hallara consonante A
y estoy a la mitad de otro cuarteto; B
mas si me veo en el primer terceto, B
no hay cosa en los cuartetos que me espante. A

Por el primer terceto voy entrando, C
y aún parece que entré con pie derecho, D
pues fin con este verso le voy dando. C

Ya estoy en el segundo, y aún sospecho D
que estoy los trece versos acabando: C
contad si son catorce y ya está hecho. D

A continuación se muestra sólo el primer cuarteto y la estructura de su rima:

Un soneto me manda hacer Violante A
en mi vida me he visto en tal aprieto, B
catorce versos dicen que es soneto B
burla burlando ya van tres delante. A

Deben cambiar las palabras que riman, por otras inventadas respetando el número de sílabas. *Terminaciones*: -ante, -eto, -ando y -echo.

Los estudiantes deben buscar palabras con las terminaciones del cuarteto, para luego elegir las que puedan sustituir a las que aparecen en el soneto original. Estas son algunas de las palabras que encontraron:

En **-ante**: cantante, brillante, elefante, elegante, restaurante, gigante.

En **-eto**: concreto, discreto, complete, respeto.

Mostramos un ejemplo final confeccionado por nuestros alumnos:

Un soneto me manda hacer **brillante** A
en mi vida me he visto en tal **respeto**, B
catorce versos dicen que es **completo** B
burla burlando ya van tres **gigantes**. A

Por último se muestra a los estudiantes un modelo de poesía en la que la rima sea evidente e importante. El ejemplo que mostramos pertenece al poeta chileno Vicente Huidobro y su obra más importante, *Altazor*.

Jugamos fuera del tiempo
Y juega con nosotros el molino de viento
Molino de viento
Molino de aliento
Molino de cuento
Molino de intento
Molino de aumento

5.3 Metáforas y figuras: El ejercicio de la imaginación

El trabajo con las figuras literarias es de gran importancia para la comprensión de los poemas. La metáfora es la figura primordial, ya que afecta a la significación del poema y dificulta la definitiva interpretación si el aprendiz no está entrenado y familiarizado con las comparaciones y

analogías. Como ya hemos apuntado, en numerosas ocasiones el diccionario no ayuda a determinar el significado correcto y, por ello, debemos trabajar la capacidad imaginativa de nuestros estudiantes en la búsqueda de las múltiples relaciones significativas entre las palabras. Proponemos una actividad en la que deberán comprender el mecanismo de las comparaciones, buscar las relaciones adecuadas y crear metáforas de diferentes tipos y niveles de complicación.

Desarrollo de la actividad

Se muestra a los estudiantes un dibujo con ojos y otro con estrellas y, por grupos, intentan comprender qué elementos caracterizan a los ojos y a las estrellas de manera independiente. Elaboran una lista para cada elemento. Subrayan los elementos comunes de posible comparación que haga posible el verso: “tus ojos son como estrellas”. Mostramos debajo un ejemplo de esta metáfora en un verso de Rubén Darío. El trabajo de nuestros alumnos fue el siguiente:

Los ojos:

- . **ver**
- . **luz**
- . claridad
- . belleza
- . ovalados
- . sinceridad
- . **brillantes**
- . colores
- . alegría
- . enamorado
- . interior
- . **misteriosos**

Las estrellas:

- . astro
- . **luz**
- . calor
- . poder
- . lejos
- . **misterioso**
- . **ver**
- . universo
- . viaje
- . noche
- . **brillante**

Tus ojos son como estrellas

Tiene azules ojos, es maligna y bella;
cuando mira, vierte viva luz extraña:

se asoma a sus húmedas pupilas de estrella

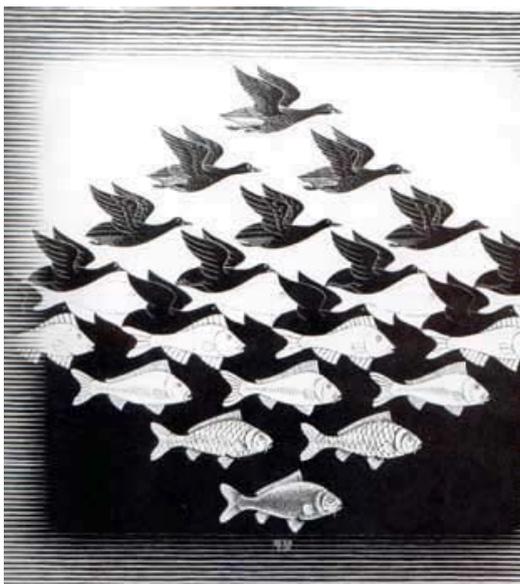
el alma del rubio cristal de Champaña.

Era un aire suave

A continuación se les muestra este fragmento del poema *Muerte* de Federico García Lorca, que pone énfasis en la posibilidad y la dificultad de que una cosa sea o quiera ser otra. Se pide que imaginen los elementos comunes, por difíciles que sean, las pequeñas “puertas” por donde un caballo podría pasar y empezar a ser perro:

¡Qué esfuerzo del caballo por ser perro!
¡Qué esfuerzo del perro por ser golondrina!
¡Qué esfuerzo de la golondrina por ser abeja!
¡Qué esfuerzo de la abeja por ser caballo!

Se les muestra el siguiente dibujo de Escher, que evidencia las posibilidades de ser otro, de parecerse a otro por muy difícil que sea esa comparación. Esto permite demostrar las posibilidades casi infinitas de comparar, de relacionar y así también se preparan para asimilar las audaces metáforas de la Vanguardia, aunque en esta actividad trabajaremos sólo con las metáforas más lógicas, más fáciles para identificar y crear.



Cielo y agua, M. C. Escher ©

A continuación comienza el trabajo creativo. Los estudiantes se distribuyen en grupos y trabajan con la imagen de un armario. Deben personificarlo, darle alma, unas costumbres, unos hábitos, decir a quién o a qué se parece. Mostramos aquí los resultados de nuestros estudiantes:



¿Un armario qué siente?

Le gusta...

- que su dueño sea niño.
- que alguien lo abra.
- el misterio.
- el olor de la ropa limpia.

Se parece...

- al miedo.
- a la noche.
- a un abuelo.
- a un hipopótamo.

Siempre está...

- aburrido.
- esperando.
- lleno.
- cansado de ser armario.

Después se muestran diferentes estructuras metafóricas: el símil, la metáfora de identificación y la de sustitución, y eligen de la lista anterior las comparaciones que más les gusten. He aquí los resultados:

1. **Símil:** es como
El armario **es como** un abuelo quieto.
2. **Metáfora de identificación:** es
El armario **es un** misterio lleno de puertas.
3. **Metáfora de sustitución:** no hay término real, no aparece *armario*
El aburrido hipopótamo de la casa sueña que alguien lo abre y es un niño.

Por último se ofrece a los estudiantes un fragmento del cuento de Juan José Millás, *Ella imagina*, que se refiere a los armarios, a sus misterios, y los alumnos deben comentar con sus compañeros alguna anécdota de su vida relacionada con este texto:

En el dormitorio de mis padres había uno de estos armarios que al abrirlos parecían tan oscuros como un pozo. Yo no sé adónde conducía el interior de este armario, pero desde luego, no se acababa allí. A veces tiraba piedras dentro y acercaba el oído, pero nunca las oía caer de profunda que era aquella tiniebla.

5.4 Elementos sonoros y rítmicos

En este apartado tratamos la sonoridad, los efectos rítmicos, la musicalidad y las posibilidades significativas de las consonantes y vocales del español. Creemos que los métodos de enseñanza de español no trabajan lo suficiente los aspectos fonéticos de la lengua. La poesía es un vehículo inigualable para tratar estos aspectos. Además trabajamos al mismo tiempo la pronunciación.

Desarrollo de la actividad

Comenzamos por intentar que nuestros estudiantes desarrollen la sensibilidad ante los sonidos del español, para ello les pedimos que individualmente escriban las cinco palabras que más le gustan del español por su sonido, y sólo por su sonido, sin importar el significado, y que intenten reflexionar por qué les gusta decir u oír esas palabras. Al lado deben escribir las cinco palabras que menos les gusten por su sonido y reflexionar por qué. Estos son algunas de las respuestas de nuestros estudiantes:

Las que mejor suenan

1. trabajaba
2. naranja
3. cielo
4. buenísimo
5. canción

Las que peor suenan

1. chorizo
2. ascensor
3. cacho
4. felicitar
5. cartero

Seguidamente les enseñamos la importancia de las vocales en español. Se reúnen en grupos o en parejas y les mostramos el triángulo vocálico del español, les explicamos los diptongos y triptongos, y les pedimos que pongan ejemplos de palabras que contengan estos diptongos o triptongos:

- ai: aire...
- au:
- ei:
- eu:
- oi:
- ia:
- ua:
- ie:
- ue:
- io:
- uo:
- iu:
- ui:

Les mostramos un fragmento del poema de Rubén Darío *Era un aire suave* y les pedimos que lo lean en voz alta, cuidando mucho la vocalización, la apertura y el movimiento de la boca para cada vocal.

Era un aire suave, de pausados giros;
el hada Harmonía ritmaba sus vuelos;
e iban frases vagas y tenues suspiros
entre los sollozos de los violoncellos.

Separamos para analizar el primer verso y pedimos que lo lean en voz alta de nuevo. Después señalamos los cuatro diptongos que tiene y hacemos hincapié en el movimiento de ondulación, del sonido del aire, que es el tema del poema y que en este verso está provocado por la acumulación de vocales y diptongos:

“Era un aire suave de pausados giros”

Por último, reflexionamos sobre la tendencia a la acentuación llana del español, marcando los acentos que genera la frase al pronunciarla:

Éra un áire suáve de pausádos gíros.

6. Conclusiones

Como resumen de lo presentado en este trabajo, podemos convenir que:

1. La literatura es un material auténtico y valioso para el trabajo en el aula, ya sea para trabajar la lengua, la cultura o como fin en sí misma.
2. La competencia literaria contiene los cuatro objetivos fundamentales que se deben trabajar: fomentar el hábito de la lectura, hacer que los estudiantes disfruten con la lectura, facilitar la comprensión y mostrar obras y autores importantes.
3. Las explicaciones del profesor deben ser menores en favor de un aprendizaje más activo que integre las cuatro destrezas.
4. El entrenamiento técnico a través de la creación e imitación de los autores fomenta la habilidad analítica y creativa, al mismo tiempo que facilita la comprensión de los textos.
5. Es prioritario rebajar el excesivo protagonismo que el vocabulario adquiere en el trabajo de la literatura en el aula.
6. Este tipo de actividades prepara al alumno para la recepción de cualquier texto literario en cualquier época.
7. El profesor no debe olvidar el fin último de la literatura: el placer de leer.

Referencias bibliográficas

Albaladejo García, M. D. 2007. "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica". *Marco ELE* 5 [documento en línea: <http://www.marcoele.com/num/5/literaturaenele.php>].

Aventín Fontana, A. 2005. "El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario". *Espéculo* 29 [documento en línea: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>].

Lazar, G. 1993. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Naranjo, M. 1999. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de E/LE*. Madrid: Edinumen.

Sanz, M. 2006. "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto". *Carabela* 6: 5-23.

Stembert, R. 1999. "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE". *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de tiempo libre* 4: 247-265.