Propuesta curricular de principios emotivos en el aula de español como lengua extranjera

Marcelino Cotilla Vaca
Liceo Linguistico Marcelline Tommaseo de Milán

1. Punto de partida

Del mismo modo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y, en concreto, del español como lengua extranjera, ya hace décadas que se promueve y se investiga sobre una programación de principios emotivos, creemos que, como extensión de la cultura de la lengua y como eje principal de las programaciones del español lengua extranjera en el mundo la clase de literatura del español merece una atención primordial.

Por nuestra parte, quisimos plantear un método de trabajo que partía del texto literario como fuente de emotividad y con el principio de que el primer encuentro emocional, si positivo, entre el texto y el lector debía luego plantearse como el inicio de una relación en la que profundizar. Se trataba de fomentar de algún modo el paso de un estilo de aprendizaje basado en unos límites fuertes del ego, en donde el currículo está fuertemente estructurado y la ambigüedad no posee gran cabida, propios de la escuela italiana en general, a unos límites débiles, que "se correlacionan con la intuición, el sentimiento y la percepción". Y, justamente, "los límites del ego flexibles[, que] se relacionan con la desinhibición y potencialmente con la apertura a los procesos inconscientes[,] suelen fomentar la empatía y la capacidad para asimilar otra lengua y otra cultura" (Ehrman 2000: 91-95). Añadamos en nuestro caso que esa otra cultura conlleva la otra literatura, la de la lengua extranjera.

Intentamos en todo el proceso aminorar los elementos que interferían de modo negativo, e incluso muy negativo, sobre la relación entre alumno y texto, propios del currículo estructurado por cuanto que basado fundamentalmente en la historia de la literatura y no en la literatura, entendida esta como corpus de textos emotivos. Partimos de la consideración del alumno no básicamente como depositario de conocimientos teóricos sino como lector, lector al que querer atrapar en el sugestivo mundo de la literatura en español.

Si la teoría sobre adquisición de segundas lenguas nos habla de la existencia de una serie de *interlenguas*, que son aproximaciones a la lengua meta, donde los errores son naturales, inevitables (Arnold 2006: 3), será igualmente justo comprobar que el alumno en la interpretación del texto literario en lengua extranjera operará bajo los mismos parámetros de evolución, de *intercódigo* crítico sobre la literatura extranjera. Su error es ni más ni menos la ocasión favorable para revertir la ansiedad y el error en *zona de aprendizaje*, es el espacio de la ambigüedad de los límites débiles del ego.

Por otro lado, aprovechar el cambio cognitivo que implica el aprendizaje del nuevo idioma (Guiora 1984) para estimular un diferente acercamiento al texto literario en lengua extranjera conlleva de paso un menor extrañamiento y, consecuentemente, una habitualidad que aleja la ansiedad en un estadio más avanzado de la lengua, una vez que esta se ha incorporado como instrumento que habla de sentimientos y connotaciones emotivas, en donde el disfrute de la belleza del texto es una finalidad en sí misma.

2. Análisis del grupo de estudiantes

Cabe decir que los alumnos con los que trabajamos pertenecían a un instituto aventajado por sus condiciones de aula. Se trataba de un grupo de once alumnas, todas de sexo mujer, de un instituto de orientación lingüística en el último año de la llamada escuela superior previo al ingreso a la universidad. Las once alumnas habían cumplido o cumplían los dieciocho años durante el curso escolar 2013-2014.

De entre las once, siete acababan de superar el examen DELE B2 del Instituto Cervantes y se hallaban, pues, en una franja avanzada del conocimiento de la lengua española. De las restantes una de ellas, aunque matriculada por consejo nuestro para el examen, había manifestado problemas personales el día de la prueba y no pudo acceder a ella. A otras dos se les había aconsejado que se no se presentaran a dicha prueba, puesto que considerábamos que habrían encontrado serias dificultades para su superación al hallarse manifiestamente por debajo de los mínimos exigibles para afrontarla. La undécima alumna había elegido por sí misma no presentarse al examen y, aunque había sido diagnosticada dentro del espectro de la dislexia y poseía problemas de discalculia, su nivel se correspondía a la media de las siete que habían superado la prueba, e incluso su nivel oral era superior a la media, puesto que uno de los dos padres era incluso nativo. De las ocho alumnas matriculadas, solo dos de ellas se encontraban en un nivel bajo de la franja del B2: una de ellas no se presentó, como ya advertíamos; la otra obtuvo buenos resultados en la prueba de interacción y expresión escrita, aceptables en la expresión escrita y solo el mínimo en la comprensión de lectura.

El grupo estaba ya formado en los principios de la literatura española del Siglo de Oro, había leído *Don Quijote de la Mancha*, la poesía romántica e incluso conocía la figura de Bécquer como emblema del movimiento simbolista español y europeo.

3. Método de trabajo

A las alumnas se les presentó en dos momentos del año (finales de noviembre y principios de febrero) dos series de textos de sendos géneros literarios (poesía lírica en un primer momento, narrativa en un segundo momento), distribuidos físicamente sobre sillas dispuestas casualmente por el aula. Cada texto ocupaba una cara de un folio y sobre el folio solo se disponía el texto sin ningún tipo de referencia a autor, época o movimiento.

Se trató de catorce textos de poesía lírica en una primera fase y de otros catorce de narrativa (fragmentos de novelas, cuentos e incluso microrrelatos), pensados desde una

perspectiva de línea continuativa de la historia de la literatura en español: poesía becqueriana del siglo XX en español, por un lado; narrativa hispanoamericana por otro. La consigna consistía en ir pasando por las sillas aleatoriamente, recoger al azar un texto, leer cuanto se quisiera de él (una palabra, un verso o una línea, una estrofa o un párrafo o el poema o el fragmento completo) deteniéndose el tiempo que cada una de ellas estimara oportuno. Si el poema o el fragmento narrativo les gustaba especialmente (la expresión usada fue *si os enamora*), la alumna en cuestión se quedaba sentada y el fragmento podía considerarlo propio e inalienable. Cada una podía elegir si cambiar muchas, pocas o ninguna vez de silla y por tanto de texto, hasta que al final cada una llegara a confesar su completa satisfacción (o enamoramiento) por el texto seleccionado.

Una semana antes de la selección de textos, y con el objetivo de preparar al grupo se eligió realizar una serie de técnicas de relajación, siguiendo las propuestas de Rubio (2004), no a través de la música pero sí del ritmo y la respiración. Nuestra experiencia nos revelaría, como veremos a continuación, que tales técnicas, muy útiles, habían sido aplicadas en nuestras clases solo escasamente por problemas de tiempo asociado a la progresión del curso.

Después de la selección de los textos a cada alumna se le preguntó por sus impresiones iniciales sobre el texto. Después de estas primeras declaraciones, el docente intervino para señalar una lista de los autores y se pasó a la catalogación por épocas o movimientos para una organización curricular del curso. Una vez fijada la lista de los textos (en un primer momento solo textos líricos y en el segundo cuatrimestre los de narrativa) se pedía a cada alumna una profundización y una exposición oral ante la clase sobre el poema o fragmento elegido para semanas o incluso meses sucesivos.

El material elaborado por la alumnas, aunque luego completado o revisado por el docente, serviría posteriormente como apuntes para toda la clase y en el desarrollo del currículo se reducirían al mínimo las lecciones frontales, todo lo más se plantearían momentos de lección frontal para la revisión de los textos y autores analizados por cada alumna. El objetivo era el de conceder a las alumnas no solo la confección del currículo, sino también el desarrollo de los temas, potenciando así la capacidad de autonomía.

Tal método de trabajo seguía todas y cada una de las propuestas elaboradas por Brown (1994: 43- 44).

4. Primeras reacciones

En la elección de noviembre (es decir, la de los textos de poesía lírica) cuatro alumnas manifestaron especial interés en cuatro fragmentos líricos: dos sonetos de amor de Miguel Hernández, "Retornos del amor en los vividos paisajes" de Rafael Alberti, "Niña" de Octavio Paz y "Táctica y estrategia" de Mario Benedetti. Otra alumna manifestó su aprecio, aunque con menor entusiasmo inicial, por "Sonatina" de Rubén Darío, lo que fue motivo de diálogo, ya que dicha actitud no se correspondía a la consigna inicial de *enamoramiento*. Al final, la alumna fue la que decidió por sí misma, llevar adelante el texto.

En la elección de febrero empezaron a revelarse algunos pequeños milagros. Una alumna particularmente aventajada, amante de la literatura, pero asimismo infinitamente tímida y callada, eligió los microrrelatos de Augusto Monterroso; una segunda igualmente introvertida que había preguntado por qué no había textos de mujeres en la inicial propuesta de poesía lírica, eligió el cuento de la única autora del programa (detalle que, como ya señalábamos, le era desconocido), "El umbral" de Cristina Peri Rossi, con un personaje femenino que afronta las dificultades de comunicación; una tercera, con una historia familiar conflictiva seleccionó "La increíble y triste historia de la cándida Eréndira..." de García Márquez.

En el análisis, no solo del texto lírico, sino también narrativo, la orientación siempre fue la de invitar a las alumnas a señalar sus propias sensaciones personales, pero creemos que esa primera sensación resultó tan mágica como inexpresable, justamente porque de enamoramientos hubo varios y todo fluyó en ese dulce "no se qué que queda balbuciendo" de San Juan de la Cruz.

5. Problemas y remedios

Ya la elección tuvo sus primeros problemas, que más que problemas, siguiendo a la profesora Arnold (2006: 3) se convirtieron en retos para nosotros.

En el proceso de selección una de las alumnas menos aventajadas seleccionó uno de los poemas metafísicos y metaliterarios de Octavio Paz, que era a su vez uno de los textos más complejos de los propuestos y de los que se incluyeron en el currículo final.

La propia actividad de exposición oral a la que vendría posteriormente concedida una nota oral de clase conllevaba un riesgo de ansiedad notable. Como advierte Aoki (2000: 166), a muchos alumnos el hecho de que el profesor les coloque en la situación inquietante de tener que exponer en clase puede generar unas condiciones de ansia poco recomendables. Sin embargo, cabe decir en nuestro caso que todas las alumnas contaban ya con experiencias de exposición oral en la primera lengua extranjera, el inglés, y que, por lo demás, tal actividad les serviría para reproducir las condiciones más similares posibles al *Esame de Stato Complessivo (ESC)*, en donde deberían demostrar delante de un tribunal mixto de profesores propios y externos todos sus conocimientos no solo de español sino también de otras tres lenguas (la propia, italiano, la primera lengua extranjera, el inglés y, la segunda, el francés), así como de otras tres asignaturas (filosofía, historia y matemáticas), tanto en un ámbito escrito como en uno oral.

En concreto, la exposición oral de la alumna que había escogido la poesía de Paz reveló serias dificultades para una interpretación coherente. Llevados por la tradición escolar, fuimos nosotros mismos los que reaccionamos inadecuadamente ante una interpretación que partía de la biografía del autor para explicar un texto pretendidamente atemporal, ahistórico, inespacial. Después de una nota claramente negativa, se invitó a la alumna a una entrevista personal y sus palabras conclusivas fueron: "¡Ah, profesor, entonces lo que usted quería es que yo hablara de mí misma! Eso es más fácil pero más difícil al mismo tiempo". Sin pretenderlo inicialmente, habíamos conseguido

revertir la zona de error y ansiedad en *zona de aprendizaje*. Tocada la emotividad, fue esta la que intrincándose por las sugerentes zonas del humanismo, nos había ganado el terreno, aun habiendo sido nosotros demasiados parcos en su aplicación.

Un segundo problema se revelaría meses después. El día de la segunda selección de textos, en concreto de los textos de narrativa, dos alumnas se encontraban ausentes. Se podría haber pensado en dejar la selección para un momento en donde todas ellas se hallaran presentes en clase, pero la práctica nos decía que la estrechez de los tiempos no permitía mayores concesiones, bajo peligro de hacer saltar la lógica de la línea temporal de exposiciones orales.

Para resolverlo intentamos una vía que no funcionó directamente pero de la que llegamos a sacar algún provecho: que las compañeras, además de pensar en un texto para sí mismas, teniendo en cuenta el modo de ser de las otras dos seleccionaran un texto para aquellas. Nadie eligió ningún texto, porque sentían una responsabilidad muy grande en ese gesto, lo que reveló paradójicamente la alta consideración del método que estábamos llevando a cabo y la sacralidad que para ellas implicaba la elección.

Por ello, el siguiente paso consistió en proporcionar a una de las dos alumnas, la de pensamiento más fluido, tres fragmentos no seleccionados previamente por el resto de las compañeras, de tres novelas: de *El Señor Presidente* de Asturias, de *Pedro Páramo* de Rulfo y de *El túnel* de Sábato. Obviamente intuíamos que la alumna se decantaría por este último, visto la mayor inmediatez y el mayor realismo de la prosa de Sábato frente a la más barroca y menos realista de los otros dos autores. Y así fue.

A la segunda alumna, que manifestaba también problemas ligados a la dislexia, aunque sin hallarse certificada, se prefirió que afrontara la lectura de narrativa breve y se le proporcionó la "Parábola del palacio" de Borges, un fragmento de *Aura* de Carlos Fuentes y otro de "Casa tomada" de Cortázar. En este caso, y dado que conocíamos algunas preferencias literarias de la alumna, sospechábamos que habría elegido el primer texto, como sucedió. Curiosamente, en la ronda de textos narrativos para todo el grupo la compañera de pupitre de esta última alumna, había pensado en seleccionar para ella este mismo texto, es decir, la "Parábola del palacio". No fue elegido por su brevedad, ya que la alumna no conocía la extensión de los demás ni si esto era un capítulo de novela. Sin embargo, sí que reaccionó, después de elegirlo, de un modo que reveló inmediatamente su predisposición al relato breve como género. Intento reproducir sus palabras lo más fielmente que mi memoria puede:

- Pero profesor, este texto parece una historia completa.
- ¿Y eso por qué?
- No, lo digo porque no sé cómo puede seguir después, está como muy apretada, hay muchas cosas juntas.... Y tampoco parece el final...

Sin embargo, el principal problema se reveló a principios de marzo, ante la proximidad del *Esame de Stato Complessivo (ESC)*. Ante la sistematicidad y el método distinto al que se hallaban acostumbradas y preparadas con el objetivo de afrontar el examen final

por vías conocidas y tranquilizadoras, se reveló nuestro método como un motivo de ansiedad, que se venía a unir a la ansiedad del examen.

Creemos que fue un error por nuestra parte, al menos en un primer momento, no haber sabido transmitir a las alumnas a través de un mayor uso de técnicas de relajación, la importancia del texto en sí y el ahondamiento en su comprensión personal como fuente de conocimiento a través del cuerpo, la modulación de la voz y la reflexión interna. Nuestro método, puesto en marcha sin ambages, había alterado las condiciones óptimas de aprendizaje mediante la imposibilidad de mantener o incluso crear condiciones de flujo (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi 1998). Si en la actitud del profesor de lengua extranjera residen buena parte de las posibilidades de reducir el ansia en los alumnos que la aprenden, por cuanto que se crea "una zona segura donde el alumno no tiene miedo a tomar los riesgos implícitos en expresarse en una lengua extranjera" (Arnold 2006: 3), debemos asimismo propiciar esa zona de seguridad al enfrentarnos con el texto literario. En estos casos, se puede recurrir a técnicas estéticas, siguiendo el método Lozanov de estudio del entorno, como las propuestas por Hooper Hansen (2006: 236-7), a propósito del uso de la música, por ejemplo.

Las representantes de la clase expusieron al docente sus inseguridades e incluso exasperación, días después el docente fue convocado por la coordinadora lingüística (la compañera de inglés) y la directora del instituto para analizar la situación. Fue el momento más crítico de nuestro trabajo. En ese momento tuvimos que optar por una de las sugerencias de la coordinadora, es decir, repartir una serie de fotocopias que afrontaran con mayor detalle la cuestión teórica (de historia de la literatura). Dicho de otro modo, ¡la menos interesante de nuestro objetivo!

Sin embargo, fue en este caso el ambiente, y el departamento, el que suavizó la radicalidad del método y el que, paradójicamente, favorecería el objetivo final. Lo que inicialmente había sido sentido como una renuncia personal por nuestra parte, acabó convirtiéndose en un elemento fundamental de ese éxito, porque permitió bajar notablemente la ansiedad de la clase. Al final, también gracias a este pequeño gesto, el grupo acabó comprendiendo los objetivos del trabajo, se concentró en él e incluso logramos que algunas alumnas proyectaran sus propios sentimientos y catalizaran sus problemas personales a través de los textos.

Por solo citar un ejemplo, la alumna que había elegido a Miguel Hernández lo hizo solo semanas después de perder a su padre y se volcó en el sufrimiento del autor penetrando en sus metáforas e imágenes de un modo particularmente emotivo y emocionante. Por su parte, la alumna menos aventajada y que tantas dificultades tanto a nivel lingüístico como de análisis literario había manifestado durante el año, logró realizar en el *ESC* un análisis metafísico y metaliterario sobre la poesía de Paz profundamente personal y emotivo. La alumna en cuestión había asumido el riesgo y lo había interiorizado sacando provecho, favoreciendo con ello su autoestima, según las indicaciones de Oxford (2000: 81). En nuestro caso, una bajada de la ansiedad en el alumno consiguió no solo apreciar el método de trabajo sino incluso identificarse tan plenamente con él que hasta llegó a proporcionar resultados positivos ni siquiera previamente pretendidos.

6. Previsiones

Para el año 2014-2015 contamos ya con la experiencia pasada. Afrontamos una clase de quinto año difícil, un grupo muy reducido (solo cinco alumnas), con grandes incomprensiones entre sus elementos y escasa colaboración entre ellas. Sin embargo, ya hemos conseguido dos pasiones: una por las novelas ejemplares de Cervantes y otra por *La vida es sueño*, que a una alumna bastante desmotivada solo semanas antes, le haría exclamar: "¡Ah, pero si es precioso, a mí me recuerda a Descartes!".

Al grupo de tercer año no lo conocemos, porque para nosotros es un nuevo grupo, pero el cuarto nos permite albergar grandes esperanzas. También en este grupo hemos dado pasos de gigante, incluso más si cabe que en el quinto que se acaba de marchar del instituto. De las nueve alumnas iniciales, seis confesaron el primer día que no les gustaba la literatura. Una de estas seis se marchó al final eligiendo hacer para estas primeras semanas de escuela una presentación personal sobre la poesía mística de San Juan de la Cruz, que es para sorpresa y maravilla de muchas de ellas también poesía erótica. Toda la clase me había pedido voluntariamente exponer distintos temas representados en *La Celestina* y la conclusión fue:

- Profesor, es que nosotros no sabíamos que la literatura hablaba de estas cosas.
- ¿De qué cosas?
- De las nuestras.

Creemos que los libros de texto de historia de la literatura deberían y deben ser revisados con el objetivo de plantear prácticas abiertas de elaboración del currículo programático. La negociación con el alumno y con los compañeros del departamento resulta, como recuerda Schumann (2006: 59), "la única alternativa, y sospecho que cuando los profesores dejan de negociar dejan de motivar". Solo así pondremos en marcha de una vez por todas la tan traída y llevada autonomía en el aprendizaje que tan dispuestos estamos a apoyar desde el punto de vista teórico. Solo así tocaremos, a la vez, la esencia de las clases de literatura, que no es más (ni menos) que el texto literario y la larga sucesión de emociones esperadas e inesperadas que el texto posee en potencia.

7. Propuesta de principios emotivos

Para ello habrá que fomentar una educación en general que forme hombres y mujeres emotivamente dignos, sinceros, pacíficos, solidarios, tolerantes, libres, grandiosos. Y para tal propósito los principios del currículo son practicables, concretos:

Autonomía, pero real, no la que se menciona en los congresos y luego se ajusta por una ley de mínimos a las necesidades del camino. El alumno elige el programa, el profesor (nada más y nada menos) que propone.

Reivindicar para el alumno los derechos del lector. Para esto hay que eliminar el error como método de evaluación e implantarlo como método de aprendizaje: no "qué has hecho mal, qué has analizado mal", sino qué has sabido hacer y qué puedes darme

(tú, lector-alumno, a mí, lector-profesor). Y no solo el error lingüístico, que por supuesto, sino incluso el error de interpretación textual. Yo estoy en camino, os invito a caminar conmigo en este replanteamiento de nuestra función de padres comprensivos y no reprensivos.

Honestidad emotiva: qué sientes delante del texto, tú lector frente a mí lector.

Honestidad intelectual: qué crees realmente que dice el texto.

Conocimiento de sí mismo. El primero, el profesor consigo mismo, que no "enseña historia de la literatura" sino que "propone textos literarios"; que no es profesor de literatura española, sino de una literatura sin fronteras políticas: literatura hispánica, una lengua y una única literatura. No existe la literatura hispanoamericana: existe la literatura en español no importa de dónde, ni de cuándo, sí importa cuánto emociona. Y, claro, por encima de todo el autoconocimiento del alumno, ¿de verdad te emociona esto que dice el profesor que emociona?

Diálogo: Acuerdo de mínimos sobre el texto, eventualmente sobre su autor (no necesariamente) y, eventualmente, sobre su época (con mayor razón, tampoco necesariamente).

Emoción: Crear las condiciones de aula necesarias para llorar, reír, cantar, gritar, suspirar y callar. El mejor lenguaje para el aprendizaje de la lengua.

Referencias Bibliográficas

AOKI, N. (2000): "La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno", Arnold, J. y Brown, H. D. (2000a), 159- 171.

ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (2000a): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (2000b): "Mapa del terreno", Arnold, J. y Brown, H. D. (2000a), 19- 47.

ARNOLD, J. (2006), "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Études de Linguistique Appliquée,* 139, 2006.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm> [consulta: 18/09/2014]

ARNOLD, J. (2009): "Affect in L2 Learning and Teaching", *Elia,* 9, 145-151.

BROWN, H. D. (1994), *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*, New York: Prentice Hall Regents.

CSIKSZENTMIHALYI, M. y CSIKSZENTMIHALYI, I. (1998): *Experiencia óptima*, Bilbao: Desclée de Brouwer.

HOOPER HANSEN, G. (2000): "Aprender con el corazón: la perspectiva de Lozanov", Arnold, J. y Brown, H. D. (2000a), 229- 242.

OXFORD, R. L. (2000b): "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", Arnold, J. y Brown, H. D. (2000a), 77- 86.

RUBIO, F. D. (2004): *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

SCHUMANN, J. H. (2000): "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas", en Arnold, J. y Brown, H. D. (2000a), 49- 62.
TSUI, A. B. M. (1996): "Reticence and anxiety in second language learning" en Bailey, K. M. y Nunan, D., (eds.): *Voices From the Language Classroom,* Cambridge, Cambridge University Press, 145-167.