Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 241-257

Trazando un mapa de afectos: de los textos poéticos al *'Mundo Today'*. Desarrollo de la competencia comunicativa y la dimensión afectiva del aprendizaje

Mercedes del Pozo Díez
IES Giner de los Ríos (León)

1. Donde se explica qué es un mapa de afectos

> Cuando leemos en un libro aventuras extrañas, o las vemos representar en un teatro, esto nos produce a veces tristeza, a veces alegría, o amor, u odio, y en general todas las pasiones, según la diversidad de las cosas que se presentan a nuestra imaginación; pero al mismo tiempo encontramos el placer de sentirlas en nosotros, y este placer es un goce intelectual que puede nacer lo mismo de la tristeza que de todas las demás pasiones. (*De las pasiones humanas*, René Descartes, 1649).

En el contexto actual de la enseñanza de ELE, inmersos en los *transmedia*, *mashup*, *cibertextos*, distopías y otras realidades virtuales, en las que los cibor son el progreso, parece desfasado hablar de texto en papel, de poesía, de textos poéticos, pues hay quien los considera obsoletos o sin cabida en el aula.

Sin embargo, no olvidamos que lo que se aprende y memoriza es aquello que tiene un significado emocional, y que estas, las emociones, surgen al calor de la palabra y de la lectura. De este hecho, parte nuestro interés por la educación de las emociones con textos poéticos ya que constituyen una herramienta en el desarrollo de las destrezas básicas en el aprendizaje de una L2. Así, deseamos que se fomente el encuentro entre lengua y cultura realizando un combinado entre las emociones que produce la lectura de un texto y los sentimientos que el lector lleva «de serie». Nuestra pretensión básica es preservar una enseñanza presencial a pesar de parecer una anacronía, algo añejo y atrasado con textos, papel y posit, imágenes y encerado, sin arrinconar el uso adecuado y no abusivo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), RRSS (redes sociales) y derivados.

EXEMPLAR AUTORA
USC

Nuestro proyecto parte de una actividad que aparecía en un manual de ELE precisamente en la unidad dedicada al amor en sus más amplias acepciones. Se basaba en un mapa cuya orografía y elementos topográficos eran nombrados con términos relacionados con los sentimientos, por ejemplo, «la cordillera del amor loco», «el golfo de la desesperación», «las lagunas de la tristeza» o «el mar de la alegría». Cuando lo he aplicado en clase siempre me ha resultado de gran utilidad ya que vinculando a un territorio los sentimientos se producían unos encuentros inesperados en las producciones de los alumnos, ya fuera por la evocación de lugares o porque a través de las metáforas se producía la expresión de los sentimientos. Este mapa imaginario apareció en la novela de Madame de Scuderié, *Clelia* y servía para representar las vías hacia el amor según las *précieuses* del siglo XVIII. En francés se denominan *Carte du tendre* («mapa del afecto»).

Dicho mapa no solo servía para fines didácticos o puramente gramaticales, sino que al apoyarnos en las producciones y en la participación de cada estudiante se ampliaban los horizontes desarrollando, como una onda expansiva, la competencia sociocultural. Dadas las vivencias personales, esta competencia va intrínsicamente unida a la idiosincrasia de cada cultura, la que cada persona va adquiriendo paulatinamente y que cuando aprendemos una L2 tenemos que aprender e identificar.

Sin quererlo, en el aprendizaje de idiomas llevamos una maleta de emociones y de evocaciones que se pueden abrir, las cuales pueden ser eficaces siempre que se utilice una herramienta apropiada a cada situación del «viaje de la enseñanza» de ELE. Hay grandes posibilidades de trabajar las cuatro destrezas básicas a partir de textos literarios como la poesía, una tipología textual rica en resonancias y ecos emotivos. Nuestro papel como profesores es ayudar a los estudiantes a obtener las estrategias necesarias para que den sentido a los descubrimientos culturales en el aula de ELE, así como proporcionar un contexto pragmático para darle significación a su aprendizaje.

Queremos centrarnos en las posibilidades didácticas de los textos poéticos porque creemos que el uso especial de la lengua le proporciona un exponencial recurso creativo y humanístico, como una puerta de acceso a los valores de la inteligencia emocional desde los aspectos cognitivos. En estos textos los recursos del lenguaje se pueden utilizar con el objetivo de expresar la complejidad del mundo y la vida y las relaciones humanas.

Para ello, hemos de seleccionar poemas para compartir con los estudiantes teniendo en cuenta cuáles son adecuados para su interés, idioma y nivel de madurez, dado lo variado del alumnado. Así, podrán identificarse con la sensibilidad poética o conectar ante los retos de la vida moderna: se trata de saberlo ofrecer y vender en el aula.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por otra parte, la combinación de los textos poéticos con imágenes (*visual thinking*-imágenes visuales) producen un efecto productivo en el aprendizaje ya que son motivadoras y beneficiosas para el debate y la apropiación personal del poema. Incluso la deformada estructura oracional (denominada hipérbaton, como recurso retórico o expresivo de la lengua común) puede ser usada como práctica de cohesión textual, como el juego-texto de Cortázar, *Por escrito gallina una.* O el capítulo 68 de *Rayuela,* los noemas de Huidobro, los caligramas de Guillermo de la Torre, la poesía visual de Joan Brossa o de J. Miguel Ullán. Todos son plausibles de convertirse en materiales didácticos exponenciales para la extracción de producciones de lengua o práctica de la destreza escrita o lectora.

En primer lugar, haremos un repaso a las teorías que sustentan y apoyan las tareas que llevamos a cabo en esta travesía de los sentimientos con la ayuda de la cartografía de las emociones en ELE.

2. La teoría de las inteligencias múltiples y su dimensión humanística en la comunicación de L2

Para la adquisición de una L2 entran en juego aspectos como la memoria, la recuperación del vocabulario, la entonación, la gramática etc. La Teoría de las Inteligencias Múltiples apoya la práctica de actividades que faciliten las conexiones necesarias para la estimulación de la memoria con las diversas inteligencias. Proporciona aplicaciones que permite a los alumnos aprender la lengua de forma más individualizada y adecuada a sus necesidades (Arnold y Fonseca, 2004). Es útil para eliminar el hastío del aprendiz cuando estudia el mismo vocabulario de diferentes maneras (Arnold y Fonseca, 2004).

> La sensibilidad hacia las múltiples inteligencias puede ayudar a un profesor no solamente a determinar qué modalidades son las más eficaces para la presentación de una nueva lengua, sino también cómo asegurarse de que la inteligencia lingüística está interactuando óptimamente con otras inteligencias que puedan participar en el proceso comunicativo (Gardner, 1995: 218).

Howard Gardner (2006) supone que la inteligencia es la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad; es una colección de potencialidades bio-psicológicas que mejoran con la edad. Describe la competencia cognitiva humana usando el término, *inteligencias,* que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo. Todo individuo normal tiene cada una de estas inteligencias, aunque una persona podría ser más

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

talentosa en una inteligencia que otras. A su vez, la combinación de inteligencias y la capacidad de desarrollarlas varía (Arnold y Fonseca, 2004).

Gardner (1993) identificó las inteligencias basadas en sus investigaciones empíricas de las ciencias cognitivas, la antropología, la psicología, y otras disciplinas (Gardner, 1999a) y reconoce ocho inteligencias en todos los seres humanos: la lingüística, la musical, la lógica-matemática, la espacial, la corporal-kinestésica, la intrapersonal, la interpersonal, y la naturalista, contempla incluso una inteligencia existencial. Las que más nos interesa traer aquí por sus características a fin de que identificarlas en los alumnos para un proceso de EA más eficiente son las inteligencias lingüística, interpersonal, intrapersonal y existencial. Para Gardner (2006) casi todos los roles culturales requieren una combinación de inteligencias.

> Este concepto de inteligencia o capacidades reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus. Ser una persona "inteligente" puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no sólo como formación de lo cognitivo (Fonseca Mora, 2007:2).

La inteligencia interpersonal incide en la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas, acordándose de sus intereses, sus motivaciones, su perspectiva, historia personal, intenciones, o prediciendo las decisiones, los sentimientos y las acciones de otros (Gardner, 1993). La inteligencia intrapersonal define la capacidad de conocerse a uno mismo, entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio de dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida. Se vincula con la inteligencia lingüística por su carácter tan personal e interno.

Nos parece interesante que Gardner (2006) amplía a una inteligencia más: la existencial o de las grandes cuestiones; mantiene que la clave de esta inteligencia es la tendencia humana a pensar más allá de las grandes cuestiones de la existencia. ¿Por qué existen la vida y la muerte? ¿Por qué hay guerra? ¿Qué pasará en el futuro? ¿Qué es el amor? (Gardner, 2006). Como apoyo en el aprendizaje de L2, la inteligencia musical facilita la percepción y producción de la entonación de una lengua, mientras que la inteligencia corporal-kinestésica suministra la fonología o habilidad de manipular las partes de la mandíbula para formar los sonidos de una L2. Cuando nos aproximamos a una nueva cultura, desplegamos la inteligencia espacial por sus vínculos con la proxémica y el lenguaje no verbal (Brown, 1994).

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La diferencia entre adquirir una L2 a través de los TL u otra tipología textual es para Sitman y Lerner la posibilidad de «crear un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual a la vez, en ocasiones incluso física» (1999: 129).

La inclusión de las inteligencias múltiples ocasiona un cambio en la enseñanza de L2 respecto al fomento de la activación y uso (consciente) de estrategias cognitivas (metalingüísticas), socioafectivas y metacognitivas de forma integrada en la tarea. Cañada y Arumí (2012) o Keim (2012) apuntan que tanto los estudiantes de niveles bajos como altos son más capaces de reflexionar sobre el uso de estrategias si se les pregunta por su uso en el marco de la resolución de una tarea concreta.

3. Construir el saber ser: competencia existencial y los estilos cognitivos de aprendizaje

Jerome Bruner desarrolló en la década de los 60 una teoría del aprendizaje constructivista, llamado también por descubrimiento o heurístico. La característica principal es que promueve que el aprendiz adquiera los conocimientos por sí mismo, aprender a través de un descubrimiento guiado al llevar a cabo una exploración motivada por la curiosidad. Implica un cambio de paradigma en los métodos más tradicionales, puesto que los contenidos no se deben mostrar en su forma final, sino que han de ser descubiertos progresivamente por el estudiante. Cambia la labor del profesor que no plantea contenidos acabados, sino que proporciona materiales adecuados para estimular al aprendiz mediante estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias, etc. con el fin de estimular a los alumnos para pensar por sí mismos, plantear hipótesis y tratar de confirmarlas de una forma sistemática. Potencia las estrategias metacognitivas, es decir, se aprende cómo aprender, a la vez que estimula la autoestima y la seguridad, y la resolución creativa de los problemas.

Esta teoría es útil para el aprendizaje de L2, puesto que el rol del aprendiz es activo y fomenta el uso de técnicas para analizar el lenguaje, deducir cómo funcionan las normas y aprender de los errores. Reflexiona Bruner sobre el papel de la cultura en el pensamiento y en la educación de las personas, así como la autocomprensión por sí mismas; cómo valiéndose de sus conocimientos actúan en su entorno al vincular los procesos intelectuales con las metas individuales.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el caso que nos ocupa, todas competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, que como indica el MCER deben contemplar y, en cada caso, determinar:

> Qué rasgos de la personalidad tendrá que aprender a desarrollar o a exhibir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto. Si se da el caso, de qué formas se tienen en cuenta las características del alumno a la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua *(MCER,* Capítulo 5).

Es indudable la influencia que pueden tener las actitudes y los tipos de personalidad del aprendiz en la construcción de la competencia existencial (saber ser). Varios elementos afectan a la actividad comunicativa como los conocimientos y las destrezas. En los años 80, Krashen planteó la hipótesis denominada del 'filtro afectivo' que observa la actitud del aprendiz junto a sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos que pueden interferir de manera positiva o negativa en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua (Asensio Pastor, 2015). Asimismo, para Arnold (2000), la afectividad es un filtro emocional que en el aula debe implicar totalmente al alumno ya que esta condiciona la efectividad de dicho proceso.

Evidentemente, los docentes deben colaborar en la neutralización o, cuanto menos, la disminución de las emociones negativas. Por otra parte, hay factores individuales que facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una E/L2: la identidad personal o la motivación contribuyen al éxito de la actividad comunicativa, así como los valores éticos y morales o las creencias religiosas, ideológicas, filosóficas.

Respecto a estos factores, no consideramos que, el desarrollo de la personalidad sea un objetivo en sí mismo, pero sí su incidencia a través de la lectura de los TL, así como la tarea que se efectúe, las estrategias con TL escogidos, porque ayudará a los lectores a que aprovechen sus cualidades o suplan sus carencias. Partimos de la principal motivación humana que es la necesidad de comunicarse, para buscar formas de reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos por los sistemas educativos. El *MCER* indica que es preciso encontrar vías de aproximación al relativismo cultural con la voluntad de relativizar el sistema de valores culturales propio y tener la suficiente capacidad para distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural *(MCER,* Capítulo 5).

En cuanto a los estilos cognitivos, la lectura de TL amplia el grado de apertura a nuevas experiencias o conocimientos en otra L2, así como el interés hacia otras personas, ideas, sociedades y culturas. Iglesias Casal (2015) mantiene que

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

los factores de actitud y de personalidad inciden en el papel que desempeñan los aprendices de L2 en los actos comunicativos y en su capacidad de aprender. El desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma.

Este enfoque humanístico influye en la metodología de enseñanza de lenguas que tiene su procedencia en el constructivismo como señalanWilliams/ Burden:

> La preocupación por la búsqueda del sentido personal por parte del individuo, acentúan la importancia del mundo interior del estudiante y sitúan los pensamientos, los sentimientos y las emociones individuales al frente del desarrollo humano (1999: 34).

Aportamos el concepto de «estructura referencial del texto» que Krusche (1980) elabora como noción significativa para abordar las posibles dificultades de los TL en el aula; pueden solventarse con la posibilidad de ver y oír otras perspectivas a través de la lectura (aprender una L2 cambia la forma en que percibe la realidad):

> La polifonía de lecturas que permite un TL es posible gracias a la diversidad de puentes que esos elementos referenciales tienden al lector en cada lectura. Así, un TL escrito acorde a unas circunstancias históricas o socioculturales determinadas (que llevarían a una lectura determinada por ese contexto particular, por parte de los lectores en L1), permite a un lector de L2 acercarse al mismo por medio de otra(s) lectura(s), gracias a la polivalencia referencial de ciertos elementos que le dan pie para incorporar el texto a su horizonte cultural y de experiencias en un primer acercamiento, dando así lugar a una lectura coherente y significativa (Russo, 2007: 37).

El papel del profesor será realizar la diferenciación, identificando y satisfaciendo las necesidades de cada alumno en el aula, tratando de simpatizar con los aprendices, desarrollando una relación de conocimiento como individuos sin imponer su punto de vista; a la vez fomentará la autorrealización del aprendizaje permitiéndoles elegir lo que quieren aprender y cómo. Esto incide en la libertad del aprendiz que se equilibra con el sentido de responsabilidad, permitiéndole autoevaluar el grado en que se ha adquirido los conocimientos (Nunan, 2004 y Sánchez, 1993).

Según publicó el diario *El País* (2016) los médicos ingleses prescriben la lectura de poesía como antídoto de la depresión. Las aportaciones de la música, la estética y la creatividad artística en aula de ELE pueden influir de tal forma que mejore el estado de ánimo o la salud. Ya en la antigüedad griega se documenta este

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

efecto con la catarsis que producía la contemplación de la tragedia griega donde la descarga de emociones negativas, quedaban armonizadas por la implicación emocional. En otros términos, el corazón del espectador se retorcía por los acontecimientos trágicos que finalmente quedaba purgado y purificado por virtud de la poesía, la música y los sentimientos elevados. Dicho efecto reintegrador del arte se explica hoy en términos neurológicos, si el cerebro refleja internamente lo que percibe, el dolor percibido nos provoca sufrimiento, la violencia nos vuelve más agresivos y la armonía armoniza. el entorno puede influir positiva o negativamente en el aprendizaje de una L2 (Ramajo Cuesta, 2008).

3.1. Comunicar y activar las competencias afectivas y emocionales: efectividad vs. productividad

En el panorama actual de didáctica de lenguas junto a la consideración del factor afectivo ya hemos destacado las aportaciones de Williams y Burden (1999) en su preocupación por respetar los diferentes estilos de aprendizaje, así como considerar el entorno del aula, o fomentar el trabajo en grupos preservando la individualidad de los estudiantes.

La práctica de la negociación, el fomento de la autonomía de aprendizaje y la autoevaluación pueden conformar la competencia afectiva desarrollando la efectividad en el aprendizaje de la L2. Las condiciones afectivo-emocionales del profesorado alumnado inciden directamente en el proceso de EA. Según Goleman (1997), por lo general, «las emociones dolorosas suelen hacer que enfermemos y los estados mentales saludables tienden a fomentar la salud». Por consiguiente, la mayoría de las emociones serían consideradas negativas también en la EA de una L2. Algunos factores emocionales negativos y positivos: la autonomía o la ansiedad ante la producción del *input*.

Sin embargo, Arnold & Brown (2000) afirman que el hecho de estimular la empatía, la autoestima, la motivación y otras variables emocionales positivas facilitan dicho aprendizaje.

Afirmamos la idea de Stembert que incide en que el objetivo de introducir TL en las clases de ELE debe ser el mismo que en una clase de L1: fomentar el deseo y el placer de leer (1999: 253). Este proceso de aprendizaje debe tener en cuenta que los componentes vivenciales del alumno ganan en importancia frente a los intelectuales (Martín Peris, 2000). Por otro lado, Sanz (2005), entiende que se debe tener en cuenta que la literatura llega al corazón, pero también al cerebro, o viceversa:

> Dicho proceso de aprehensión sentimental –e inevitable y simultáneamente intelectiva– hace hincapié en esa dimensión humanística de la adquisición de lenguas que a veces

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> queda oculta por las finalidades meramente instrumentales del uso del idioma. Ambas dimensiones –la de la literatura como medio y la de la literatura como fin de la docencia– se retroalimentan […] (2005:136).

El autor quiere comunicar algo lo que puede servir de instrumento para reconocer un repertorio de funciones comunicativas como una labor cercana al concepto de Humanismo y estimular la producción del estudiante de L2. A su vez, sirve para desarrollar la capacidad de empatía entre el profesor-alumno, reflexionar sobre emociones comentar y valorar conflictos representados en el TL, comparar modelos de realidad que representa el texto literario con los propios modelos e interpretaciones de la realidad, relacionarse con el texto y su mundo.

Así pues, confluye la interacción entre la competencia humanística (para colocarse en el lugar del otro) con el enfoque orientado a la acción junto al concepto de empatía y la teoría cognitiva (de la mente), conceptos que unimos para valorar la introducción de los textos poéticos. «La poesía es lingüísticamente auténtica. Es también emocionalmente auténtica y, por tanto, provoca una respuesta en el lector igualmente auténtica. [...] también puede implicar al estudiante en una discusión y negociación auténticas» (Maley, 1987: 107).

4. La poesía como travesía en el mapa rumbo a la competencia intercultural

En el aprendizaje de L2, el descubrimiento de otra cultura, desarrolla la competencia intercultural, por esto Arnold (2000: 290) sugiere la utilización de la imaginación («imágenes mentales») para desarrollar la empatía pues «utilizando nuestra imaginación y nuestra intuición podemos intentar percibir los sentimientos y los pensamientos de la otra persona» (Miller, 1981: 118 *apud* Arnold, 2000).

Tanto Acquaroni como Naranjo (1999) lamentan que en los manuales de ELE se incluyan poemas como mero adorno y solo como tema iniciador o cierre marginal, «actividad voluntaria por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación, no llega nunca a realizarse en clase» Acquaroni (1997: 17). La riqueza expresiva de un poema resulta un factor positivo para su inclusión en la clase de ELE. Frente a los textos narrativos o expositivos, con lenguaje sencillo, para explotarlo gramaticalmente «Si lo difícil de la poesía tiene que ver principalmente con sus mecanismos de expresión, ¿qué lugar mejor que un aula de lengua para abordarla?» (Aldrich, 2000: 60). Cada interpretación es única y la interpretación personal de cada alumno tiene la misma validez, dada la diferente perspectiva que poseemos los seres humanos. Puede servir de ayuda que el aprendiz sienta que la contribución que hace es válida, ya que los poemas son potencialmente sugestivos

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y asociativos y a cada persona nos lanzan sutilmente diferentes mensajes según nuestras vivencias.

Las actividades propuestas con la poesía resultan interesantes al tratarse por lo general de textos breves y condensados (Naranjo, 1999). Destaca la capacidad para generar ejercicios de gramática, entonación, puntuación, pronunciación, léxico, registros, expresiones fraseológicas… Incluso la explotación discursiva puede servir como vínculo entre el conocimiento sobre los resortes textuales y lingüísticos y la visión del mundo (el espacio de lo cultural y de lo contextual sin el que no es posible descodificar ni interpretar los mensajes, literarios o no, en una lengua determinada) encuentra en el texto literario un lugar de privilegio (Sanz, 2005: 11).

Nostrand (1989) incide sobre el hecho de que, frecuentemente, cuando el fenómeno cultural es diferente al de los estudiantes, la reacción de estos puede ser negativa o dicho fenómeno puede resultarles extraño. Sin embargo, los TL abren espacios de experiencias que pueden servir como modelo para la interpretación del mundo y como impulso para la reflexión del propio comportamiento y de las propias actitudes y valores; en muchos casos representa conflictos morales (lo que supone una ayuda al desarrollo del juicio moral del individuo). La enseñanza de la cultura poética requiere enfrentar las actitudes de perspectivas distintas.

Galloway (1992) opina que para entender una cultura nueva hay que crear una nueva referencia desde el punto de vista de la comunidad de L2, pero primero hay que entender la referencia de la propia cultura y, con la ayuda del profesor, investigar las diferencias de la otra cultura. Al introducir textos poéticos se crea una conexión intercultural y salvando las diferencias con el salto de la valoración positiva. Puede constituir un diálogo abierto para prevenir el riesgo de establecer estereotipos, prejuicios y el etnocentrismo (Omaggio Haley, 1993: 358). Si enfocamos los poemas como «muestras vivas» de nuestra lengua no como un texto exclusivo y minoritarios.

Si la cultura, entendida desde la antropología cognitiva (D'Andrade,1995) es un conjunto de sistemas de significación y comprensión que han sido interiorizados, aprendidos, y que son transmitidos principalmente mediante el lenguaje natural, los diferentes modelos culturales (Ungerer y Schmid, 1996: 50) no son otra cosa que esquemas cognitivos jerárquicamente relacionados que interactúan entre sí y que son compartidos de manera intersubjetiva por los miembros de un mismo grupo social o comunidad lingüística.

Por último, la serie de motivos por los que incluir la literatura en las clases de ELE de Collie & Slater (1987) tratan todos los aspectos: culturales «Es universal, al tratar temas como el amor, la vida, lo cotidiano, la muerte, la amistad, etc. hace que se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar. Es atemporal, textos de

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

siglos anteriores o de hace años traen temas que aún son de actualidad. Es adecuada para la asimilación de la cultura extranjera. Herramienta de adquisición de L2 y modelo de lengua. Es material «auténtico» de la lengua meta. Ofrece un perfecto input modelo de la lengua. Favorece y estimula las cuatro destrezas, e incrementa el vocabulario, la riqueza lingüística del alumno Son recursos sugerentes que desarrollan la competencia creativa. Es motivadora: estimula y desarrolla la imaginación y la creatividad. Motiva a leer y a desarrollar la comprensión oral. Estimulan la inteligencia interpersonal. La literatura incrementa y activa la participación del alumno: su ambigüedad permite distintos puntos de vista, varias interpretaciones y diferentes respuestas por parte del alumno».

5. Las imágenes visuales y la metáfora conceptual en el aprendizaje de L2

La poesía y su expresividad, trasciende fronteras geográficas y culturales, al tratar cuestiones vertebrales para la condición humana, como el amor, la muerte, la memoria o la conciencia de ser. La literatura constituye una inequívoca fuente de suministro para esas complejas representaciones mentales organizadas que denominábamos modelos cognitivos idealizados, ya que, tal y como puntualizaban Winner y Gardner (1977: 122), se conforman gracias a nuestra razón y a nuestra imaginación, que incluye datos que no son demostrables. Representa emociones y produce emociones, visiones y contenido por su forma y estética, por los distintos recursos estilísticos y formales. El desarrollo del *pensamiento asociativo divergente* mediante el cual nos enfrentamos a los problemas que requieren para su resolución la generación de más de una respuesta, parece estar vinculado con la inteligencia metafórica, a la que se le atribuye una probable influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua (Littlemore, 2001b).

La adquisición de aspectos lingüísticos (fonética, entonación, ritmo, estructura sintáctica, léxico) se vincula con la competencia metafórica en su dimensión estratégica y comunicativa (Littlemore, 2001: 459) para propiciar la comunicación intercultural entre los aprendices. Muestra la riqueza imaginativa y expresiva de diferentes lenguas, así como las claves universales y particulares que ponen en juego en cada caso para representar y/o construir la realidad. El desarrollo de la conciencia metafórica mejora la retención del vocabulario. Puede utilizarse la metáfora conceptual como principio organizativo para presentar el léxico como un sistema coherente y *motivado* y no como un listado arbitrario de términos y expresiones que nos obliga a tener que seguir apelando a la capacidad memorística del aprendiz.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La poesía ofrece la oportunidad de trabajar la pragmática, ya que en muchas ocasiones los poemas están formados por fragmentos cuya continuidad de sentido debe ser completada por el lector, el campo interpretativo está abierto, aunque la clave pasará siempre por analizar los elementos textuales. Estamos ya en el plano de lo connotativo, clave para la interpretación de cualquier discurso. Para Sanz (2006: 14) el espesor connotativo del TL propicia, por parte del alumno, el desarrollo de estrategias de comprensión lectora que pueden rentabilizarse en la apropiación del significado de otro tipo de textos y/o géneros textuales (…) «Su relieve connotativo es inmenso, y sirve para activar estrategias de comprensión lectora que, más tarde, se pueden transferir a la lectura de otros textos». Expone García Landa (2004).

> Los dos nuevos enfoques el textual y el contextual, convergen espontáneamente, puesto que el uso efectivo del lenguaje conlleva la formación de textos a través de la actuación lingüística. Así, como cualquier otra actividad lingüística efectiva, la obra literaria no es una suma de oraciones descontextualizadas, sino un tipo de discurso, un uso del lenguaje en una situación concreta. Un estudio de las formas oracionales es claramente insuficiente para fundamentar una teoría lingüística de la literatura; necesitamos una lingüística textual y discursiva (2004: 3).

La poesía es también rica en recursos de dicción precisa y diversas estructuras de frases y relatos apasionados (Ghosn, 2002) para el desarrollo de la competencia orto-épica. La fonética española, por la simplicidad de sus estructuras, se presta de un modo particular formación de paronomasias, calambures o retruécanos etc., y con ello a la posibilidad de formación de contextos nuevos, sorprendentes y humorísticos. La frecuencia de todo este tipo de juegos fónicos en el humor coloquial presenta una actitud dispuesta a cultivar la forma y el contenido.

Expuesto esto, concluimos reiterando que los contenidos de TL pueden confluir en un mapa de cultura emocional en las aulas. A continuación, recogemos la parte práctica de la aplicación de los textos con actividades dinámicas.

PROPUESTA PARA EL TALLER *MAPA DE AFECTOS*

a. Actividades individuales

Se reparten pósit de diferentes colores entre los componentes del grupo. En cada uno se responderán a las preguntas en cuestión para llegar a la actividad final.

1. Para entrar en el mundo de las emociones se buscan imágenes de puertas abiertas y preguntad al grupo que percibe ¿una entrada o una salida? Se escribe en un pósit verde un verbo que tenga relación con lo que esperan encontrar tras la puerta.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Se proyectan fotos de autores españoles e hispanoamericanos. Se pregunta al grupo ¿conoces alguno? Cuando hablamos de poesía ¿pensamos en el canon y en los autores consagrados o en la periferia? Escribe en el pósit rosa un verso que recuerdes de un poeta de tu lengua o de uno español que conozcas (no tiene porqué ser exacto).
3. Presentación de la poesía de *Neorrabioso*. Batania, un poeta que necesita expresar lo que siente y lo grita escribiendo versos en las paredes, o en cubos de basura. (Hay más en Pinterest del colectivo Acción poética). Se dan varias expresiones como la de la imagen que aportamos y se pide que escojan una. Se escribe en un pósit amarillo como sería la persona y en qué situación diría lo escogido.



Batania (2013). *Neorrabioso*. Ediciones La Baragaña

4. ¿A quién traerías de vuelta? (Einstein, Marie Curie, Charles Darwin, Galileo, Tesla, Hawking). Selecciona a un compañero de viaje (pueden ser diferentes a los de la imagen del Facebook) y escribe por qué en un pósit naranja (uso de la hipótesis).
5. *Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla.* El poder terapéutico de las palabras de A. Machado sustenta la proyección de imágenes que represente el pasado en blanco y negro. Recuerda un momento feliz de tu infancia, escríbelo en un pósit amarillo.
6. *No cojas la cuchara con la mano izquierda. No pongas los codos en la mesa.* El poema de Gabriel Celaya nos sirve para escribir una lista de cosas absurdas que nos obligan a hacer. Escribe en el pósit verde al menos 3 cosas que se deberían probar (o no) en la vida (uso de la hipótesis).
7. *Mi lista de la vida.* Lo que las metáforas dicen de nosotros. Elegir verbos (en infinitivo) que reflejen las diferentes etapas de una vida (la propia si se quiere). Después separar en 3 versos como un haiku y escribirlo en un pósit amarillo.

b. Aprendizaje cooperativo y en grupo

8. La poesía sin red. En cada grupo se elige un poema y se escribe lo contrario de lo que dice. Se recita un verso en voz alta dramatizando, cambiando el

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tono de voz (enfadado, alegre, triste, asustado, sorprendido…). Se escribe en un pósit rosa.

9. La poesía está en la música. Texto de la canción de *Tierra* de Xoel López. «Yo soñaba cada día…». Escuchar una parte y en un pósit verde escribir un sueño alcanzable u objetivo fijado en la vida (que se haya realizado o no).

c. El humor

10. Técnica surrealista del «cadáver exquisito». Se lee la biografía breve de dos poetas y se avisa de la intención lúdica de la actividad. En un folio cada estudiante escribe las respuestas doblando cada porción escrita para que no sea vista por el siguiente. Se pasa el folio a otro estudiante para que responda a la siguiente pregunta. Así sucesivamente hasta completar el «crimen». Preguntas: ¿De dónde viene? ¿Qué ha hecho por la mañana? ¿Qué comió y con quién? ¿Por qué lo mató? ¿Con qué utensilio cometió el crimen? ¿Qué hará después del interrogatorio?

11. La emoción desde el humor. Con todos los pósit se realiza una actividad de agrupación para que se mezclen y no trabajen siempre con los mismos compañeros (por ejemplo: que se agrupen aquellos que les guste el rojo, negro, azul amarillo). Se hace una puesta en común agrupando por acciones o por colores de pósit. Se mezclan las expresiones escritas por los componentes para elaborar un texto nuevo. Este consistirá en una noticia para *El Mundo Today* (se aporta la muestra de cómo es esta prensa de humor). Se practica así la modalidad textual expositiva.


HUMOR

El Mundo Today

URGENTE
Un repartidor, obligado a cruzar Siria en bici para entregar churros con chocolate

Ha recibido una mala puntuación por entregar el pedido tarde, sudado y con heridas de bala

COMPARECIENTE

TECNOLOGÍA
Millonario gamberro manda un descapotable al espacio

La fechoría tiene difícil arreglo y ya se conoce como "la mayor hortera de la historia"

POLÍTICA
ESPAÑA, A LA CABEZA DE EUROPA EN LA LISTA DE PAÍSES CON PERSONAS DE LAS QUE USTED ME HABLA

CINE
LAS CINCO FRASES MÁS PICANTES DE '50 SOMBRAS LIBERADAS'

Así no hace falta ver la cinta.

SOLEDAD
Señor de 200 kilos pide ser enterrado en la pirámide alimenticia

El corpulento caballero aspira a convertirse en el faraón de los otros otros.

19

(23 de febrero, 2015). *El Mundo Today*, p. 1.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Evaluación

Se valora la mezcla de realidad y ficción para desarrollar la creatividad con los sentimientos y las emociones, dejando a un lado lo políticamente correcto. El éxito de la tarea consiste en que el alumno se implique, coopere, deje volar su imaginación, sea intuitivo, creativo, destape sus emociones y sentimientos ya que la única parte donde el éxito aparece antes que el trabajo es en el diccionario.

Referencias bibliográficas

ACQUARONI MUÑOZ, R. (2000). Del texto apropiado a la apropiación del texto: el tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas, *Carabela,* número monográfico sobre *La comprensión lectora en el aula E/LE,* 48, pp. 45-63.

ACQUARONI MUÑOZ, R. (2012). Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández, *Actas FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas.* Santiago de Compostela: Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE). Disponible en: https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:6740efe2-8595-49c2-b773-4500a66b42eb/2012-esp-13-00rosanaacquaroni-pdf.pdf

AL MOMANI, R. R. y ASENSIO PASTOR, M. I. (2014). El privilegio de la afectividad en la adquisición del español ELE: el caso de Jordania, *Actas del XXV congreso de ASELE,* pp. 105-115. Getafe, Madrid: Universidad Carlos III. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0105.pdf

ARNOLD, J. y FONSECA, M. C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. IJES, *International Journal of English Studies,* 4 (1), pp. 119-136.

ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.* Cambridge: Cambridge University Press.

COLLIE, J. y SLATER, S. (2008 [1987]). Literature in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Anaya.

DOUGLAS BROWN, H. (2001). Teaching by Principles, *Interactive Approach to Language Pedagogy* (2.ª ed.). Nueva York: Pearson Education.

FONSECA MORA, M. C. (2005). El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. En: Navarro, M. *et al. Nuevas tendencias en lingüística aplicada.* Murcia: Servicio Publicaciones UCAM, pp. 55-79.

EXEMPLAR AUTORA USC

GARCÍA NARANJO, F. y MORENO GARCÍA, C. (2000). Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario, *Actas XI Congreso ASELE,* pp. 819-829.

GARDNER, H. (1993). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (2ª ed.).

IGLESIAS CASAL, I. (2015). Entre tópicos y estereotipos: cómo se construyen y reconstruyen las representaciones culturales. *Estudios humanísticos. Filología,* 37, pp. 51-79. ISSN 0213-1382.

KEIM CUBAS, L. (2014). Aprendizaje colaborativo y co-corrección de la producción escrita en el aula de alemán como lengua extranjera, *Encuentro,* 23, pp. 59-71. ISSN 1989-0796. Disponible en: http://www.encuentrojournal.org/textos/Keim_Aprendizaje%20colaborativo_rev-2.pdf

KRASHEN, S. (2013). *Second Languages Acquisition. Theory, applications, and some conjectures.* Cambridge University Press.

MALEY A. y DUFF, A. (1990) ápud Albadalejo García M. D. (2007), Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica, *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 5, p. 4. Disponible en: http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/

MARTÍN PERIS, E. (2015). *Textos y aprendizaje en ELE. De la importancia de la competencia textual en el aprendizaje*. Barcelona: Grao.

NOSTRAND, HOWARD L. (1989). *Background teaching of French.* University of Washington Press.

NUNAN, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa.* Cambridge University Press.

RAMAJO CUESTA, A. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.* TFM Universidad Antonio Nebrija. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:24b70047-b0f7-4eef-97c4-30c4dcf6381d/2009-bv-10-19ramajo-pdf.pdf

RUSSO, G. (2007). *Conceptos de pragmática literaria, estética de la recepción y teorías de la hiperficción y sus implicaciones en el tratamiento de la literatura en el aula de E/LE,* TFM MEELE Nebrija.

SANZ PASTOR, M. (2000). La literatura en el aula de ELE, *Frecuencia- L,* julio, pp. 24-27.

SANZ PASTOR, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto, *Carabela*, 59, pp. 5-23. Madrid. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf

SANZ PASTOR, M. (2006). El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas, *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007, La enseñanza del español como lengua extranjera,* pp. 349-354. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf

EXEMPLAR AUTORA
USC

SANZ PASTOR, M. (2010). La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura, *Actas de Expolingua 2006. marcoELE. Revista de Didáctica ELE,* 10. Madrid. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf

UCELLI, P. y SÁNCHEZ, E. (2014). The Effect of Using Instructional Conversation Method en Teaching Reading Comprehension in Selected Junior Secondary Schools en Kaduna Metropolis, *Applied Psycholinguistics*. Disponible en: http://economia.elpais.com/economia/2016/01/11/actualidad/1452504086_366478.html

WILLIAMS, M., y BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social.* Madrid: Cambridge University Press.

EXEMPLAR AUTORVA
USC

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA