Estrategias para la explotación de textos poéticos para el nivel A de la clase de ELE

Óscar Domínguez Núñez
Elena María Barcellós Morante
Instituto Cervantes de São Paulo

1. LA COMPETENCIA LECTORA Y LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

El desarrollo de los enfoques comunicativos y su apuesta por la enseñanza de un modelo de lengua basado en las destrezas orales en contextos comunicativos cotidianos, ha relegado a un segundo plano la explotación didáctica de textos literarios. No obstante, cuando son trabajados con las técnicas adecuadas, no solo no contradicen los principios metodológicos de los enfoques comunicativos, sino que los complementan y enriquecen desde una perspectiva y unos planteamientos radicalmente diferentes de los que orientaban las antiguas metodologías basadas en la de una pléyade obras magistrales, auténticos paradigmas del prestigio y del buen uso de la lengua.

Junto al desarrollo de las metodologías más recientes, proliferan un sinfín de lecturas graduadas y adaptaciones literarias con fines didácticos para la enseñaza de ELE que pretenden ampliar la competencia lectora y complementar los materiales didácticos, adaptando su contenido lingüístico, pragmático y sociocultural a los distintos niveles de referencia de la enseñaza de la lengua extranjera.

Si, por un lado, la preferencia por un modelo de lengua que emana de los modelos escritos más prestigiosos, supone, efectivamente, alejarse de muestras de lengua con usos cotidianos, actuales y vivos, las lecturas graduadas, las adaptaciones didácticas de textos literarios y otras propuestas similares, por otro lado, no satisfacen plenamente las necesidades de muchos de nuestros alumnos que desean leer textos literarios *genuinamente* auténticos, es decir, que no hayan sido elaborados y / adaptados artificialmente con una finalidad didáctica. Asimismo, habría que añadir que, muy a menudo, los planteamientos didácticos y los objetivos de estas lecturas, en nuestro contexto docente, son ajenos a los intereses de la mayoría de los aprendices brasileños, más aún cuando las semejanzas tipológicas del español y el portugués permiten pueda leerse sin dificultades expresivas, incluso en los estadios iniciales, buena parte de la obra de los principales

autores contemporáneos en lengua española como García Márquez, Vargas Llosa o Eduardo Galeano, por citar tres nombres suficientemente conocidos.

A esta dicotomía entre el prestigio comunicativas cotidianas de la expresión siguientes términos: de los textos escritos y las necesidades oral, alude Moreno Fernández en los siguientes términos:

> Ante el posible dilema de trabajar con lengua hablada o con lengua escrita, habría que pensar que el modelo adecuado puede hallarse en el terreno de LA lengua escrita menos artificiosa y de la lengua hablada menos descuidada, si hablamos de usos generales de la lengua, no de tecnolectos. Entonces surge la necesidad de conocer y acceder a materiales hablados cultos y prestigiosos... Si se considera necesario que la variedad de lengua enseñada sea prestigiosa, los usos que están en mejores condiciones de elevarse a la categoría de modelo son los usos hablados de las personas de mayor prestigio, las variedades mejor consideradas en las comunidades hispanohablantes (Moreno Fernández, 2005: 750-751).

A partir de estas consideraciones, estimamos que la planificación de actividades didácticas con textos poéticos adecuados al nivel de lengua y a las expectativas, necesidades e intereses de nuestros aprendices, puede proporcionar una muestra de lengua auténtica que no solo no se aleja de los usos cotidianos, vivos y actuales que postulan los enfoques comunicativos, sino que intensifican, matizan y ampían estos usos en un inabarcable abanico de procesos cognitivos y estrategias discursivas. Estos procesos que se ponen en marcha en la lectura activa dialogan, asimismo, con el universo afectivo y sociocultural del aprendiz e incentivan la integración y convergencia de las destrezas comunicativas en un marco epistemológico que entiende la lectura como una actividad esencialmente activa en cuyo seno se entrelazan las dimensiones creativas del autor y del lector.

No cabe duda de que aplicación didáctica de estos postulados, asociados al trabajo con textos poéticos en clase, requiere una cuidada planificación y la puesta en escena de estrategias concretas y específicamente diseñadas para ello. Estas actuaciones se hacen más necesarias, habida cuenta de los singulares rasgos del lenguaje poético y de las carencias que muestra la enseñanza escolar reglada que basa buena parte de su esfuerzo didáctico en factores exógenos al texto literario. En efecto, resulta evidente que la predilección por un uso connotativo del lenguaje, el empleo de figuras, metáforas, aliteraciones, y otros recursos característicos de la función predominante en estos textos tejen un manto de significaciones simbólicas que puede enmarañar tanto la comprensión, como la conciencia de pro-

infinitas posibilidades de explorar y explotar el lenguaje, en contraste con otros géneros, como la narración literaria, marcada —salvo en casos experimentales— por la linealidad y la secuencialidad, se convierte en el contexto y con las técnicas adecuadas en poderosos instrumentos al servicio de la competencia comunicativa.

En el segundo caso, el afán catalogador y el énfasis que la enseñanza reglada de la literatura otorga a factores externos al propio texto literario —historia, biografía del autor, contexto de producción, corrientes estilísticas, etc.— debilita el gozo del descubrimiento, de la experimentación y el placer de la lectura en sí, al tiempo que predisponen negativamente al alumno para propuestas didácticas muy diferentes a las que conocen en su etapa escolar.

Cassany, Luna y Sanz se refieren a esta situación en los siguientes términos:

> La literatura ha sufrido, en general, un fuerte grado de asignaturización, es decir, ha mantenido muy poca relación con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y ha concedido más importancia a los contenidos históricos que a otros aspectos de igual o mayor importancia. (Cassany, Luna y Sanz, 2000: 486)

A lo largo de nuestra intervención, intentaremos demostrar que el despliegue de determinadas estrategias y técnicas, como las de los talleres de creación literaria, en un ambiente afectivo en el que el aprendiz es el centro de la expreciencia didáctica y el docente no distribuye verticalmente el conocimiento sino que es, por el contrario, un facilitador del aprendizaje, no solo mejora y amplía la competencia lectora, sino que contribuye decisivamente al desarrollo integral de la competencia comunicativa, de manera activa, dinámica y convergente.

2. DE LA DESCODIFICACIÓN LINGÜÍSTICA AL DIÁLOGO INTERTEXTUAL

Las metodologías tradicionales, conciben el abordaje didáctico de textos escritos en términos de *producto,* en un marco epistemológico que legitima la transferencia del conocimiento a través de un eje vertical: desde una instancia magistral hasta el aprendiz que descodifica pasivamente elementos lingüísticos y gramaticales.

Las metodologías comunicativas, en cambio, organizan sus propuestas didácticas en términos de *proceso*, a partir de una dinámica epistemológica marcada por el diálogo horizontal, la circularidad en la distribución del conocimiento y el papel activo del aprendiz como protagonista de su proceso

de aprendizaje, en el que entran en juego su conocimiento de mundo, sus implicaciones afectivas, sus motivaciones e intereses, así como un vasto repertorio de estrategias discursivas e interpretativas que activa en relación a otros textos (no sólo literarios, sino también científicos, cinematográficos, periodísticos,etc.), con los que se relaciona en su lengua materna.

Varela Navarro destaca el importante papel que desempeña la competencia lectora en las metodologías comunicativas:

> La lectura en las clases de idiomas extranjeros se ha centrado hasta no hace poco en el análisis lingüístico del texto, sobre todo en su gramática y su vocabulario. Sin embargo, si tratamos los textos solamente como objetos lingüísticos olvidamos que leer significa algo más que descodificar la lengua. Leer significa también interpretar el contenido del texto. La lectura como proceso es por lo tanto el punto en común entre la lectura como usuario nativo (en mi lengua materna) y la lectura en una lengua extranjera. A pesar de que el nivel lingüístico de los principiantes no pueda equipararse al de un nativo, los alumnos no dejan de ser lectores competentes en sus propias lenguas maternas (Varela Navarro, 2006: 1).

En este panorama que estamos describiendo, Acquaroni Muñoz (1996: 20) considera que «el lector es, sobre todo, productor, y que el texto literario también lo es y que de esa propuesta de co-incidencia, de con-vivencia se crea un espacio cargado de posibilidades comunicativas».

En otro lugar, esta misma investigadora defiende la utilidad del trabajo en clase con la poesía, incluso en los niveles iniciales. Entre las ventajas que conlleva el diseño de actividades comunicativas con estos materiales subraya que

> pueden surgir infinidad de experiencias comunicativas mucho más reales y matizadas incluso que las que pueden surgir con la lectura de un texto periodístico [...] En cuanto al desarrollo de la expresión escrita es más fácil que los alumnos de niveles iniciales se atrevan a producir textos poéticos que textos narrativos donde hay que controlar los ejes espacio-temporales, la capacidad descriptiva, la coherencia y el desarrollo lógico del contenido (Acquaroni Muñoz, 1997: 43).

En orden de cosas, Acquaroni llama la atención hacia las posibilidades de aprovechar estrategias y aspectos de la competencia lingüística ya adquiridos en la lengua materna y contar con el conocimiento de las características esenciales de la poesía que son, al mismo tiempo singulares y universales, como la metáfora o la metonimia para la producción escrita de los aprendices, llegando a concluir que

> esta doble condición del lenguaje poético, universal y específico a un tiempo, constituye en la práctica una buena herramienta que impide caer en la tentación de confundir la comprensión del texto con la reproducción literal de fragmentos

> o con el intento geralmente fallido y poco rentable de *traducir*. (Acquaroni Muñoz, *idem*)

3. LECTURA INTENSIVA Y LECTURA EXTENSIVA

La lectura extensiva comprende las lecturas graduadas y las adaptaciones o las obras originales que se proponen como material de lectura complementario de los manuales que se utilizan en clase. Entre las ventajas de este tipo de lectura se destaca que favorece la autonomía del alumno y el control de su propio proceso de aprendizaje, adáptándolo a sus gustos e intereses y a su particular ritmo de lectura. Se trata, asimismo, de un *input* extenso, variado y significativo que ayuda a desarrollar la fluidez, la adquisición de vocabulario y la consolidación de inventarios gramaticales a los que ya se ha visto expuesto y/o aspectos socioculturales, proporcionándole al aprendiz un conjunto de herramientas para encarar con confianza otras muestras de variada tipología genérica, como textos periodísticos, científicos, de fines específicos, etc.

Entre los inconvenientes de la lectura extensiva se pueden mencionar la angosta variedad temática que presentan muchas de las obras destinadas a la enseñaza del español como lengua extranjera, que se restringen, generalmente, a historias de suspense, misterio, policiales, o a un sucedáneo de la literatura de viajes. La lectura de estos relatos, en la mayoría de los casos, es un proceso individual, silencioso que, casi con exclusividad, se realiza fuera del aula y cuyo objetivo principal es la comprensión global del texto.

Sin pretender oponer o enfrentar las claves de lectura intensiva a las de la extensiva o, de un modo más amplio, la prosa a la poesía, habida cuenta de que ambas se complementan y convergen hacia los mismos objetivos, sí nos parece oportuno destacar las ventajas que tiene la lectura intensiva en la clase de ELE en contraste con las características principales de la lectura extensiva.

En primer lugar, la modalidad intensiva permite el desarrollo de actividades que se apoyan más en las nociones de proceso que en las de producto. Por otro lado, la mayor brevedad y condensación temática y lingüística en el caso concreto de los textos poéticos, permite la aplicación de actividades centradas en aspectos puntuales de la lengua que pueden ajustarse más a los interesantes y necesidades del alumno en ese momento de su proceso de aprendizaje. Por último, las diversas fases y pasos para la realización de las tareas que propone el planteamiento metodológico que orienta nuestro trabajo con estos textos, supone la puesta en marcha de procesos dinámi-

cos y significativos que se amalgaman con los presupuestos pedagógicos de las metodologías comunicativas.

En efecto, la lectura *in praesencia* en el aula activa una serie de mecanismos altamente significativos, como la negociación, vacíos de información, el intercambio de ideas, el trabajo cooperativo, la posibilidad de trabajar aspectos concretos, etc. que proporcionan resultados altamente rentables.

Conviene destacar que estos procesos de lectura intensiva no deben acotarse, como sucede en demasiadas ocasiones, al trabajo con fragmentos literarios, poesías o textos de naturaleza análoga que, muy frecuentemente aparecen como meros aderezos en los márgenes finales de las unidades didácticas, y de los que los profesores no suelen extraer todo su jugo ni su juego, bien por carencia de tiempo o por la ausencia de las estrategias adecuadas. Antes bien, deben integrarse sin estridencias en la programación del curso, amoldándose a los planteamientos del plan curricular y los distintos saberes que el aprendiz debe adquirir en el marco de una aplicación didáctica rica, variada significativa y coherente con los planteamientos pedagógicos y metodológicos que postula el Plan Curricular de la institución y la programación didáctica de la que forman parte.

4. UNA PROPUESTA PARA LA EXPLOTACIÓN DE TEXTOS POÉTICOS PARA EL NIVEL A DE LA CLASE DE ELE

Como corolario de los planteamientos precedentes, presentamos una propuesta de explotación didáctica de una poesía para los niveles iniciales de la clase de ELE que se orienta por los principios prácticos y metodológicos a los que nos hemos referido en los apartados anteriores y que detallamos a modo de conclusión:

1. La lectura es una actividad creativa y esencialmente comunicativa, puesto que es un diálogo abierto, horizontal y creativo entre el emisor del mensaje y el lector que lo interpreta, lo re-crea y lo enriquece, incorporándolo a su horizonte cognitivo y afectivo.

2. La lectura se centra en el proceso y no en el producto final, un proceso que se aparta de la mera descodificación o traducción, y que, por ello, activa mecanismos cognitivos mucho más amplios, dinámicos y significativos.

3. La lectura, consecuentemente, es una destreza esencialmente activa que, cuando se realiza *en praesencia* y en el espacio de la clase,

estimula el trabajo cooperativo, ayuda a crear un buen ambiente afectivo y la posibilidad de explotación e integración de todas las destrezas comunicativas.

4. La lectura es un proceso abierto que permite abordar un amplio abanico de sentidos significativos, desde los más concretos —la ampliación de un campo semántico determinado, la fonética, el trabajo con un aspecto gramatical específico, por citar tan solo algunos ejemplos— hasta los más complejos que dialogan en un entorno transdiscursivo e intercultural con las referencias de los aprendices y sus maneras de *leer el mundo*, promoviendo, en última instancia, la autonomía del alumno y el desarrollo de estrategias extraordinariamente útiles para comprender la realidad de la que formamos parte y el siempre inagotable placer de la lectura.

Nombre de la actividad: Agosto

Nivel: A1

Objetivos: Consolidación y adquisición del léxico relacionado con los meses del año y las estaciones, especialmente el verano.

Destrezas implicadas: Todas

Tipo de agrupamiento: Parejas y gran grupo

Duración aproximada: 30 minutos

Materiales necesarios: Equipo informático con monitor y altavoces. Fotocopia del poema.

Procedimientos:

Paso 1: Individualmente se invita a los alumnos a que hagan una lista de palabras que relacionen con el verano.

Paso 2: Con un compañero deben poner en común las palabras. Cada uno debe intercambiar con el otro al menos tres palabras con la finalidad de confeccinar una lista común.

Paso 3: A continuación escuchan un poema titulado *Agosto*, de Federico García Lorca, en la voz del también poeta Rafael Alberti. Es conveniente aclarar que, en el hemisferio norte, agosto es el mes central del verano y, por antonomasia, el mes de las vacaciones. Por último, antes de la audición, se les pide que estén atentos para identificar si alguna imagen del poema se halla en sus referencias sobre el verano.

Paso 4: Vuelven a escuchar el poema y se les entrega una copia impresa del mismo. El enlace de la audición y la reproducción gráfica del poema es el siguiente: http://www.palabravirtual.com/index.php?ir=ver_voz1.php&wid=1806&p=Federico%2 0García%20Lorca&t=Agosto.

Agosto...

(De: Canciones)

Agosto.

Contraponientes

de melocotón y azúcar,

y el sol dentro de la tarde,

como el hueso en una fruta.

La panocha guarda intacta

su risa amarilla y dura.

Agosto.

Los niños comen

pan moreno y rica luna.

Paso 5: Se les pide que busquen en el diccionario las palabras que no entiendan, tal vez se tengan que aclarar los conceptos de *panocha* —espiga de maíz— y pan moreno, pan «bronceado», de color oscuro.

Paso 6: Se anima a hacer una votación sobre el mes que equivaldría al agosto del hemisferio norte en Brasil y, cuando se alcance un acuerdo, se les pide que junto a otro compañero elijan las palabras que les sirven para componer un poema breve con el título del mes que han elegido. En cualquier caso, a la lista original deben añadirle nuevos términos discutidos con el nuevo compañero.

Paso final: Van a componer un poema colectivo con el título del mes que han votado. Dependiendo del número de alumnos que tiene el grupo, se

elegirá un número determinado de versos que cada pareja debe seleccionar para integrarlo en el poema del gran grupo. Las distintas estrofas pueden ir anotándose en la pizarra. Por último, se puede realizar una lectura en voz alta del mismo en la que el profesor puede destacar los elementos fonéticos que considere necesario.

Variante: El profesor puede introducir en un sobre el nombre de los doce meses o de las cuatro estaciones y repartirlos entre los alumnos en parejas o en la agrupación que el profesor considere más adecuada para que, siguiendo el procedimiento descrito arriba, confeccionen un poema con las características y las imágenes que les sugiere el mes o la estación que les ha tocado. El profesor también puede proponerles que escojan con el compañero o en agrupaciones pequeñas su mes o su estación anual preferidos que también les servirá de título e inspiración para la confección del poema.

BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni Muñoz, R., 1996, «Lecturas Graduadas: Algunas consideraciones para apoyar su incorporación a las actividades de clase»*, Frecuencia L*, 1: 18-20.

_____, 1997, «La experiencia de la poesía en ELE. Algunas reflexiones para apoyar su incorporación en la enseñanza de ELE», *Cuadernos Cervantes,* 12: 42-44.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G., 2000, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.

Moreno Fernández, F., 2005, «El modelo de la lengua y la variación lingüística», en: Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE),* Madrid, SGEL, pp. 737-752.

Varela Navarro, 2006, «La lectura en la clase de español en los niveles principiante-intermedio: ¿misión imposible?», en: Taller presentado en el *IZ München*, 31/03/2006. Disponible en: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/var-lectura.pdf, acceso el: 19/04/2009.