La poesía en clase de ELE: una propuesta didáctica

Rasha Ali Abdelazim
Helwan University
rasha.ali24@gmail.com

RESUMEN

La poesía es una herramienta útil en clase de español para extranjeros (ELE); sin embargo, el hecho de que el texto poético no está escrito con fin didáctico sino estético, puede ser percibido por los y las docentes como una dificultad para su integración dentro del aula. Muchas veces no se tiene clara la manera de abordar este tipo de textos literarios en clase de ELE, puesto que los manuales tampoco disponen de procedimientos u objetivos concretos al respecto. Una ojeada rápida a algunos de los manuales de ELE nos ha mostrado que los poemas frecuentemente protagonizan el apartado de cultura en los niveles intermedios-avanzados, mientras que en los niveles iniciales escasean y, en todo caso, solo se trabajan a nivel de comprensión textual. El objetivo principal de nuestra propuesta es plantear alternativas para el aula de ELE en torno a la producción poética, que se puedan acoplar fácilmente a los contenidos de la enseñanza de ELE, con el fin de fomentar el papel de la literatura en ELE y desarrollar competencias socioculturales, lingüísticas y literarias de los y las aprendices.

Palabras clave: poesía española y enseñanza de ELE, competencia comunicativa, competencia intercultural, competencia literaria.

1. LA LITERATURA DENTRO DE LOS MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE ELE

Un recorrido breve por el desarrollo de los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras nos ayuda a entender la relevancia y/o la reducción del uso de los textos literarios en función de los objetivos de cada metodología-

En el siglo XIX el método gramática-traducción resaltaba el empleo de la literatura dejando claro que el objetivo de aprender una lengua era leer su literatura. Esta tendencia de memorizar y traducir se prolongó hasta la primera mitad del siglo XX (Stiman y Lerner, 1996: 227).

En cambio, en la segunda mitad de este siglo tuvieron cabida algunas

ideas novedosas acerca del aprendizaje de lenguas como las destrezas orales basadas en dos estructuras: gramática y pronunciación. Con este enfoque estructuralista se daba prioridad a textos organizados y elaborados para consolidar hábitos lingüísticos, por lo cual se descartaban los textos literarios ya que se alejaban de situaciones cotidianas-situacionales basadas en estructuras oracionales.

En los años setenta hubo una renovación didáctica llevada a cabo por el Consejo de Europa cuyo resultado fue la aparición de nuevos conceptos como las nociones-funciones de la lengua. El objetivo de la lengua no solo reside en expresar, sino también en el contenido funcional de la misma. En este aspecto, el texto literario se encasillaba en el apartado de conocimiento cultural sin más.

En los años ochenta, con el enfoque comunicativo recurrían a recursos centrados en materiales auténticos, en el texto y en la tarea, por lo cual al principio el texto literario seguía fuera del foco de atención (Richards y Rodgers, 2009: 153).

Más adelante, en los años noventa con el enfoque por tareas siguiendo el modelo comunicativo, el profesor encontró posibilidades de explotar didácticamente el texto literario dentro del diseño de su tarea. Se revalorizó el texto literario como una herramienta útil en clase de ELE; sin embargo, los lingüistas Widdowson (1989) Maley y Duff (1989) matizaron que dicha revalorización consistía en concebir el texto como recurso en clase de ELE y de ninguna manera como objeto de estudio literario (Naranjo, 1999: 8). Emilio Quintana ha destacado la ideología de dichos lingüistas, y en particular el libro de Maley y Duff, *The Inward Ear* (1989), sobre la utilización de la poesía en la metodología del inglés, en el que se expone un conjunto de «ejercicios perfectamente encuadrados y contextualizados mediante los cuales se utiliza ese input poético para el desarrollo de las destrezas fundamentales que forman parte del aprendizaje de la lengua» (Quintana, 1993: 90-91). Por otro lado, se empieza a reconsiderar el valor cultural de los materiales literarios como un elemento motivador en clase y una muestra de la lengua con fines didácticos.

Estos argumentos del mundo anglosajón protagonizaron estudios y artículos en el ámbito español (Naranjo, Quintana, Albaladejo, entre otros) con la idea de abrir camino hacia la integración del texto literario con una finalidad didáctica de ELE. Martín Peris (2000: 2-3) comenta la funcionalidad del texto literario considerándolo como fuente de datos o punto de inicio de la actividad o la tarea. El texto debería promover la comunicación

en primer lugar y no ser explotado solo para observar formas lingüísticas.

2. LITERATURA Y COMPETENCIAS DE ELE

Tras la exposición sobre la evolución de las metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras, resulta útil ubicar dónde se clasifica la literatura dentro de las competencias de ELE. Como hemos mencionado en el apartado anterior, el uso aceptado de la literatura en clase se asocia al desarrollo de la competencia comunicativa, que según el *Marco común europeo de referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), abarca otras tres competencias: lingüística- sociolingüística-pragmática (2002: 116). Para comprender un enunciado hacen falta ciertos elementos: unas normas gramaticales y vocabulario; por otro lado, estudiar las relaciones entre la lengua y la sociedad puesto que la comunicación se realiza siempre dentro de un contexto social y, asimismo, entender unos elementos extralingüísticos que muchas veces influyen en el mensaje transmitido.

La literatura es un contexto idóneo para poner en práctica los factores antes mencionados y construir una competencia intercultural que se centra más en el alumno y en sus necesidades al entrar en contacto con una cultura distinta. Según Byram (1997: 57-64) la competencia intercultural incluye:

Savoir-être (actitud): el aprendiz cuestiona unos valores y suposiciones a través del contexto cultural, asimismo, descubre diferentes perspectivas sobre unos fenómenos conocidos y otros nuevos para él.

Savoirs (Nuevos conocimientos): aprende sobre la vida diaria de un grupo de personas, su historia, sus hábitos, su lenguaje no verbal y cómo influye la cultura en sus interacciones.

Savoir-faire (aprendizaje a través de la experiencia): los aprendices desarrollan habilidades para interaccionar con los representantes de la cultura meta.

La competencia intercultural tiene como objetivo adquirir las destrezas de la lengua meta, puesto que el alumno se siente normalmente frustrado al no poder expresar lo que quiere decir, aunque sea capaz de comprender e interpretar la otra cultura (Harder, 1980).

Zárate (2002: 47) analiza la competencia intercultural en el MCER y nos presenta el siguiente esquema:

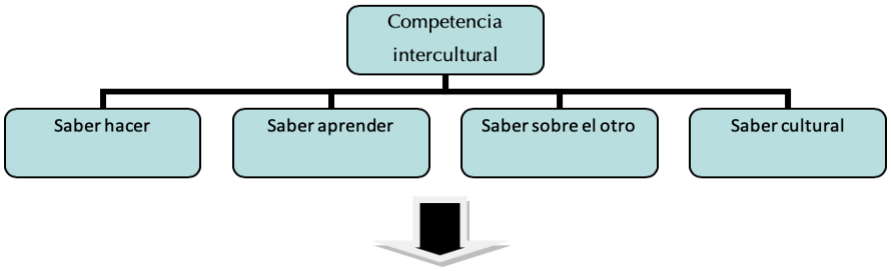


Figura 1. Competencia intercultural en el MCER

Es de destacar que la literatura ofrece conocimiento del saber cultural, por lo tanto facilita el proceso de aprendizaje de L2. El conocimiento literario o mejor dicho la competencia literaria encierra unos elementos importantes como: el lector, el mensaje a través del texto, el bagaje cultural del lector, la influencia del texto en la persona que lee, etc., entre otros.

Salvadora Luján Ramón (2015: 4-5) matiza la comunicación diferida entre el autor y el lector puesto que no comparten el mismo marco situacional; por eso, da mucha importancia a las actividades iniciales con el fin de contextualizar el texto literario y reducir las dificultades que provoquen desajustes o interpretaciones disparatadas debido al nivel lingüístico o a las circunstancias vitales del lector. Sanz Pastor (2002: 13) menciona una serie de conocimientos necesarios que el docente debería transferir al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje: conocimientos culturales (históricos, conocimiento de la obra del autor, conocimiento de la historia literaria), conocimientos especializados (conocimiento de rasgos del género, de teoría de la literatura), conocimiento del código lingüístico, conocimientos didácticos.

La autora hace referencia a la comunicación literaria y señala que es multidireccional; por ello, el mensaje literario trasciende los límites del tiempo y del espacio siendo «utópico y ucrónico» (2015: 5). Martínez Salles (2004) destaca la necesidad de promover la competencia literaria de los aprendices a través de una tipología variada de actividades que podría ser sensorial e intuitiva. Para Lázaro Carreter (1987: 169-170): «Hay tantas variedades de competencia literaria como lectores. Y es en ellos donde se promueve o queda inactivo el valor artístico. (…) no hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal». Sanz Pastor (2006: 18) deja claro que la competencia literaria de los alumnos nativos y extranjeros de español se construye y contiene:

> ...una serie de conocimientos variada que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber. Esta peculiaridad debería ser tenida en cuenta por los programadores de cursos y por los diseñadores de material.

Con esta cita damos paso a reflexionar sobre por qué resulta útil llevar a clase un texto literario y qué tipo de textos deberían seleccionar los docentes. A continuación, nos centraremos en los beneficios de la literatura y, sobre todo, en la poesía en ELE.

3. UTILIDAD DE LA LITERATURA EN CLASE DE ELE

Según el MCER (2002: 143-144) se aprende una lengua a través de una exposición directa a un uso auténtico de L2. Este proceso se puede realizar utilizando diferentes tipos de materiales, entre ellos, textos auténticos para fines comunicativos (revistas, periódicos, retransmisiones, etc.). Los textos literarios brindan muestras reales de la lengua sobre las que se pueden desarrollar las destrezas comunicativas.

Partiendo de lo dicho anteriormente, un texto literario no está escrito con un fin didáctico ni para enseñar idiomas, sino que está dirigido a nativos potenciando un mensaje. Cuando un escritor compone una obra literaria, su objetivo principal es el placer de la lectura y crear un acto comunicativo con el lector. Además, el valor del texto literario reside en su significado que perdura a pesar del paso del tiempo. Indica Albaladejo García (2007: 8) que un aprendiz de L2 al igual que saborea y disfruta de la lectura en su propia lengua materna puede hacerlo en L2; sin embargo, en esta última se enfrenta a una dificultad lingüística inicial que se puede superar al seleccionar un texto que se adecue al nivel del aprendiz. Se da mucha importancia a la tipología de actividades que elabore el docente para trabajar el texto literario en clase, puesto que la dificultad reside en las actividades más que en el texto en sí.

Otro aspecto relevante es el enlace que se puede establecer entre las cuatro destrezas (leer, hablar, escribir y comprender) y un texto literario. Dependiendo de las actividades que acompañen al texto se puede practicar todas las destrezas; no obstante, la comprensión lectora y la comprensión escrita son las que se desarrollan con mucha facilidad. A través de la lectura creamos un contexto que nos permite leer más textos, sobre ello, Alejandra

Aventín (2004: 44) afirma que «leemos para escribir» puesto que es más fácil leer primero y aprender escribir después. López Molina (2000: 42) reitera que la lectura mejora la expresión escrita de los aprendices ya que ellos imitan y captan algunas expresiones del autor y también memorizan inconscientemente el léxico, estructuras sintácticas para emplearlas en sus futuras redacciones.

El contenido cultural enriquece mucho a los aprendices; por un lado, la literatura presenta temas de carácter universal como por ejemplo: el amor, el paso del tiempo, la muerte, la amistad, etc. El alumno estará familiarizado con dichas ideas en el componente cultural de su lengua nativa, por lo tanto su explotación en L2 puede ocurrir de manera más llevadera. Además, nos conviene que el alumno parta de su conocimiento previo para complementarlo y optimizarlo después con el material nuevo trabajado en clase.

Según Collie y Slater (2002: 4) en un texto literario se pueden encontrar estratos sociales a través de personajes ficticios que a su vez reflejan costumbres, estilo de vida, un contexto vivido en cierta época en el país cuya lengua están aprendiendo los alumnos extranjeros. Por otra parte, despierta en el lector sentimientos y capacidad de valorar los pensamientos y las preocupaciones de una sociedad real.

En cuanto a la motivación del alumno, la cultura siempre incentiva al alumno porque se forja un puente entre el país de origen del alumno y el de la lengua meta que está aprendiendo. No cabe duda que la cultura es una ventana al mundo, y si el aprendiz puede utilizar la lengua meta para tener acceso directo a dicha cultura en su versión original, se sentirá muy motivado y premiado al mismo tiempo.

El componente lingüístico, que protagoniza el texto literario, ayuda al aprendiz a ampliar su bagaje léxico y aprender estructuras sintácticas y formas de expresar ideas. El texto literario ofrece una variación estilística y situaciones de habla cotidiana junto a diferentes registros regionales. De la mano del léxico iremos a la expresión oral, Collie y Slater (ibídem: 5) comenta que un texto literario fomenta la expresión oral puesto que ayuda a los alumnos a ser más creativos y valientes en sus producciones orales, compartiendo sus impresiones y comentando la obra de manera interactiva.

Para concluir, comentamos un aspecto centrado en el alumno: el compromiso personal del estudiante con la obra que lee. Albaladejo García (2007: 8) explica que el alumno interactúa y se involucra con lo que está leyendo: el desarrollo de la historia, los personajes, el desenlace. Estos as-

pectos pasan a estar en primer plano, mientras que la parte lingüística queda relegada a un segundo plano.

3.1 ¿Por qué la poesía es ventajosa en clase?

La poesía es un producto individualizado que demuestra unos pensamientos filosóficos y unos sentimientos dentro del contexto cultural de la colectividad que habla la lengua. Hanauer (2003: 74) respalda esa idea: «Good poetry uses language to express the artist's thoughts in a way that brings aesthetic pleasure and thus is an appropriate adornment to the original thought». Dicho esto, la poesía es un canal a través del cual los alumnos aprenden más sobre la cultura basándose en los pensamientos de los escritores más representativos; asimismo, produce en los aprendices ideas con el fin de razonar y cotejar la cultura meta y la cultura propia del alumno. La poesía permite varias lecturas del texto de tal modo que el lector protagoniza este proceso de entender e interpretar el significado apoyándose en sus habilidades y en su conocimiento del mundo.

María Naranjo (1999: 18-20) destaca en la poesía unas características que hacen de dicho género un material útil en clase como su brevedad, su ritmo, su entonación, la práctica de los ejercicios sintácticos entre otros. Un poema transmite información, por lo cual se puede explotar didácticamente junto a esos elementos que ofrecen la producción poética. Rosa Acquaroni (2007: 28) añade otros rasgos:

— Ambiguos: el poema, igual que cualquier texto literario, contiene cierto grado de ambigüedad y ofrece una gama variada de recursos expresivos: juegos de palabras, símil, metáfora, comparaciones.

— Unitarios: caracterizados por su organicidad. El poema no se encierra en una lectura de forma lineal como en la prosa, y eso da juego a otra lectura de abajo a arriba.

— Compactos: el emisor y el receptor comparten un contexto común creado en el poema dentro de su estructura.

Dentro de la poesía hacemos hincapié en la metáfora: un procedimiento cognitivo presente en el lenguaje cotidiano de cualquier persona. Por añadidura, existen metáforas internacionales que son semejantes en diferentes lenguas. Según Acquaroni (ibídem: 66) a diferencia de otros géneros, la poesía potencia en el alumnado la competencia metafórica concibiendo la metáfora como herramienta esencial del sistema del pensamiento de la

persona, puesto que trabaja unas funciones cognitivas:

a) Producir nuevas conexiones entre ideas.
b) Entender y aclarar parcialmente aquellos aspectos que dificultan la comprensión a través de fenómenos específicos de los que sí disponemos de una experiencia directa.

La metáfora pasa de ser una figura retórica a convertirse en un mecanismo cognitivo que sirve para conceptualizar y concebir un tipo de cosa en término de otra (Lakoff y Johnson, 1996: 41).

Para finalizar, el desarrollo de las competencias metafóricas y literarias es vértice fundamental con el fin de mejorar la competencia comunicativa de la lengua meta. La poesía enriquece las habilidades lingüísticas del alumnado y sus habilidades creativas.

4. CRITERIOS DE SELECCIÓN

La selección tanto del texto literario como del poema se basa en unos parámetros comunes que se pueden sintetizar en:

— Primero, adecuación del texto con el nivel lingüístico de los aprendices. Se entiende que va a haber un cierto grado de dificultad en el texto, pero no debe sobrepasar el conocimiento de español de los aprendientes. Es importante tener en cuenta el placer de la lectura; por eso, muchos profesores prefieren utilizar material literario con grupos de nivel superior para evitar lagunas de comprensión.

— Segundo, elegir temas que puedan interesar a los alumnos acorde a su edad, a sus gustos generales y a sus experiencias. Procurar que el texto no aburra a los aprendices y que sea significativo. El alumno necesita un incentivo para que siga con la lectura de un texto en un idioma que no es el suyo. En este sentido, la poesía facilita textos cortos, con temas universales, e incluso algunos, con sentido de humor.

— Tercero, procuremos seleccionar temas que nos permitan elaborar actividades dinámicas, evitando que la actividad se limite solo a responder preguntas. Es importante elaborar la tipología de actividades variadas para trabajar las cuatro destrezas con el propósito de activar un acto de comunicación y, por otro lado, fomentar la interacción entre los alumnos abriendo debate, o induciendo a una escritura creativa. A continuación sugerimos algunas ideas de actividades de

escritura creativa. Por ejemplo, podemos proporcionar a los alumnos fragmentos desordenados del poema que deban reconstruir, o que sustituyan adjetivos o palabras por otros dentro del poema; les pedimos que cambien el final y comentar el porqué; quitamos algunos versos y les animamos a que los completen libremente.

— Cuarto, seleccionar textos con fondo socio-cultural en un intento de acercar al alumno al mundo hispano y transmitirle aspectos culturales y sociales. Destacar épocas relevantes dentro de la historia que ayuden al aprendiz a concebir el presente.

— Por último, los textos seleccionados deben promover una participación activa de los alumnos y cumplir con los objetivos de enseñanza del curso. De este modo, abogamos por la integración de los textos literarios en clase de ELE y en particular la poesía.

5. LA PRESENCIA DEL TEXTO LITERARIO Y SOBRE TODO EL POÉTICO EN LOS MANUALES DE ELE

En este estudio elegimos tres manuales de la editorial Difusión que han tenido gran impacto en el mundo de ELE: *Aula internacional*, utilizado por el Instituto Cervantes de El Cairo; *Bitácora* y *Gente hoy* para niveles iniciales e intermedios. Si echamos un vistazo al contenido de los manuales *Aula internacional* A1 (2017) y A2 (2013), *Gente hoy* A1-A2 (2018) y *Bitácora* A1 (2016) nos damos cuenta de que carecen por completo de textos poéticos. No obstante, hallamos en la sección de cultura unos pequeños artículos en función de la temática de la unidad. En cambio en *Bitácora* A2 nos detenemos ante la unidad n.º 3 titulada «Vida y obra» donde aparece un poema de Pablo Neruda, «El monte y el río», acompañado de un texto biográfico sobre el autor. En el libro del profesor se dan instrucciones al docente sobre cómo explotar didácticamente dicha sección situada al final de la unidad.

En mi patria hay un monte.
En mi patria hay un río.
Ven conmigo.
La noche al monte sube.
El hambre baja al río.
Ven conmigo.
Quiénes son los que sufren?
No sé, pero son míos.
Ven conmigo.
No sé, pero me llaman
y me dicen «Sufrimos».
Ven conmigo.
Y me dicen: «Tu pueblo,
tu pueblo desdichado,
entre el monte y el río,
con hambre y con dolores,
no quiere luchar solo,
te está esperando, amigo».
(El monte y el río)

Primero, se aconseja al docente aclarar las palabras «monte» y «río» y segundo, preguntar a los alumnos sobre ¿cuál puede ser la idea principal del poema? Teniendo en cuenta el título y la información que conocen a partir de la biografía de Neruda. En parejas los alumnos elaboran sus hipótesis; luego, se hace una puesta en común justificando el porqué y finalmente se les pregunta si les ha gustado o no el texto y si han leído poemas parecidos en su idioma materno u otros idiomas extranjeros. Para profundizar en el poema, se recomienda sacar el estribillo «ven conmigo» y preguntar a los alumnos ¿quién habla y a quién van dirigidas sus palabras? Después, escribir en la pizarra la última estrofa y apuntar al lado algunas palabras y frases que aclaren el sentido y preguntarles si cambiarían en algo su interpretación. Les damos tiempo para reflexionar y después hacemos una puesta en común. El libro del profesor nos otorga una solución para esta última actividad de interpretación de los versos. Para terminar, se puede proyectar un audio para que los alumnos escuchen el recital del poema y observen la entonación de los versos.

A pesar de que dicha propuesta es la única en todo el manual, destacamos la planificación detallada que le facilita al docente la tarea de cómo llevar la actividad a clase. Además, se trabajan las cuatro destrezas: leer, escribir, hablar y escuchar.

Ahora bien, en los mismos manuales de nivel B1 nos percatamos de que tampoco se aumenta mucho el porcentaje de la incorporación de poemas. Por ejemplo, en *Aula internacional* B1 (2014) hay una actividad sobre Gabriel Celaya y Ernesto Cardenal en la unidad n.º 6 titulada «¡Basta ya!». El libro del profesor da pautas al docente para introducir el tema: escribir en la pizarra «poesía», después preguntar a los alumnos ¿De qué temas trata la poesía en general? La actividad del libro incluye un artículo corto como preámbulo del tópico de los poemas que leerán más tarde: poesía y política. Se puede abrir un debate sobre el artículo con preguntas como: ¿creéis que la poesía puede influir en la vida política de un país? ¿Puede provocar cambios? Después, según el libro del profesor pedimos a los alumnos que lean los poemas, que comenten cuál es el tema principal, y si pueden relacionar los poemas con algunos de los datos de la biografía de Cardenal y Celaya.

Respecto a *Bitácora B1* (2014) no contiene poemas sino textos de cultura y de prensa, mientras que *Gente hoy* B1 (2014) ofrece solo una actividad de poemas en la unidad 9 titulada «Gente con carácter». La actividad n.º 11 incluye fragmentos de poemas del libro *El amor, las mujeres y la vida* de Mario Benedetti. El desarrollo de las actividades siguen el siguiente orden:

A) introducción: animar a los alumnos a buscar información sobre el poeta (profesión, origen, obra, ideología), B) leer los fragmentos para contestar a la siguiente pregunta: ¿qué tienen en común? Y seguidamente deben pensar en un título para cada fragmento y al final comparar sus hipótesis con los títulos que ofrece la misma actividad más adelante. Se acaba la secuencia con la siguiente pregunta: ¿Cuál de estos poemas os ha gustado más? ¿Por qué?

PROPUESTA DIDÁCTICA

En esta sección brindamos una serie de actividades que concuerdan con los contenidos habituales de los programas académicos de niveles principiantes de ELE, de tal modo que resulte fácil su integración en clase. Este aparatado incluye cuatro actividades en total.

Actividad 1

Tiempo aproximado	**Destrezas**	**Objetivos**
20 minutos	Comprensión lectora Expresión escrita	Practicar la conjugación de los verbos.

Ofrecemos un poema, de Gloría Fuertes, adecuado para nivel A1. Se titula «Niños de Somalia»:

Yo como
Tú comes
Él come
Nosotros comemos
Vosotros coméis
¡Ellos no!

1. Mira esta foto. ¿Quiénes son? ¿De dónde son? ¿Cómo son? ¿Qué buscan?



2. ¿Cuál es el verbo que utilizamos normalmente con la palabra comida?

Y ahora, este verbo *comer* con los pronombres (yo, tú, nosotros, vosotros), y ¿los niños somalís comen o no comen? Escribimos en la pizarra este poema sencillo de Gloria Fuertes construido por los alumnos. Después,

ampliamos el vocabulario y preguntamos qué más cosas necesitan los niños. Ejemplo:

juguetes agua limpia una casa calles limpias

¿Puedes añadir alguna palabra más? ¿Qué verbos podemos utilizar con estas palabras?

Actividad 2

Tiempo aproximado	**Destrezas**	**Objetivos**
20 minutos	Comprensión lectora Expresión escrita Expresión oral	Practicar el verbo gustar.

El siguiente poema de Gloria Fuertes se titula «Naturaleza», y es un material adecuado para alumnos de A1.

1. Mira las fotos. ¿Cómo se llaman estos lugares?



Escribe qué partes de la naturaleza te gustan y compáralo con tu compañero. ¿Qué otras cosas te gustan? ¿Qué haces en tu tiempo libre? El profesor recoge las respuestas en la pizarra y busca un sustantivo para cada frase: Me gusta leer/ me gustan los libros, etc.

2. Lee este poema y comenta qué cosas tienes en común con Gloria Fuertes.

Me gusta el mar,
el monte, el río,
la cascada,
me gusta el libro,
la música, la amistad,
la playa.
Me gusta todo,
estoy chiflada.

Me gusta el bosque,
el duende, el hada.
Me chifla todo,
estoy chiflada.
……..

Actividad 3

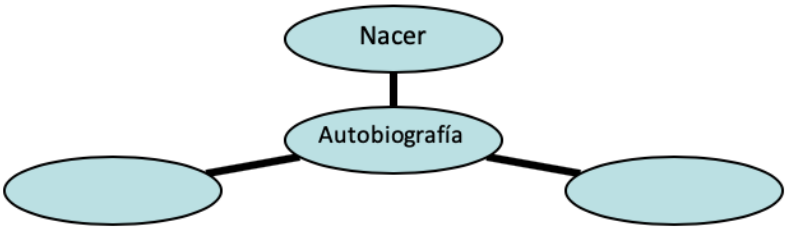
Tiempo aproximado	Destrezas	Objetivos
50 minutos	Comprensión lectora Expresión escrita y oral	Practicar las formas del pasado (narrar recuerdos de la infancia).

Uno de los poemas más conocidos de Gloria Fuertes se titula «Nota autobiográfica». Proponemos la siguiente actividad para alumnos de A2/B1.

¿Qué veis en estas dos imágenes? ¿Sabes quién es?



Si alguien nos quiere hablar de su vida en el pasado. ¿Qué datos serían importantes?



¿Conoces la diferencia entre autobiografía y biografía?

A continuación comenta con un compañero algunos aspectos de tu infancia:

¿Dónde naciste tú?

¿Cómo eras de pequeño?

¿Qué actividades hacías de niño?

¿Te acuerdas de algún incidente que te pasó de pequeño? Las siguientes imágenes ofrecen ejemplos: explica la situación de cada imagen.

		
Se murió un ser querido.	Enfermó gravemente.	Le pilló un coche.

Lee las siguientes frases con el verbo *pillar*. ¿Cómo lo dirías en tu propia lengua?

— Una vez mi madre me pilló robando dinero de su bolso.
— El trabajo en la televisión me pilló al final de los cursos de universidad.
— A los 14 años me pilló la guerra en España.

Ahora vas a escuchar a Gloria Fuertes recitando su poema titulado «Nota autobiográfica»:

https://www.youtube.com/watch?v=uPp3EYISXfY

¿De qué época de su vida habla la poeta? (infancia-juventud-madurez)

Comenta con tu compañero si estas frases son verdaderas o falsas sobre la biografía de la poeta:

La poeta era una niña traviesa.

Ella era muy inteligente y hábil.

No sufrió ningún incidente durante su infancia.

No le entristece nada la guerra civil española.

La poeta siempre estaba acompañada de familia y amigos.

¿Te gustó el poema? Asigna uno de estos adjetivos a la poeta y comenta por qué:

valiente	optimista	feminista	independiente	melancólica

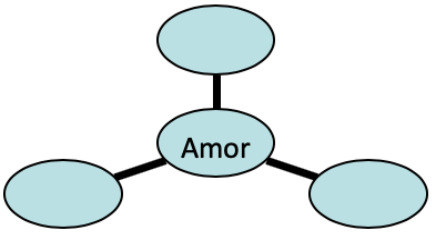
……

Actividad 4

Tiempo aproximado	**Destrezas**	**Objetivos**
50 minutos	Comprensión lectora Expresión escrita y oral	Practicar expresiones de argumentar.

Pedro Salinas es un poeta idóneo para llevar a clase. Aquí ofrecemos una actividad sencilla destinada a alumnos de nivel (B1). El poema seleccionado se llama «Para vivir no quiero».

Escribe las palabras que recuerdes para hablar del amor (verbos-adjetivos-nombres)



¿Te has enamorada alguna vez? ¿Damos mucha importancia a lo material en nuestra vida sentimental? Lee estos refranes españoles. ¿Estás de acuerdo o no? Coméntalo con tu compañero. ¿Tienes algo parecido en tu lengua materna?

Barriga llena, corazón contento.

El casado casa quiere.

Cuando la pobreza entra por la puerta, el amor salta por la ventana.

Amor con amor se paga, lo demás con dinero.

Comenta con tu compañero las siguientes opiniones extraídas de un artículo del diario español *El País* y compáralo con la situación en tu país.

Para las generaciones jóvenes, formar una pareja se parece más a un resultado de quererse y de apoyarse en proyectos individuales. Una relación no implica renunciar a algo, sino ser compañeros.

Para estos jóvenes invertir dinero en el futuro no es primordial. Pero esto no es malo, son solo diferentes maneras de pensar.

Ahora completa estas frases según tu punto de vista:

Para vivir no quiero
……,……,……
¡Qué alegría más alta:
vivir ……!

Si pensamos en tres cualidades importantes de nuestra futura pareja: Te quiero……

irreductible libre pura romántica generosa cariñosa comprensiva

A continuación, escucha el poema de Pedro Salinas:

https://www.youtube.com/watch?v=uCBRnXLO7sg

Marca aquellas afirmaciones que tengan relación con el poema y escribe los versos concretos que afirmen o digan lo contrario:

a) El poeta se preocupa mucho por las apariencias.
b) Para el poeta es importante el nombre y el pasado de la pareja.
c) El poeta busca la esencia y la pureza.
d) Lo que importa es el yo y el tú sin nada más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acquaroni Muñoz, Rosa. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento*: *literatura y enseñanza del español como L2*. Madrid: Santillana Educación.

Albaladejo García, María Dolores. (2007). «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica». *Marco ELE*. *Revista de didáctica ELE* 5: 1-51. Documento de Internet disponible en: http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf [Fecha de consulta 01.02.2019].

Aventín, Alejandra. (2004). «Del contexto al texto: El texto literario en ELE. Reflexiones y propuesta». *Revista RedELE*. Documento de Internet disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Collie, J. y Slater, S. (2002). *Literature in the Language Classroom: A resource-book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Copras, J.; Garmendia A. y Soriano C. (2013). *Aula internacional 1 y 2*. Barcelona: Difusión.

Copras, J.; Garmendia A. y Soriano C. (2014). *Aula internacional 3*, Barcelona: Difusión.

El País: https://www.elpais.com.co/familia/el-amor-y-los-millenials-claves-para- entender-los-likes-del-romance.html

Hanauer, David Ian. (2003). «Multicultural Moments In Poetry: The Importance Of The Unique». *Canadian Modern Language Review*, vol. 60, n.º 1, pp. 69-87.

Harder, P. (1980). «Discourse as self expression – on the reduced personality of the second language learner». *Applied linguistics* 3: 262-270.

Lázaro Carreter, F. (1987). «La literatura como fenómeno comunicativo». En *Estudios Lingüísticos*. Barcelona: Crítica.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1996) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

López Molina, J. (2000). *Literatura infantil y juvenil en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.

Luján Ramón, Salvadora. (2015). «La competencia literaria en el aula de ELE». *Revista Internacional de Humanidades* 4: 1-13.

Maley, A. y Duff, A. (1989). *The Inward ear Poetry in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Martínez Salles. (2004). «Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos». *Revista redELE* 0. Documento de Internet disponible en: http://www.educacion.gob.es/redele/revista/martinez.html.

Martín Peris, E. (2000). «Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera». *Lenguaje y Textos* 16: 101-131.

Martín Peris, E.; Garmendia, A. y Conejo, E. (2014) *Bitácora* B1. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E.; Garmendia, A. y Conejo, E. (2016). *Bitácora* A1. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, Neus. (2014). *Gente hoy* B1, Barcelona. Difusión.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, Neus. (2016). *Gente hoy* B1, Barcelona. Difusión.

Naranjo, María. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

Quintana, Emilio. (1991). «Literatura y enseñanza de ELE». *Actas III Asele*.

Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press.

Sanz Pastor, M. (2002). «La construcción del componente cultural: Enfoque comunicativo y literatura». *Actas de Expolingua*, Madrid.

Sanz Pastor, M. (2006). «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto». *Carabela, 59,* 5-23.

Stiman. R y Lerner, I. (1996). «Literatura Hispanoamericana: Herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera». En *Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Eds. Montesa, S. y Gomis, P. Acta del Quinto Congreso de ASELE, Málaga, universidad de Málaga, pp. 227-233.

Widdowson, H. G. (1989). «Sobre la Interpretación de la Escritura Poética». En *La lingüística de la Escritura*. Ed. Tusón, J. Madrid: Editorial Visor, Colección Lingüística y Conocimiento.

Willis, J. (1996). «A flexible framework for task- based learning». En *Challenge* and change in language teaching. Eds. Willis, J. y Willis, D. Oxford: Heinemann ELT, pp. 235-256.

Zárate, G. (2002). *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.