Hija del azar, fruto del cálculo[1]: la poesía en el aula de E/LE

ROSANA ACQUARONI MUÑOZ
Universidad Complutense de Madrid

No importa cómo es el poema sino en quién te convierte.
Benjamín Prado

Resumen

Pese a la persistencia con que muchos autores, entre los que destacan Widdowson (1986, 1989, 1992), Maley (1987), Maley y Duff (1989, 1990), Maley y Moulding (1985), Aldrich (1999) y en España, Carretero y Hervás (1994), Millares (1996), Álvarez y Quirós (1997), Acquaroni (1997a, 1997b), Naranjo (1999) y Álvarez Valadés (2004), entre otros, nos esforzamos por revalorizar el material poético como herramienta didáctica por considerarlo indispensable para el desarrollo integral de la competencia comunicativa, la poesía no parece haber encontrado todavía su lugar en el ámbito de la enseñanza de E/LE. Frente a la inevitable estandarización a la que está sometido el uso cotidiano de un idioma, la poesía asigna al lenguaje un valor personal que emana de nuestras más íntimas emociones y nos permite nombrar y comunicar nuestra propia vivencia del mundo. Partiendo de una reflexión sobre la especificidad discursiva de los textos poéticos[2], se presentan recursos y actividades destinados a jóvenes o adultos, cuyo objetivo principal es el de practicar la lengua meta desde una perspectiva menos utilitaria, que les brinde la oportunidad de dar un sentido más personal a las palabras aprendidas.

[1] *La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono.* (...) *Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no-dirigido. Hija del azar; fruto del cálculo* (...) (Paz, 1992:13).

[2] Adoptamos el término *texto poético* porque queremos abarcar no sólo los poemas completos, sino también aquellos fragmentos de poemas que en algunas ocasiones son empleados como material didáctico e incluidos en los manuales de enseñanza de E/LE.

1. Introducción: la controvertida autenticidad de la poesía

Si la literatura es uno de los patrimonios culturales que más contribuye a vertebrar y aglutinar a una comunidad lingüística, la poesía constituye, sin duda, el sustrato esencial de la creatividad, no sólo artística o literaria, sino también lingüística. Inherente a la propia condición humana, fuertemente arraigada al origen del lenguaje, la poesía no sólo revela el mundo, sino que suscita el cambio, la transmutación de nuestra propia relación con las cosas, más allá de las apariencias impuestas por lo real. Desde una perspectiva histórica la práctica de la poesía concretada en el poema (oral o escrito) pertenece a todas las épocas y, prácticamente, a todas las tradiciones culturales. No hay pueblos sin poesía[3]; sí los hay, en cambio, sin prosa, instrumento de crítica y análisis[4] que se consolida más tardíamente como género literario. Sin embargo, con la misma naturalidad y convicción con que los profesores han ido incorporando al trabajo del aula los textos periodísticos, publicitarios, narrativos, o incluso musicales[5], han ido esquivando la cuestión de cuál es el papel que le toca desempeñar a la poesía en el marco de la enseñanza-aprendizaje de una L2. Ignorar este cuestionamiento se traduce, inevitablemente, en reticencia hacia el texto poético entendido como herramienta didáctica mediadora de aprendizaje, y termina por provocar su escasa presencia, casi testimonial, en los programas y materiales de enseñanza. Esta situación, además de entrañar en sí misma una importante contradicción, deja entrever una forma sesgada de interpretar tanto lo *comunicativo* como lo *poético*: el texto idóneo para la enseñanza comunicativa de una L2 será aquél que refleje necesidades prácticas de carácter extralingüístico y constituya una muestra de lengua cuya rentabilidad funcional pueda materializarse inmediatamente. La poesía, percibida como un uso decantado y extremadamente elaborado del lenguaje, no puede reflejar ese registro cotidiano y rentabilizable didácticamente; en consecuencia, el texto poético no debe ser considerado un material adecuado para la reflexión sociocultural, la observación formal o la ejercitación de la lengua meta.

Es cierto que no hablamos con poemas, sin embargo, nuestro uso cotidiano del lenguaje está cuajado de recursos expresivos[6] tradicionalmente atribuidos a la esfera de lo poético. Por otra parte, los poemas no sólo se concretan en diversas y variadas tipologías textuales, sino que en numerosas ocasiones emplean un vocabulario

---

[3] Octavio Paz (1992:69) señala que "(...) es inconcebible la existencia de una sociedad sin canciones, mitos u otras expresiones poéticas".

[4] Como defienden autores de la talla de Paz (1992) o Widdowson (1989), la actividad del prosista le exige en todo momento tener plena conciencia de lo que dice, en aras de la claridad conceptual y la coherencia de pensamiento. Esa exigencia le obliga a atentar contra la esencia misma de la palabra y su inclinación natural a la pluralidad de sentidos. El resultado es la suspensión de dicha coexistencia potencial de significados que late en el interior de las palabras. Desde esta perspectiva y en contra de lo que pueda pensarse, el lenguaje poético es más natural e irreflexivo, y está más cerca que la prosa del lenguaje hablado.

[5] A pesar de los aspectos que comparten ambos materiales, a lo largo de este artículo distinguimos textos poéticos de canciones, porque consideramos que su explotación didáctica en clase se orienta de manera distinta. Hay que decir también que ambos materiales se han distanciado progresivamente en su valoración social: la poesía se ha convertido en un género más minoritario y ha perdido protagonismo o presencia en nuestra vida diaria, frente al fenómeno musical, ampliamente difundido.

sencillo y asequible. La *autenticidad* de los materiales didácticos va mucho más allá de su mayor o menor capacidad para representar situaciones comunicativas concretas. En palabras de Maley (1987:107): *(...) 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.* No podemos, por consiguiente, conformarnos con esa manera empobrecida o estandarizada de entender la poesía y la comunicación. Conviene recordar, además, que lo que propugna el método comunicativo no es la presentación de materiales textuales que sólo reproduzcan una determinada *actuación comunicativa* o que recojan aquellos contenidos que son objeto de aprendizaje, sino la propuesta de textos lo suficientemente cargados y sugestivos como para que actúen como mediadores y provocadores de ese proceso de negociación e intercambio creativo impredecible que es la comunicación, y al que, tarde o temprano, tendrán que enfrentarse los aprendices de una lengua extranjera.

2. Tratamiento de los textos poéticos en los manuales de E/LE

En los enfoques metodológicos tradicionales basados en una visión normativa de la lengua, existía una incuestionable preeminencia de la lengua escrita sobre la oral que conducía a la sacralización del texto literario; éste era presentado como modelo o patrón y constituía el principal soporte para el trabajo en el aula. Con la irrupción del método directo, los textos literarios en general, y los poemas en particular, quedan relegados a un segundo plano, aunque se les sigue reconociendo su valor cultural y motivador en el proceso de aprendizaje de una L2 (Martín Peris, 2000). En los métodos de corte estructural, audio-oral, nocional-funcionales y audiovisuales, donde el protagonismo lo ejercía la lengua hablada, la unidad didáctica arrancaba generalmente con la lectura o audición de un texto elaborado, pretendidamente conversacional[7], cuyo propósito no era otro que el de ejemplificar el uso y contextualizar los contenidos gramaticales, presentando, en la mayoría de los casos, situaciones

---

[6] Nos referimos concretamente al fenómeno metafórico. Las aportaciones teóricas procedentes de la teoría cognitiva de la metáfora formulada por Lakoff y de Johnson a partir de la publicación en 1980 de su obra *Metaphors We Live By*, destacan la importancia de la metáfora entendida como un fenómeno ubicuo, esencialmente cognitivo, que impregna nuestro lenguaje cotidiano y nuestro pensamiento al servirnos para estructurar gran parte de nuestros conceptos y de nuestras actividades. Trabajos como el del psicólogo norteamericano Howard Pollio (1997) junto a otros colegas corroboran empíricamente hasta qué punto las metáforas no son un recurso exclusivo de la poesía y, por ello, no pueden ser interpretadas como arbitrarias desviaciones semánticas de las formas literales en las que, aparentemente, se basa el discurso. Sólo en lengua inglesa, la mayor parte de los hablantes producen semanalmente tres mil nuevas metáforas y siete mil expresiones idiomáticas. Por otra parte, la presencia del lenguaje poético como recurso expresivo es innegable en la publicidad, el cine, determinadas situaciones formales, ceremonias o rituales sociales, etcétera.

[7] Como aclara Martín Peris (2000:2), esta caracterización de texto conversacional hay que tomarla con cuidado, ya que se limita a la intención de los autores de los materiales, pero una mera observación espontánea de sus características formales pone de relieve no sólo el carácter artificial de tales textos, sino otras muchas carencias, desde la ausencia de rasgos de la oralidad, hasta la inadecuación a un contexto de uso, pasando por la trasgresión de toda regla conversacional o la transmisión de modelos de actuación con escasa representatividad de las convenciones sociales y culturales.

convencionales previsibles y, en ocasiones, bastante anodinas. Desde esa nueva perspectiva, la literatura era considerada innecesaria y, por tanto, del todo prescindible.

La verdadera y paulatina incorporación de la literatura y de la poesía a los materiales de E/LE publicados en España se inicia en la década de los ochenta, con el enfoque comunicativo y se desarrolla con modelos didácticos procesuales o de tareas, que conciben el aprendizaje como una respuesta personal y vivencial del aprendiz, y orientan la enseñanza hacia la activación de procedimientos, más que hacia la mera asimilación de contenidos concretos (Mendoza Fillola, 2004). Como recuerda Martín Peris (2000:2), la funcionalidad didáctica del texto se replantea y se encamina hacia su consideración como *fuente de datos* o como *punto de arranque* de la actividad o tarea. El texto se despliega *para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas.* En este contexto pedagógico, la literatura y con ella –aunque en menor medida– la poesía, inicia un camino sin retorno de revalorización y de paulatina incorporación a los materiales didácticos, gracias al reconocimiento de su *particular fuerza procedimental*[8]. Martín Peris, en este espléndido artículo publicado en 2000, lleva a cabo un análisis descriptivo sobre el empleo de textos literarios en seis manuales[9] de enseñanza de E/LE editados entre los años 1980 y 1994. Hemos partido de sus hallazgos y conclusiones para centrarnos exclusivamente en la revisión de los casos de textos poéticos aparecidos en dichos manuales y, en líneas generales:

- No se observa ningún criterio homogéneo compartido por los distintos manuales en lo que a la aparición y explotación de textos poéticos se refiere.
- El porcentaje de los textos poéticos en relación con los demás textos literarios (cuentos, canciones, refranes, fragmento una novela, etc.) es de un 34,02 % (de 144 textos literarios, 49 son poemas).

Basándonos en los cinco parámetros establecidos por Martín Peris para los textos literarios en general, podemos decir que:

1.- *La relación del texto poético con el resto de la unidad didáctica* es de carácter predominantemente temática o nociofuncional y en ocasiones aparece inserto sin razón aparente[10].

2.- *El ámbito del aprendizaje del español que se propone desarrollar* el texto poético es, fundamentalmente, comunicativo, encaminado a la práctica de la negociación de sentido (comprensión lectora/interacción oral).

---

[8] En el marco de esta nueva línea procedimental de explotación didáctica aplicada a los textos literarios, es digno de mención el curso de literatura española y latinoamericana *Más que palabras*, de Giovanna Benetti, Mariarita Casellato y Gemma Messori, publicado en 2005 por la editorial Difusión, cuyo principal interés es acercar de forma dinámica y reflexiva el fenómeno literario al estudiante de ELE, sin descuidar por ello su desarrollo comunicativo, ni su propia implicación personal en cada una de las tareas.

[9] *Para Empezar y Esto Funciona, Fórmula, Curso E/LE, Intercambio, Ven* y *Rápido.*

[10] Los textos poéticos parecen haber sido seleccionados por razones puramente editoriales más que aplicando criterios didácticos. El poema se convierte en un toque de distinción cultural que cierra la unidad, pero que, en numerosas ocasiones, ni siquiera se ve acompañado de instrucciones para su explotación o, si las hay, destacan por su imprecisión, o quedan directamente relegadas al libro del profesor, como pautas de comportamiento docente.

3.- *La destrezas que los alumnos activan* en relación con la recepción del texto poético son generalmente de comprensión lectora general.

4.- *Las tareas que se les proponen para la realización de la actividad* suelen ser, en su mayoría, un único ejercicio aislado e independiente del resto, que consiste en responder a preguntas sobre el texto o en hablar acerca de él con otros compañeros. En ningún caso el poema constituye el documento-fuente de la unidad[11].

5.- *El lugar y la función del texto poético en la unidad*, es el de cierre de la unidad, inserto dentro de un apartado o sección independiente[12]. Esta ubicación lo convierte en un material del que suele prescindirse fácilmente por falta de tiempo.

Si ojeamos otros manuales publicados posteriormente, entre los años 1995 y 2005[13], el panorama sigue siendo bastante desalentador, ya que el porcentaje general de textos literarios ha disminuido (20 en total) aunque, en proporción, el número de textos poéticos ha aumentado a un 60 % (de los 20 textos literarios, 12 son poemas). Sin embargo, sí parece haberse avanzado en cuanto a su tratamiento y a su mayor grado de inserción dentro de la secuencia didáctica que propone la unidad. Asimismo, aunque en el *Marco común europeo de referencia* (2002) no aparece explícitamente recogido el concepto de competencia literaria[14] (Bierwisch, 1965), la poesía queda incorporada como tipología textual vinculada a la *escritura creativa*, para desarrollar el *uso imaginativo y artístico de la lengua*, pero son escasas las referencias al trabajo concreto[15] con textos poéticos. Éste puede materializarse en actividades de expresión, comprensión o de mediación tanto orales como escritas.

---

[11] Sólo se observa esta circunstancia en *Ven 3*, pero entre los textos literarios hay un solo ejemplo de texto poético.

[12] Algunas de estas secciones fijas donde se inserta el texto poético tienen títulos muy reveladores, como por ejemplo: *Somos así ¡qué le vamos a hacer!* (*Para Empezar* y *Esto Funciona*), o *A nuestro Aire* (*Intercambio 1*), auténticos cajones de sastre donde cabe casi todo, desde un poema de Neruda a una viñeta de Quino (*Para Empezar* B, p. 54).

[13] *Gente 1, 2 y 3*, *Abanico* y *Aula 1, 2 y 3*.

[14] Dentro del *Marco* la literatura forma parte de las denominadas competencias generales: el conocimiento del mundo, y como un aspecto de éste, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma. Dentro de sus características distintivas se encuentran los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como las artes, y en concreto se cita la literatura (2002:96-98). Los objetivos de enseñanza y aprendizaje de una LE pueden concebirse como una forma para que el alumno adquiera determinados conocimientos declarativos que contemplan lo literario (2002:129). Destaca la importancia que tiene, para el pleno desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural a la que aspira el *Marco*, desarrollar la capacidad del alumno para la apreciación estética de la literatura. La literatura queda así encuadrada dentro de los usos estéticos (imaginativos y artísticos) de la lengua. Asimismo, el Consejo de Europa reconoce la contribución que las literaturas nacionales y regionales hacen a la herencia cultural europea, patrimonio que hay que proteger y desarrollar.

[15] En relación a la poesía el *Marco* sólo recoge los cuatro objetivos siguientes: 1) Escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas (2002:63); 2) Jugar con la lengua extranjera y acostumbrarse a ella (sobre todo a sus características fonéticas y rítmicas) por medio de poemas y canciones (2002:164); 3) Presenciar o escenificar textos literarios como, por ejemplo: leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.); 4) Representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc. (2002:57).

3. Rasgos específicos del lenguaje poético: implicaciones didácticas

A pesar de nuestro deseo por normalizar su uso e incorporar los textos poéticos al caudal de materiales textuales que ya se emplean en la enseñanza de E/LE, no queremos hacerlo a costa de sacrificar sus peculiaridades y de equiparar sin más su tratamiento al de otros tipos de texto[16].

Para percibir el potencial didáctico que los poemas contienen hay que partir de una reflexión sobre cuáles son sus propiedades, su especificidad textual y, al mismo tiempo, adoptar una concepción de la enseñanza de una L2 que tenga muy en cuenta los aspectos creativos e imaginativos del aprendizaje, gracias a los cuales el estudiante pasa de *estar sujeto* por la lengua a *ser sujeto* de ésta. ¿Cuáles son esos rasgos constitutivos y diferenciadores? ¿Cuál es su aportación específica para el aprovechamiento didáctico?

3.1. Brevedad

Los poemas, incluso los más largos, siguen siendo más breves que cualquier otro tipo de texto en prosa. Esta condición los convierte en un material idóneo para ser abordado en clase en una sola sesión. Este hecho, como tendremos ocasión de comprobar en el apartado 5, dedicado a presentar propuestas y actividades concretas, hace que el texto poético pueda ser objeto de atención recurrente en distintos niveles de lectura, abordaje o aproximación, y servir para el desarrollo integrado de destrezas, sin que la secuencia didáctica se convierta en abrumadora, o resulte interminable.

3.2. Universalidad

Como decíamos al principio, la poesía existe en todos los pueblos, traspasa fronteras y salva diferencias culturales. Sin embargo, su universalidad no radica sólo en el hecho de que los temas que suele tocar (el amor, la muerte, la naturaleza, el paso del tiempo, etc.) pertenezcan o se extiendan a todas las culturas y perduren en todas las épocas. La universalidad de cualquier manifestación artística, incluida la poesía, se mide por su capacidad para decir algo diferente a cada lector o espectador que se aproxime a ella. Esta idea de universalidad entendida como lugar de encuentro y, al mismo tiempo, de reconocimiento de las diferencias, está muy cercana al concepto de interculturalidad (Byram y Fleming, 2001) que manejamos en el ámbito general de la enseñanza, a través del cual se intenta fomentar el diálogo entre culturas sin pretender fundir identidades, sino enriquecerlas de forma creativa y solidaria. Es

[16] Por poner un solo ejemplo ilustrativo: a la hora de planificar una actividad didáctica a partir de un texto publicitario, el docente tiene muy en cuenta cuál es su especificidad textual (los anunciantes adoptan el punto de vista de los clientes, presuponen sus expectativas, creencias o deseos; desde un punto de vista gramatical, existe una gran profusión de imperativos, etc.).

precisamente esta preservación de identidades la que subraya la universalidad de un texto poético y lo hace capaz de desencadenar emociones e influir significativamente en nuestro estado de ánimo. Lo que el poema es capaz de reflejar no es un único rostro irrefutable, en el que todos y cada uno de nosotros tendríamos que reconocernos, sino una mirada singular, la nuestra.

3.3. Ambigüedad

La ambigüedad de un texto, lejos de ser siempre un defecto, puede constituir una virtud. Es el caso del poema. El lenguaje poético aprovecha como recurso expresivo la falta de firmeza, los límites difusos de las palabras. A esa resonancia simultánea de sentidos que guardan los distintos términos en el poema, se le suma la posibilidad combinatoria entre vocablos que nunca hasta entonces habían estado juntos. Dos términos cuyos significados convencionales no tienen nada que ver (*mares segados, madeja de sonrisas, muros del alma*), confluyen creando una imagen única; esa contigüidad produce un verdadero cortocircuito expresivo, una vibración que no se apaga fácilmente. La escritura poética, vía de expresión de lo irracional, libera al sujeto de las restricciones que le impone el pensamiento lógico, y se ve estimulado a examinar la flexibilidad y la potencialidad del lenguaje desde su propia mirada individual. En esa fuerza sitúa Widdowson (1989) el valor educativo fundamental de la escritura poética. De esta manera, cada uno de nosotros percibe o concibe el poema desde sus propias resonancias, confrontándolas con su experiencia acumulada; siente así la necesidad de comunicar y compartir las sensaciones recién experimentadas tras su lectura o escritura, al tiempo que descubre las que han experimentado los demás. Estamos ante un acto comunicativo *real*, en estado puro, que, como reconoce Maley y Duff (1989:10):[17]

(...) puede constituir una enorme ventaja. Significa que, dentro de unos límites, la interpretación personal de cada aprendiz tiene validez. También significa que, como la percepción de cada persona es diferente, es posible un fondo casi infinito de discusión interactiva. El mismo hecho de que ninguna de las dos personas compartan totalmente una interpretación provoca la tensión necesaria para un intercambio genuino de ideas.

3.4. Unidad

El poema se caracteriza por su organicidad. Nada en él es susceptible de modificarse sin poner en peligro todo el conjunto. Frente a la unidimensionalidad de la secuencia discursiva propia del texto en prosa, que impone un único procesamiento sucesivo, los versos del poema en formación vertical se oponen a dicha linealidad

[17] La traducción es nuestra.

con su disposición espacial bidimensional. Ese doble eje (horizontal y vertical) es lo que justifica que sea un texto hasta cierto punto reversible, que soporte incluso una lectura de abajo a arriba[18]. En numerosas ocasiones, los intervalos de la secuencia sintáctica son alterados y no hay correspondencia entre dicha secuencia y la unidad prosódica (encabalgamientos, versos formados por una sola palabra, etc.). La pausa o marca de silencio de cada verso constituye ya en sí misma una unidad de sentido, que impone cierta conclusión. Sólo frente a la insistencia de la sintaxis las expectativas del lector se proyectan también hacia delante y continuamos leyendo. Pese a ello, una imagen poética puede estar desarrollada no sólo en el tiempo lineal de su verbalización, esto es, en el interior del verso donde se enuncia, sino más adelante, en un verso posterior, o diseminada por todo el poema: *El poema (...) se ofrece como un círculo o una esfera: algo que se cierra sobre sí mismo, universo autosuficiente y en el cual el fin es también un principio que vuelve, se repite y se recrea. Y esta constante repetición y recreación no es sino ritmo, marea que va y viene, cae y se levanta* (Paz, 1992:69).

3.5. Sonoridad

El componente rítmico y musical de un poema (ritmo, rima, repetición, patrones eufónicos, aliteraciones, etc.) no constituye un artificio formal superfluo y prescindible, sino que forma parte esencial de su contenido. Es la directriz que guía la unidad de la frase poética, y por esa razón, hay que considerarla ya como un nivel de apropiación significativa, como una cota alcanzada de comprensión lectora. Mientras que en la comunicación cotidiana el estímulo sonoro, apenas percibido, se desvanece al ser automáticamente desplazado por la búsqueda del sentido, el poema recupera la dimensión material del lenguaje (Núñez Ramos, 1992), sus valores sonoros, plásticos y emocionales. De esta manera, el poema comunica también la propia lengua. Al igual que los elementos musicales de una lengua parecen jugar un papel destacado en los procesos de adquisición de la L1, parece probado que también son importantes en la adquisición de una L2[19].

3.6. Compacticidad

Si en la comunicación literaria en general el emisor (autor) y el receptor (lector) no comparten un contexto espacio-temporal común que condicione la interpretación del mensaje en un único sentido, asociándolo a necesidades prácticas de comunica-

---

[18] Cualquier poema por su disposición versal ofrece la posibilidad de ser leído empezando por el verso final, esto es, de abajo arriba, aunque siempre se pierde cierta coherencia, y se crea otro texto con otro sentido. El resultado puede llegar muchas veces a ser más interesante que el original.

[19] Por ejemplo, en un método de enseñanza como la Sugestopedia, desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, se emplea la música como instrumento relajante y también para estructurar y acompañar la presentación del material lingüístico.

ción y transmisión de información, en el caso de la poesía esta circunstancia se acentúa mucho más. El poema no requiere obligatoriamente apelar a contextos externos, fuera de los creados en su propia estructura. La función denotativa o referencial está debilitada. Es lo que Maley y Duff (1989:12)[20] denominan *compacticidad* (compactness) del poema: *una de las ventajas de los poemas es que ofrecen un contexto completo (normalmente) de manera compacta. Esta es la diferencia con respecto a los textos en prosa que a menudo sufren el estar muy alejados de su contexto. En resumen, un poema constituye un mundo autónomo.* La preocupación por la correspondencia entre el mundo real y el imaginario del poema queda mitigada y la atención se concentra mucho más sobre la propia lengua, dejando más espacio para la libertad creadora. Sin embargo, para justificar la utilización de los textos poéticos en el aula de ELE, no basta sólo con ensalzar el lenguaje poético en sus distintas vertientes. En el próximo apartado trataremos de extraer algunas consecuencias didácticas concretas para la enseñanza-aprendizaje de una L2, a partir de los rasgos anteriormente citados.

4. La poesía del aprendizaje: el texto poético como instrumento didáctico en el aula de E/LE.

La experiencia con el poema es, ante todo, una oportunidad de establecer desde otro ángulo una relación con la lengua meta capaz de trascender las exigencias impuestas por el estricto cumplimiento de los contenidos programáticos. Esto no significa, como veremos en el apartado siguiente, que no se pueda, en el transcurso de la actividad, practicar también destrezas lingüísticas concretas, o desarrollar contenidos léxicos o culturales, o incluso practicar el uso de tiempos verbales, o de estructuras sintácticas que aparecen de forma recurrente en muchos textos poéticos. El poema nos ofrece un amplio abanico de recursos expresivos (metáforas, comparaciones, juegos de palabras, paralelismos, isotopías, anáforas, personificaciones, etc.) sutilmente ensamblados en esa orquestación formal compacta y unitaria que es el poema. Cada uno de estos recursos puede ser desplegado con fines didácticos.

La condensación expresiva –resultado de la brevedad, unidad y compacticidad del poema–, por ejemplo, puede concretarse didácticamente en un tipo de ejercicio de expansión (oral o escrito), en el que el aprendiz, partiendo de un reducido aducto (*input*), es capaz de generar un amplio y variado educto (*output*) al tener que extender y desplegar el poema y sus diferentes sentidos para poder hablar sobre él y compartirlo con otros.

Tal y como demostraron Lakoff y Johnson[21], el uso natural y estratégico de la lengua conlleva el fenómeno de la metaforización. El valor metafórico constituye un rasgo prominente y generalizado del discurso cotidiano, que involucra tanto el

[20] La traducción es nuestra.

[21] *Op. cit.* nota 6.

conocimiento formal como funcional de un idioma. Las condiciones de uso en las que las palabras adquieren dicho valor figurado, como la información sobre posibles apariciones en distintos contextos comunicativos y sus posibilidades combinatorias con el resto de entradas léxicas[22], forman parte del conocimiento implícito que cualquier estudiante de E/LE debe adquirir con el vocabulario, para asegurar la adecuación de sus enunciados al contexto sociocultural en que aparecen.

Parece existir, sin embargo, una inclinación por parte de los aprendices de L2 hacia una antinatural literalidad discursiva, *porque ha sido en la dimensión literal donde siempre se ha centrado el enfoque pedagógico*[23] (Danesi, 1988:2). Se hace, por tanto, necesario desarrollar dentro del aula, en la medida de lo posible, la *competencia metafórica* (Danesi, 1988) de los aprendices de L2, es decir, *su capacidad para adquirir, producir e interpretar metáforas en la lengua meta* (Littlemore, 2001:459). La ambigüedad y universalidad que presentan los textos poéticos, así como su grado de densidad metafórica, los convierten en uno de los materiales más apropiados para este fin.

La sonoridad intrínseca del poema se traduce didácticamente en la práctica de la pronunciación y de la entonación. La ortología, materia postergada por su aridez y por no saber cómo llevarla a cabo en clase, puede ejercitarse a modo de gimnasia articulatoria a través de poemas cuidadosamente seleccionados. Si bien es cierto que se pueden seleccionar otro tipo de textos para estos fines, creemos que el poema es el más idóneo para este trabajo al concentrar mayor número y variedad de cualidades sonoras. A partir de su lectura en voz alta[24] podemos observar o discriminar sonidos del español, practicar la entonación, el ritmo, del acento de las palabras. En ocasiones, hay cierta tendencia simplificadora que pretende identificar el lenguaje poético con determinados recursos expresivos como, por ejemplo, la rima. En realidad, la rima constituye un recurso más disponible para la expresión poética pero en ningún caso definitoria de la poesía; emplear dicho recurso planteándolo como componente lúdico puede ser motivador. Todas las actividades que proponemos a continuación están pensadas para jóvenes o adultos y tienen la posibilidad de ser ampliadas o desplegadas por el profesor a petición de los propios alumnos[25] en distintas direcciones, dependiendo del interés que el texto poético sea capaz de suscitar en clase.

---

[22] Una buena herramienta para trabajar este aspecto es el *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (REDES) recientemente publicado.

[23] Danesi aporta datos significativos en relación con la frecuencia de aparición de figuras del discurso entre las que se cuentan las metáforas, dentro del total del material léxico usado en los manuales para el aprendizaje del italiano como L2. El porcentaje no supera el 5%, y en su mayoría se trata de expresiones idiomáticas que el estudiante tiene que memorizar. En el ámbito de la enseñanza de ELE no existen todavía datos a cerca de la frecuencia con que aparece el lenguaje metafórico en los manuales.

[24] Existen también muchos materiales publicados de poemas recitados por sus propios autores que pueden ser utilizados también en clase y que añaden además un componente cultural a la actividad.

[25] Fue el caso del poema de Miguel Hernández *Tristes Guerras,* que después de ser utilizado para practicar la pronunciación y a pesar de tratarse de un nivel inicial, dio lugar a un debate espontáneo sobre la paz en el mundo, con la guerra de Irak como telón de fondo.

5. Propuestas y actividades

DICTADO MUDO[26]

Objetivos: Ejercitar la pronunciación con el fin de alcanzar cierto automatismo en la habilidad vocal articulatoria para ligar los distintos sonidos en el discurso oral.
Nivel: A2 o Plataforma (Inicial).
Destrezas implicadas: Interacción oral.
Destinatarios: Jóvenes y adultos.
Tipo de agrupamiento: Parejas y gran grupo.
Tiempo de preparación: Ninguno.
Material necesario: Fotocopias del poema y un metrónomo.
Duración aproximada: 50 minutos.

Texto I

Tristes _____
Si no es de amor la empresa
Tristes, tristes.

Tristes armas
Si no ____ _____ _____
Tristes, tristes.

Tristes _____
Si no mueren de amores
Tristes, _____.

Miguel Hernández

Texto II

Tristes guerras
Si no es __ _____ __ _____
Tristes, _____.

Tristes _____
Si no son las palabras
Tristes, tristes.

Tristes hombres
Si no _____ ____ _____
Tristes, tristes.

Miguel Hernández

Poema original

Tristes guerras
Si no es de amor la empresa
Tristes, tristes.

Tristes armas
Si no son las palabras
Tristes, tristes.

Tristes hombres
Si no mueren de amores
Tristes, tristes.

Miguel Hernández

[26] Esta propuesta se basa en otra de la misma autora, titulada *A ritmo de metrónomo*, que se publicó el 28 de marzo de 2003 en *Didactired* (http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_03/28032003.htm).

Procedimiento:

Paso 1: Se forman parejas. A un miembro de la pareja se le entrega una fotocopia del **Texto I** y al otro del **Texto II**. Por turnos, cada uno tiene que leer su texto *sin voz* frente a su compañero, sin emitir ningún sonido y esforzándose por mover con claridad todos y cada uno de los órganos que intervienen en cada articulación, para que su pareja pueda distinguir cada sonido y completar su texto. Una vez que todas las parejas hayan completado el ejercicio, se les entrega una copia del **Poema original** para que comprueben la correspondencia con sus textos y entre todos comentan los resultados.

Paso 2: El profesor lee el poema en voz alta procurando marcar claramente el ritmo y las pausas. Después, todos juntos realizan varias lecturas colectivas en voz alta con ayuda de un metrónomo[27] (todos leen a la vez el texto, o se crean dos grandes grupos que van leyendo alternativamente cada verso). A medida que los alumnos vayan tomando confianza, se puede ir incrementando la velocidad del metrónomo.

Variante: El profesor distribuye varias fotocopias del **Poema original** pegándolas por las distintas paredes del aula. Es importante que dichas fotocopias estén bastante separadas entre sí y que no haya obstáculos para poder moverse por el aula. Un miembro de la pareja va corriendo, lee un verso del poema, lo retiene en la memoria y se lo dicta a su compañero, que permanecerá sentado en el lugar de partida. El compañero que corre tendrá que ir cambiando de fotocopia cada vez, de tal manera que no podrá ir siempre al mismo lugar del aula para leer los versos. Se pueden intercambiar los roles de la pareja a mitad del poema. Una vez terminada la actividad se ponen en común los resultados. Gana la pareja que termine antes y que haya cometido menos errores.

[27] El metrónomo es un aparato con un mecanismo de relojería que se utiliza normalmente para marcar el compás mientras se ejecuta una composición musical y que se puede adquirir en casi todas las tiendas de instrumentos musicales.

PÁJARO PEZ PALOMA

Objetivos: Ejercitar la pronunciación, reconocer categorías gramaticales, ampliar vocabulario, jugar con las palabras.
Nivel: B2 o Avanzado (Avanzado).
Destrezas implicadas: Comprensión lectora, expresión escrita.
Destinatarios: Jóvenes y adultos.
Tipo de agrupamiento: Individual y gran grupo.
Tiempo de preparación: Ninguno.
Material necesario: Tarjetas confeccionadas por el profesor, fotocopia del poema.
Duración aproximada: 60 minutos.

PÁJARO	SUELO
pez	silencio
paloma	siesta
pluma	sábana
pálida	suave
por	sin
petrificados	severos
pozos	surcos
pútridos	sonoros
palpita	suena
pulsa	sostiene
plácidas	silenciosas
patrias	sandalias
prometidas	sometidas
para	sin
poder	sangrar
partir	soportar
perfila	silba
pórticos	senderos
penetra	sustituye
pechos	sueños
paladea	saborea
pétalos	sépalos
pura	dura
perdurable	seca
planetaria	solitaria
palma	selva

paz
pido
permanece

(José Ángel Valente)

sed
siento
seduce

(Ejemplo de poema hecho por los alumnos.)

Procedimiento:

Paso 1: El profesor confecciona con anterioridad una baraja de treinta tarjetas en cada una de las cuales aparece una de las palabras-verso del poema de Valente. Después de barajarlas se reparten entre los alumnos. El número de tarjetas que recibe cada uno dependerá de cuál sea el número total de alumnos que integran la clase. Con ayuda del diccionario tienen que descubrir el significado de la/s palabra/s que le ha/n sido asignada/s y copiarlo por detrás. También deberán escribir en la tarjeta si se trata de un sustantivo (especificando género y número), un verbo, un adjetivo o una preposición.

Paso 2: A continuación se les entrega una fotocopia del poema de Valente. Por turnos, cada alumno aporta su información léxica y gramatical sobre su/s palabra/s. Una vez comprendido el vocabulario, el profesor les explica que va a leerles el poema en voz alta y que tienen que intentar puntuarlo. Para ello tendrán que estar atentos a la entonación y ayudarse de la concordancia.

Paso 3: Para terminar, entre todos eligen otro sonido inicial (que no sea /p/) y con ayuda del diccionario sustituyen las palabras de su/s tarjeta/s por otra/s que empiece/n por el nuevo sonido (en nuestro ejemplo /s/), respetando, eso sí, la categoría gramatical y el mismo género y número o tiempo verbal de la/s palabra/s del poema de Valente. Una vez hecha la permutación, un alumno se encarga de ir copiando el nuevo poema resultante en la pizarra, siguiendo el mismo orden que tenía el de Valente. Se discute el resultado entre todos y se proponen cambios.

Variante: En lugar del Paso 3, se les puede proponer que creen otro poema a partir del de Valente, considerando que cada verso (constituido por una sola palabra) es el arranque de otro verso más largo. Ej.: PAJARO *azul colgado de una rama...*

LOS NOMBRES QUE VERBAN

Objetivos: Reflexionar sobre las reglas morfológicas de formación de palabras a partir del juego creativo, ampliar vocabulario verbal, ejercitarse en el uso del diccionario.
Nivel: B2 o Avanzado (Avanzado).
Destrezas implicadas: Comprensión lectora, interacción oral, expresión escrita.
Destinatarios: Jóvenes y adultos.
Tipo de agrupamiento: Grupos de 3 ó 4 personas y gran grupo.
Tiempo de preparación: Ninguno.
Material necesario: Fotocopia del poema que se adjunta.
Duración aproximada: 60 minutos.

I	II
Ahora que los ladros perran, ahora que los cantos gallan, ahora que albando la toca las altas suenas campanan; y que los rebuznos burran, y que los gorjeos pájaran y que los silbos serenan y que los gruños marranan (...)	Ahora que los perros ladran ahora que los gallos cantan ahora que tocando el alba las altas campanas suenan y que los burros rebuznan y que los pájaros gorjean y que los serenos silban y que los marranos gruñen (...)

José Manuel Marroquín

Procedimiento:

Paso 1: Después de leer el poema en voz alta, el profesor comprueba si los alumnos se han percatado del procedimiento empleado por el poeta para crear el texto, formulando preguntas como *¿Qué palabras no habéis entendido?* y *¿Alguna de esas palabras os recuerda a otra?* Si no se han dado cuenta todavía, el profesor forma grupos y asigna a cada grupo unas cuantas palabras de la siguiente lista para que las busquen en el diccionario y digan cuáles existen (y qué significan) y cuáles no: *(el) ladro, perrar, (el) canto, gallar, albar, (la) toca, (la) suena, campanar, (el) rebuzno, burrar, (el) gorjeo, pajarar, (el) silbo, serenar, (el) gruño, marranar.*

Paso 2: Una vez que hayan entendido el recurso utilizado en el poema, tienen que devolver los sustantivos y los verbos a su forma originaria y reescribir el poema tal y como hemos recogido en **II.** A continuación, se comprueba plenariamente la corrección del ejercicio.

Paso 3: Para finalizar, se les pide a cada grupo que añadan un verso más al poema, empleando el mismo procedimiento. Después, se irán leyendo cada uno de los versos nuevos y se seleccionarán los tres más originales. Con ayuda del profesor se propondrá una manera de terminar el poema.

EL CIELO ES UN PAÑUELO

Objetivos: Jugar con el lenguaje y aprender vocabulario. Hacer *ripios*, esto es, forzar la aparición de palabras con una terminación determinada para completar un verso o conseguir una rima.
Nivel: A1 o Acceso.
Destrezas implicadas: Interacción oral.
Destinatarios: Niños, jóvenes y adultos.
Tipo de agrupamiento: Dos grandes grupos.
Tiempo de preparación: Ninguno.
Material necesario: Fotocopia del fragmento del poema.
Duración aproximada: 40 minutos.

(...) Nos lavamos las manos y jugamos
el horizonte es un rinoceronte
el mar un azar
el cielo un pañuelo
la llaga una plaga (...)

Vicente Huidobro

Procedimiento:

Paso 1: Se les reparte una fotocopia con el fragmento del poema de Huidobro. El profesor lo lee en voz alta. Se forman dos equipos, A y B. Cada equipo elabora una lista de tantos sustantivos como integrantes tenga el equipo, de tal manera que cada participante tenga su sustantivo. La única restricción es que cada sustantivo dentro del mismo grupo tiene que tener una terminación diferente.

Paso 2: Por turnos, un integrante del equipo A lee en voz alta su sustantivo, reproduciendo la estructura sintáctica del poema de Huidobro: Ej.: *La **arena** es una...* Cualquier integrante del grupo B debe reaccionar a la palabra propuesta y completar espontáneamente la frase con otro sustantivo que rime con éste. Ej.: *La arena es una... **cadena**.* La rima puede ser asonante o consonante, depende de lo que más convenga según el criterio del profesor. Cuántas más palabras surjan del grupo B más puntos tendrá éste. Inmediatamente después le tocará el turno al equipo B que dirá en voz alta su sustantivo y esperará la reacción del equipo A. Es conveniente que haya un estudiante que trabaje como secretario y que copie en la pizarra cada uno de los *ripios* que van surgiendo. Si no aparece ninguna palabra, el turno pasa al otro equipo. Otra alternativa es que, en ese caso, el profesor les ayude dibujando la palabra que se le ocurra en la pizarra. Ej.: *La arena es una **almena**.* El grupo B o A debe adivinarla y se anotará el punto. El juego termina cuando todos los integrantes de los dos equipos han leído su sustantivo.

REPICAR TRIGALES COMO CAMPANAS[28]

Objetivos: Trabajar con los alumnos, de forma creativa y lúdica, la noción de transitividad verbal en español. Serán capaces de producir un sencillo texto literario, a partir de un modelo extraído de la obra *Altazor,* de Vicente Huidobro.
Nivel: B1 o Umbral (Intermedio).
Destrezas implicadas: Expresión escrita y expresión oral.
Destinatarios: Jóvenes y adultos.
Tipo de agrupamiento: Grupos de 3 ó 4 personas y gran grupo.
Tiempo de preparación: Ninguno.
Material necesario: Fotocopia del texto de Vicente Huidobro.
Duración aproximada: 40 minutos.

[28] Esta misma actividad apareció en *Didactired* el 27 de febrero de 2003 con el título *Dibujar corderos como sonrisas* y se puede visitar en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_03/27022003.htm

(...) Desplumar una bandera como un gallo
Apagar un gallo como un incendio
Bogar en incendios como en mares
Segar mares como trigales
Repicar trigales como campanas
Desangrar campanas como corderos
Dibujar corderos como sonrisas
Embotellar sonrisas como licores (...)

Vicente Huidobro

Procedimiento:

Paso 1: Antes de repartirles la fotocopia con el texto de Huidobro, se organiza la clase en grupos de tres o cuatro alumnos y se les pide que confeccionen una lista de cuatro verbos (en infinitivo) con su correspondiente complemento directo en plural, por ejemplo: *escribir cartas, abrir regalos,* etcétera.

Se les reparte el fragmento del poema de Huidobro y se les pide a cada grupo que lo lean juntos y solucionen entre ellos posibles dudas de vocabulario, utilizando el diccionario como último recurso. Después se les anima a que intenten descubrir cuál es el mecanismo estructural que emplea el autor para construir cada verso (los versos están encadenados por un sustantivo que aparece en un verso, en el segundo término de la comparación, y se repite, en el verso siguiente, en el primer término de la comparación, como complemento directo del verbo). El profesor puede ayudar a descubrirlo con preguntas como: *¿Hay palabras que se repiten en el poema? ¿Cuáles son? ¿Qué lugar ocupan? ¿Cómo se relacionan?*

Paso 2: Cada grupo elige el verso del fragmento de Huidobro que más le ha gustado. Con la lista de verbos que antes han elaborado y tomando como punto de partida el verso seleccionado, cada grupo tiene que escribir y encadenar versos para construir un poema, con la misma estructura del de Huidobro. Como modelo el profesor puede mostrar la siguiente **transparencia** a modo de ejemplo:

cantar canciones abrir sorpresas encender hogueras comer nueces	Repicar trigales como campanas cantar campanas como canciones abrir canciones como sorpresas encender sorpresas como hogueras comer sombras como nueces.

Paso 3: Cada grupo designa a un portavoz para leer a toda la clase el poema que han creado. Después se pueden colocar todos los textos en las paredes del aula para que los demás grupos los lean de nuevo y se voten los poemas que más han gustado a toda la clase argumentando las razones de su elección.

Paso 4: Una vez finalizada la votación, se les puede proponer que busquen entre todos un buen título para el poema ganador. Se les puede animar incluso a que se lo aprendan de memoria para la próxima clase.

EL LIBRO DE LAS PREGUNTAS

Objetivos: Practicar estructuras interrogativas con fines creativos.
Nivel: C1 o Dominio (Superior).
Destrezas implicadas: Expresión escrita e interacción oral.
Destinatarios: Jóvenes y adultos.
Tipo de agrupamiento: Individual y gran grupo.
Tiempo de preparación: Ninguno.
Material necesario: Fotocopia preguntas de Pablo Neruda.
Duración aproximada: 40 minutos.

¿Por qué los árboles esconden el esplendor de sus raíces?
¿Hay algo más triste en el mundo que un tren inmóvil en la lluvia?
¿Por qué se suicidan las hojas cuando se sienten amarillas?
¿Cuántas abejas tiene el día?
¿Cómo se llama una flor que vuela de pájaro en pájaro?

Pablo Neruda

Procedimiento:

Paso 1: Se distribuyen dos tarjetas a cada alumno: en una aparece copiada una de las preguntas de Pablo Neruda que incluimos aquí y la otra está en blanco. Cada uno de ellos tiene que intentar *contestar* a la pregunta siguiendo la misma línea creativa que contiene la pregunta y copiar la respuesta en la tarjeta en blanco. La única condición es que no pueden repetir ninguna palabra de las que ya hay contenidas en la pregunta. El profesor puede ejemplificar la actividad de la siguiente manera: a la pregunta de Neruda *¿Conversa el humo con las nubes?* Podemos contestar, por ejemplo, algo parecido a esta respuesta tomada de un alumno: *Sí, se entienden, aunque son de razas diferentes: uno es el hijo negro del fuego, las otras son las hermanas blancas de la libertad.*

Paso 2: Una vez finalizado el paso anterior, el profesor recoge todas las tarjetas y las distribuye en dos montones: uno, formado por las preguntas de Neruda, y otro, por

las respuestas de los alumnos. Baraja bien cada montón. Reparte nuevamente dos tarjetas (una de cada montón) a cada alumno. Por turnos, cada alumno lee sus dos tarjetas en voz alta y entre todos tienen que ir decidiendo si la pregunta corresponde o no a la respuesta. Para ello tendrán que argumentar su decisión. Por supuesto, el autor de la respuesta no participa en ese turno y se queda callado. Si otro de los estudiantes (que no sea el autor de la respuesta) cree que es su tarjeta de respuesta la que corresponde con la pregunta leída por su compañero, levanta la mano y la lee en voz alta. Todos discuten si es o no la acertada.

Paso 3: Una vez que se han leído todas las tarjetas y se han emparejado las preguntas con las *verdaderas* respuestas, se van comprobando, con ayuda de los autores, cuántos aciertos ha habido.

PÍDELE UN DESEO A LORCA

Objetivos: Practicar de forma creativa la expresión de deseo en las oraciones subordinadas sustantivas con subjuntivo. Aprender nuevas asociaciones entre vocablos.
Nivel: B1 o Umbral (Intermedio).
Destrezas implicadas: Expresión escrita, interacción oral.
Destinatarios: Jóvenes y adultos.
Tipo de agrupamiento: Individual y gran grupo.
Tiempo de preparación: Ninguno.
Material necesario: Ejercicio y poema de Lorca que se adjunta.
Duración aproximada: 50 minutos.

Yo quiero que el agua se quede sin cauce.
Yo quiero que el viento se quede sin valles.
Quiero que la noche se quede sin ojos
y mi corazón sin la flor del oro;
que los bueyes hablen con las grandes hojas
y que la lombriz se muera de sombra;
que brillen los dientes de la calavera
y los amarillos inunden la seda.
(...)

Federico García Lorca

Procedimiento:

Paso 1: A modo de ejercicio de prelectura, se les pide que hagan el siguiente ejercicio:

Relaciona:



agua	valles
viento	ojos
noche	cauce
corazón	seda
buey	calavera
lombriz	flor del oro
dientes	sombra
amarillos	hojas

Antes de empezar conviene aclararles que no tienen por qué usar la lógica. Si surgen dudas de vocabulario pueden intentar resolverlas pidiendo ayuda a algún compañero o recurriendo al profesor.

Paso 2: El profesor copia el primer verso del poema en la pizarra: *Yo quiero que el agua se quede sin cauce* y pide a los alumnos que formen versos repitiendo esa misma estructura (*yo quiero que... se quede sin...*) a partir de las combinaciones que hayan establecido en el paso anterior.

Paso 3: Se reparte una fotocopia del poema de Lorca. El profesor anima a los alumnos para que sean ellos los que lo lean en voz alta al resto de la clase. Entre todos van comparando el poema original con el creado por ellos. ¿Hay coincidencias con alguno de los versos creados por los alumnos? El profesor recoge todos los poemas de los alumnos, los numera y los va leyendo en voz alta. Después de que se hayan leído todos, cada alumno vota por el que más le haya gustado.

Paso 4: Para terminar, el poema ganador se copia en la pizarra y entre todos sustituyen en cada verso *quedarse sin* por otro infinitivo con preposición. Ej.: *Yo quiero que el viento* ***se rompa en*** *los valles.*

EN UN LUGAR DE LA INFANCIA

Objetivos: Implicarse afectivamente en la experiencia de dejar escrito algo sobre sí mismos, narrando un episodio relacionado con su infancia. Recordar el contraste imperfecto/indefinido.
Nivel: C1 ó Dominio (Superior).
Destrezas implicadas: Comprensión lectora, interacción oral, expresión escrita.
Destinatarios: Jóvenes y adultos.
Tipo de agrupamiento: Individual y gran grupo.
Tiempo de preparación: Ninguno.
Material necesario: Fotocopias del poema.
Duración aproximada: 60 minutos.

LOS COLUMPIOS

Los columpios no son noticia,
son simples como un hueso
o como un horizonte,
funcionan con un cuerpo
y su manutención estriba
en una mano de pintura
cada tanto,
cada generación los pinta
de un color distinto
(para realzar su infancia)
pero los deja como son,
no se investigan nuevas formas
de columpios,
no hay competencias de columpios,
no se dan clases de columpio,
nadie se roba los columpios,
la radio no transmite rechinidos
de columpios,
cada generación los pinta
de un color distinto
para acordarse de ellos,
ellos que inician a los niños
en los paréntesis,
en la melancolía,
en la inutilidad de los esfuerzos
para ser distintos,
donde los niños queman
sus reservas de imposible,
sus últimas metamorfosis,
hasta que un día, sin una gota
de humedad, se bajan
del columpio
hacia sí mismos,
hacia su nombre propio
y verdadero, hacia
su muerte todavía lejana.

Fabio Morábito

Procedimiento:

Paso 1: Lectura en voz alta por parte del profesor del poema *Los columpios*. Se reparten tarjetas, en cada una de las cuales hay escrito un verso del poema. Los estudiantes van leyendo en voz alta su tarjeta para intentar reproducir el poema; otro alumno va copiando el resultado en la pizarra. Lo que menos importa es que acierten con la ordenación real del poema, sino despertar su capacidad de reflexión lingüística adquirida respecto a la lógica gramatical y discursiva de la ordenación, provocar la necesidad de preguntar sobre el significado de determinados vocablos y utilizar todos los comentarios que en voz alta se vayan produciendo durante el ejercicio. A continuación se borra el poema de la pizarra.

Paso 2: Se recogen las tarjetas y el profesor vuelve a leer el poema en voz alta. Se les pregunta a los estudiantes si recuerdan algún verso del poema, alguna palabra. Se les reparte una copia del poema y se comenta con ellos su sentido. Después se les pide que subrayen todos los presentes de indicativo que aparecen y que los sustituyan por aquel pasado del indicativo que más convenga.

Paso 3: Como tarea final, se les pide que evoquen algún objeto o lugar que represente su infancia y se les anima a que, a partir de ese recuerdo, escriban un poema.

LA VIDA ES UN VIAJE[29]

Objetivos: Sensibilizar al alumno sobre la importancia que, como estrategia de comunicación, posee la dimensión metafórica del lenguaje en todas las lenguas. Desarrollar la competencia metafórica.
Nivel: B1 o Umbral (Intermedio).
Destrezas implicadas: Interacción oral, expresión escrita.
Destinatarios: Jóvenes y adultos.
Tipo de agrupamiento: Individual, grupos de 3 personas y gran grupo.
Tiempo de preparación: 30 minutos.
Material necesario: Fotocopias del poema de Martín Gaite que se adjunta.
Duración aproximada: 60 minutos.

CALLEJÓN SIN SALIDA

Ya sé que no hay salida,
pero dejad que siga por aquí.
No me pidáis que vuelva.
Se han clavado mis ojos y mi
carne,
y no puedo volver.
Y no quiero volver.
Ya no me gritéis más que no hay
salida
creyendo que no oigo,
que no entiendo.
Vuestras voces tropiezan en mi costra
y se caen como cáscaras
y las piso al andar.
Avanzo alegre y sola
en la exacta mañana
por el camino mío que he
encontrado.
aunque no haya salida.

Carmen Martín Gaite

[29] Esta actividad está básicamente tomada de la que apareció con el mismo título en *Didactired*, el 17 de mayo de 2005.

Procedimiento:

Paso 1: El profesor escribe en la pizarra LA VIDA ES UN VIAJE y les explica a los alumnos que esta metáfora conceptual es común a muchas otras lenguas y da lugar a un buen número de expresiones concretas. Después, la ejemplifica con el vocabulario extraído del poema de Carmen Martín Gaite (*callejón sin salida, volver, andar, tropezar, avanzar, seguir por ahí, encontrar un camino)* con el que después van a trabajar y que desarrolla esa idea de la vida como camino. A continuación se les pide que piensen en su propio idioma y busquen expresiones donde se usa también esa metáfora de la vida entendida como viaje (Ej.: Cada estudiante las copiará en la pizarra en su lengua original y tendrán que explicarlas en español al resto de la clase. Entre todos y con ayuda del profesor comprueban si dichas expresiones existen también en español).

Paso 2: El profesor les lee en voz alta el poema de Martín Gaite cuidando la elocución, pausadamente y con cierta intencionalidad expresiva. Tras la lectura se trabaja la comprensión del poema con preguntas como *¿Qué palabras no habéis entendido? ¿Cuál es el mensaje del poema?* Si es necesario, se puede volver a leer el poema una o dos veces más. El profesor puede animar a los alumnos a que sean ellos los que repitan la lectura en voz alta.

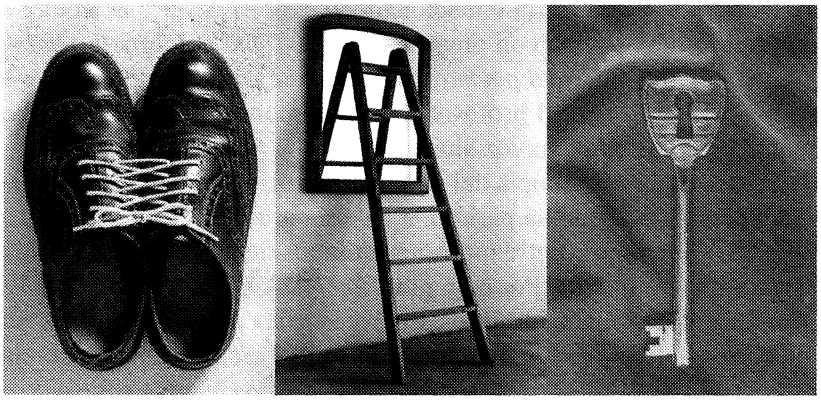
Paso 3: Se reparte una fotocopia del poema. El profesor les recuerda cuál era la metáfora conceptual de la que ha partido la autora para escribir el poema: LA VIDA ES UN VIAJE (camino). Entre todos los alumnos tienen ahora que buscar otra metáfora para aplicar a la vida. Por ejemplo, LA VIDA ES UN DESIERTO. Utilizando la técnica de la tormenta de ideas, el profesor les anima a que cada alumno diga una palabra que le sugiera la metáfora conceptual creada. En nuestro ejemplo (LA VIDA ES UN DESIERTO), las palabras relacionadas pueden ser: *seco, arena, tormenta, fuego, palmeras, sed, soledad, etc.* El profesor las va copiando en la pizarra.

Paso 4: Entre todos van a escribir un poema colectivo que girará en torno a la metáfora conceptual creada por ellos, usando el vocabulario que surgió en el paso anterior y que está escrito en la pizarra. Para ello van a emplear una técnica inspirada en lo que los poetas surrealistas denominaban *cadáver exquisito:* se le entrega un papel a un alumno y se le pide que escriba el primer verso. A continuación, el alumno dobla el papel, de tal forma que no se pueda leer lo que acaba de escribir y se lo pasa al siguiente alumno. El alumno que recibe el papel procede de la misma manera y de nuevo le pasa el papel a otro compañero; así sucesivamente hasta que todos hayan participado una vez en la escritura colectiva del poema.

Paso 5: El profesor le pide al último participante que despliegue el papel y anima a los alumnos para que alguno lea el poema en voz alta al resto de la clase. Si el resultado es del agrado de todos, se pueden hacer fotocopias para repartir a cada alumno.

MÁS QUE MIL PALABRAS
Objetivos: Crear imágenes poéticas para desarrollar la competencia metafórica. **Nivel:** B1 o Umbral (Intermedio). **Destrezas implicadas:** Interacción oral, expresión escrita. **Destinatarios:** Jóvenes y adultos. **Tipo de agrupamiento:** Grupos de 3 personas y gran grupo. Tiempo de preparación: 30 minutos. **Material necesario:** Fotocopias con imágenes fotográficas de Chema Madoz. **Duración aproximada:** 60 minutos.

A B C



Se puede empezar por comentar con los alumnos la frase hecha *una imagen vale más que mil palabras*, y preguntarles si están totalmente de acuerdo con ella.

Procedimiento:

Paso 1: Se forman grupos de tres alumnos. El profesor reparte a cada grupo una fotocopia con las tres imágenes que se adjuntan (A, B y C), del fotógrafo español Chema Madoz. Cada integrante del grupo elige una de las tres imágenes. El profesor les explica que tienen aproximadamente diez minutos para escribir cinco palabras relacionadas con la imagen que han elegido. Ej.: A: *atarse, inmóvil, cárcel, tropezar, nudo.* Después, los grupos comentan entre ellos las palabras que cada integrante ha elegido y hacen algún cambio si lo consideran necesario.

Paso 2: Se divide la pizarra en tres sectores (A, B y C) para que cada alumno vaya escribiendo por turnos sus cinco palabras en la columna correspondiente a la imagen que eligió.

Paso 3: A partir del vocabulario resultante para cada una de las imágenes, cada estudiante tiene que escribir un texto (no necesariamente un poema) en el que trate de traducir en palabras el mensaje metafórico de la imagen elegida por él. Ej.: A: *Me*

siento atada al destino que marca mi camino, mis zapatos son cárceles y mi vida tropieza a cada paso.

Paso 4: Por turnos cada alumno tiene que presentar su texto y leérselo al resto de la clase.

Paso 5: Con tiempo y con la ayuda del profesor pueden preparar una sencilla publicación en la que aparezcan los textos de cada grupo, acompañados de las imágenes de Chema Madoz y de alguna información sobre su trayectoria como artista, que pueden encontrar en http://www.chemamadoz.com. En dicha página web se recoge también una amplia galería de fotos del autor que el profesor o los propios alumnos pueden seleccionar para trabajar con ellas.

8. Conclusión

Mi trabajo en la enseñanza del español como lengua extranjera viene desarrollándose paralelamente a mi escritura poética; la sensación que vivo delante del papel en blanco, cuando me siento a escribir un poema, me ha ayudado mucho a comprender cuál debe ser la sensación que mis alumnos extranjeros experimentan en esos momentos previos a la irrupción de la palabra, cuando quieren expresarse y no pueden. El poeta también se siente, en cierta medida, *extranjero* en su propia lengua. A diferencia del aprendiz, el poeta domina el código, o, mejor dicho, está familiarizado con su uso referencial, con esa unión arbitraria, lejana e indirecta, de significante y significado, establecida entre las palabras y las cosas, plenamente aceptada por la comunidad de hablantes.

Al igual que el aprendiz, el poeta está solo con las palabras: su oficio consiste precisamente en reunirlas, combinarlas, devolverlas su caudal sonoro, su plasticidad; construir nuevas asociaciones que articulen emociones y provoquen situaciones comunicativas irrepetibles; vacilar entre ellas, para encontrar aquellas que realmente le pertenecen.

El poeta construye sentidos diferentes con materiales que son comunes. El aprendiz aspira a llegar a expresar su propio mundo conceptual de significaciones ya codificado en su lengua materna, a través de materiales expresivos, de construcciones lingüísticas que le son ajenos.

Si el poeta es aquel que dice más de lo que dice, el aprendiz de una L2 es siempre aquél que siente que dijo menos de lo que quiso decir. Ese desequilibrio, ese transitar las grietas insondables del lenguaje, esa sensación de vacío, de continuo extrañamiento, constituyen el punto de encuentro entre poeta y aprendiz. Se trata, pues, en palabras de Martínez Sallés (2004:5), de *encontrar nuevos accesos a los textos literarios con prácticas que apelen a la afectividad y a la creatividad y no al razonamiento ni al análisis.*

La poesía, libre e irreflexiva, exacta y sofisticada al mismo tiempo, *–hija del azar, fruto del cálculo–*, es capaz de desencadenar experiencias significativas para el aprendiz e inscribirlo históricamente en la lengua meta; y eso fue, precisamente,

lo que ocurrió con este poema de una alumna sueca a la que ya no podré olvidar nunca. Lo escribió como tarea final de la actividad *En un lugar de la infancia*. Con él queremos cerrar nuestro artículo. Su autenticidad, la verdadera carga emotiva con la que evoca sus recuerdos, y esa sensación de amarga felicidad hablan por sí solas y no habrían germinado –estoy segura– sin la intermediación de la poesía.

MI ALMOHADA ROJA

No sólo está
alegría y inocencia
porque no está así,
lágrimas, gritos de disputares
toda la noche.
Pero también están
las fragancias alegres,
el árbol de navidad,
el café de mi padre,
el aire del mar por las mañanas,
lilas y abedules
nieve, vela, calor
y una almohada roja.

G.M.

Bibliografía citada en este artículo

ACQUARONI MUÑOZ, R. (1997a), "La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)", *Frecuencia L,* 4, pp. 17-20.

ACQUARONI MUÑOZ, R. (1997b), "La experiencia de la poesía: Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE", *Cuadernos Cervantes,* 12, pp. 42-44.

ALDRICH, M. C. (1999), "En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla", Actas del X Congreso Internacional de ASELE, I, *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 59-64.

ALVAREZ, A. y M. QUIRÓS (1997), "Poesía, música e imagen. La cultura española a través de las destrezas orales y escritas", *Frecuencia L,* 6, pp. 34-36.

ÁLVAREZ VALADES, J. (2004), "La poesía en la clase de ELE: explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaite", *RedELE*, n.º 0. Disponible en: http://www.sgci.mec.es/redele/revista/pdf/alvarez.pdf.

BIERWISCH, M. (1965), "Poetics and linguistics", en D.C. FREEMAN (Ed.), (1970), *Linguistic and Literary Style,* Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 96-115.

BOSQUE, I. (2004), *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas,* Madrid, Cambridge University Press.

CARRETERO, A. y HERVÁS, F. (1994), "Una ausencia: la poesía en clase de español lengua extranjera", *Scriptura,* 10, pp. 93-95.

DANESI, M. (1988), "The Development of Metaphorical Competence: A Neglected Dimension in Second Language Pedagogy", en MANCINI, A. N. et al. (Eds.), *Italiana. Selected Papers from the Proceedings of the Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*, Vol. 3, River Forest, IL, Rosary College, pp. 1-10.

LAKOFF, G y JOHNSON, M. (1980/2001), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

LITTLEMORE, J. (2001), "Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style?", *Tesol Quarterly*, 35 (3), pp. 459-491.

MALEY, A. (1987), "Poetry and song as effective language-learning activities", en W. RIVERS (Ed.), *Interactive Language Teaching,* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 93-109.

MALEY, A. y DUFF, A. (1989), *The Inward Ear: Poetry in the language classroom,* Cambridge, Cambridge University Press.

MALEY, A. y DUFF, A. (1990), *Literature,* Oxford, Oxford University Press.

MALEY, A. y MOULDING, S. (1985), *Poem into Poem,* Cambridge, Cambridge University Press.

MARTÍN PERIS, E. (2000), "Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera", *Lenguaje y Textos,* 16, pp. 101-131.

MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2004), "*Libro, déjame libre:* Acercarse a la literatura con todos los sentidos", *RedELE*, n.º 0. Disponible en: http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martinez.shtml.

MENDOZA FILLOLA, A. (2004), "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa", *RedELE*, n.º 1. Disponible en: http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml.

MILLARES, S. (1996), "El texto literario y la enseñanza de la fonética", *Frecuencia L,* 1, pp. 44-47.

NARANJO, M. (1999), *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

NÚÑEZ RAMOS, R. (1992), *La poesía*, Madrid, Síntesis.

PAZ, O. (1992), *El arco y la lira,* Méjico, Fondo de Cultura Económica.

POLLIO, H y otros (1977), *Psychology and the Poetics of Growth: Figurative Language in Psychology, Psychotherapy and Education*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

WIDDOWSON, H. G. (1986), "The use of literature", en H. G. WIDDOWSON, *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, pp. 137-173.

WIDDOWSON, H. G. (1989), "Sobre la interpretación de la escritura poética", en FABB, N. y otros (Comp.), *La lingüística de la escritura,* Madrid, Visor, pp. 247-258.

WIDDOWSON, H. G. (1992), *Practical stylistics: an approach to poetry,* Oxford, Oxford University Press.

Bibliografía general recomendada

ANADÓN PÉREZ, M. J. (2004), "Pablo Neruda: Propuesta didáctica para un grupo superior/perfeccionamiento de español como lengua extranjera", *RedELE*, n.º 2. Disponible en: http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/anadon_neruda.shtml.

COLLIE, J. y PORTER LADOUSSE, G. (1991), *Paths into Poetry,* Oxford, Oxford University Press.

COLOMER, T. (1994), "L'adquisició de la competéncia literaria", *Articles De Didáctica De La Llengua i La Literatura,* 1, pp. 37-50.

CREED, C. L. (1978), "Prelude to poetry", *Foreign-Language-Annals,* 11 (3), pp. 299-303.

FALVEY, P. y KENNEDY, P. (1997), *Learning Language Through Literature,* Hong Kong, Hong Kong University Press.

FISH, S. (1989), "La literatura en el lector: estilística afectiva", en R. WARNING (Ed.), *Estética de la recepción,* Madrid, Visor, pp. 111-132.

GILROY, M. y PARKINSON, B. (1996), "Teaching literature in a foreign language", *Language Teaching,* 29 (4), pp. 213-225.

HALL, G. (2003), "Poetry, Pleasure, and Second Language Learning Classrooms", *Applied Linguistics,* 24 (3), pp. 395-399.

HANAUER, D. I. (2001), "The task of poetry reading and second language learning", *Applied Linguistics,* 22 (3), pp. 295-323 .

HOFFMAN, R. R. (1983), "Recent research on metaphor", *Semiotic Inquiry,* 3, pp. 35-62.

HUSSEIN, J. (1986), "Patterns in Poetry: A Method of Attack", *System,* 14 (3), pp. 301-306.

KINGWELL, G. (1980), "Repetition, confusion and surprise: A stylistics based approach to teaching poetry in EFL classrooms", *English Literature for EFL. Working Documents 2,* Londres, Instituto de Education, London University.

LAZAR, G. (1993), *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge, Cambridge University Press.

LOTMAN, I. (1978), *La estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo.

LÜNING, M. (1996), "Aprendizaje creativo del vocabulario", en C. SEGOVIANO (Ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera,* Madrid, Vervuert Iberoamericana, pp. 130-139.

MAYORAL, J. A. (1987), *Pragmática de la comunicación literaria,* Madrid, Arco/Libro.

MCRAE, J. (1998), *The language of Poetry,* Nueva York, Routledge.

MORENO, V. (1995), *El deseo de escribir. Propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*, Pamplona, Pamiela.

MORENO, V. (1998), *Va de poesía. Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías,* Pamplona, Pamiela.

MORGAN, C. (1994), "Creative Writing in Foreign Language Teaching", *Language Learning Journal,* 10, pp. 44-47.

PARKINSON, B. y REID-THOMAS, H. (2000), *Teaching Literature in a Second Language,* Edinburgh, Edinburgh University Press.

PERRICONE, C. R. (1978), "Teaching poetry: the neglected muse", *Foreign-Language-Annals,* 11 (6), pp. 675-677.

QUINTANA, E. (1993), "Literatura y enseñanza de E/LE", en MONTESA PEYDRO, S. y A. GARRIDO MORAGA (Eds.), *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula,* Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga, pp. 89-92.

SANTOS ASENSI, J. (1996), "De la música contemporánea a la didáctica de E/LE", en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona, pp. 413-422.

SCHULTZ, J. M. (1996): "The uses of Poetry in the Foreign Language Curriculum", *French Review,* 69 (6), pp. 920-932.

SMITH, A. N. (1988), "Using Student Poetry to Teach Poetry", *French Review,* 61 (6), pp. 923-930.

WIDDOWSON, H. G. (1992), *Practical stylistics: an approach to poetry,* Oxford, Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1989), "Sobre la interpretación de la escritura poética", en FABB, N. y otros (Comp.), *La lingüística de la escritura,* Madrid, Visor, pp. 247-258.