Jugando literatura

Éva Simon, PhD
Instituto Leövey Klára de Budapest

La idea de introducir la literatura en el aula no es nada nueva, tanto si pensamos en la metodología tradicional de gramática-traducción que en la mayoría de los casos utilizaba textos literarios, como en el renacimiento de esta idea para desarrollar la competencia lectora, el vocabulario y los conocimientos gramaticales de los alumnos. Sin embargo, nuestros alumnos de ELE aprenden el español mayormente en pocas lecciones semanales y partiendo desde el nivel de principiantes absolutos. Con ellos las actividades de comprensión lectora, análisis de obras y ejercicios de vocabulario literario, propuestas en la mayoría de los estudios metodológicos actuales, es imposible. No solamente por el nivel básico de conocimiento de la lengua y los límites de tiempo de una clase normal, sino porque las generaciones digitales no leen, por lo que podemos incitarlos a sumergirse en textos literarios y empezar a apreciarlos, pero probablemente con poco éxito, porque les falta la habilidad y la capacidad de manejarlos en el modo tradicional. Para conseguir tanto la motivación en la lectura como el desarrollo de las competencias lingüísticas es necesario crear tareas que se adapten a las características de las generaciones digitales Z y alfa, que ya entre ellos son muy diferentes. Estas generaciones necesitan para el aprendizaje efectivo una constante interacción que a su vez revela los lapsos que se producen en enfocar y entender un texto escrito, necesitan variedad y muchas actividades –físicas también– en las tareas a realizar para poder concentrarse y no perder el interés. El juego o la competición es igualmente esencial para ellos. Para poder memorizar palabras o expresiones y usar la lengua con fluidez necesitan un constante estímulo emocional e intelectual a la vez. Tienen la necesidad de producir y reproducir, intentar y experimentar de modo guiado la comunicación para fortalecer sus capacidades lingüísticas. Los métodos de enseñanza más eficaces para ellos son los colaborativos y cooperativos. (García F. *et al.,* 2008: 75-76).

La literatura, sin embargo, es el marco de comunicación por excelencia. Es una buena alternativa, porque casi todos los temas que obligatoriamente tenemos que enseñarles a los alumnos son desarrollados y descritos en una obra literaria. Además, una obra literaria nos ofrece originalidad lingüística, estilística y de ideas, enseña a pensar y transmite emociones, lo que significa que el alumno podrá mejorar igualmente otras competencias importantes. La obra literaria puede ser tomada como estímulo para realizar actividades que conectan las diferentes competencias del alumno, desarrollan su inteligencia y capacidades de modo holístico, apoyando su eficacia no solamente en cuanto a la comunicación en lengua extranjera, sino en el aprendizaje de otras asignaturas también.

Por eso, remodelando nuestros conceptos de literatura, un poco como se hace en la cinematografía, donde temas y personajes son a veces tomados con libertad o siguiendo el método de las versiones creadas para niños, donde el montaje, el lenguaje y los episodios y caracteres puestos en relieve difieren de los del cine clásico, podemos involucrar a nuestros alumnos en un proceso creativo de aprendizaje para que puedan activar todos sus conocimientos y capacidades en la producción lingüística, creando así un ambiente de aprendizaje experiencial (Rygiel, 2016: 11). Los objetivos que entendemos alcanzar con la introducción de la literatura en el aula ELE es ofrecer a los alumnos un escenario interesante para la comunicación oral y escrita, aprender y practicar el vocabulario y la gramática de modo activo poniendo en práctica sus capacidades comunicativas, proporcionar un contexto original para las actividades intercalando creatividad, juego y gamificación. Debemos desarrollar todas las competencias lingüísticas a través de las tareas creadas a base de textos literarios. Es preferible elaborar una selección de obras que no sean demasiado largas y difíciles, no supongan un conocimiento muy elevado de la lengua y cuya trama y mensaje sean fácilmente concebibles.

La idea es simple, la literatura en este caso sólo ofrece el trasfondo y el contexto o el punto de partida para poder expresar opiniones, ideas, crear textos escritos y orales, dialogar y demostrar capacidades lógicas, artísticas y sociales. Estas tareas forman el núcleo de la elaboración del tema y los textos. Naturalmente, la obra seleccionada debe ser apta para crear y realizar tales tareas, o sea debe tener una trama que se puede entender y reproducir fácilmente. La selección de los textos es tal vez la fase más importante y difícil, porque de dicha selección depende el éxito del aprendizaje (Schmidt, 2022: 28). La realización del proceso de aprendizaje presupone una fase preliminar, una fase de elaboración en concreto y una fase de resumen o cierre (Panavelil, 2010: 81-2). En esta última podemos dar a conocer a los alumnos los textos literarios en que estaban trabajando, en forma de lectura tradicional o como audiolibros, o, en alternativa, en forma de películas, dibujos animados, etc.

Al ser medievalista, las sugerencias de tipos de tareas para las tres fases de elaboración de un tema o texto literario que doy a conocer a continuación serán de textos medievales. La causa, además, es que los textos medievales castellanos son sencillos, con una trama fácilmente concebible e intrigante, por lo que los alumnos pueden involucrarse simplemente en las actividades que los llevan a un mundo de fantasía.

Entre los temas podemos enumerar la descripción de personas, objetos y lugares, la casa y las viviendas, las comidas, las fiestas, las actividades del tiempo libre, la rutina diaria, el aprendizaje, el tiempo y el clima, el viaje largo y los itinerarios, los lugares geográficos y la naturaleza, las finanzas y el manejo del dinero, las compras, los vestidos, las enfermedades, para mencionar los más típicos.

Entre las situaciones comunicativas que los alumnos tienen que resolver durante la elaboración de los temas encontramos la presentación, la descripción, la

invitación, los consejos, la solicitud de informaciones, la expresión de preferencias, el debate, la expresión de opiniones y prácticamente todas las ocasiones cotidianas de interacción, no dejando de lado las relaciones sentimentales que son tan importantes para los adolescentes.

Esta lista ya muestra en sí que los textos literarios se adaptan excelentemente a los requisitos comunicativos y de léxico descritos en el Marco Común Europeo de Referencia y, por consiguiente, al aprendizaje de una lengua extranjera a cualquier nivel. Por si fuera poco, se evidencia que todos los temas gramaticales necesarios para apoyar una comunicación correcta y fluida se refuerza por el hecho de que los textos literarios son creaciones de una lengua viva y por eso ofrecen un entorno lingüístico original específico de hablantes nativos (Obeidat, 1997: 31). Hay temas gramaticales que pueden aprenderse solamente en contexto, como la concordancia de tiempos y modos, el uso de los pronombres relativos, las conjunciones, las interjecciones, como también el registro lingüístico de un texto y los varios elementos sociolingüísticos. Estos hacen imprescindible el uso de textos literarios en las clases de ELE.

Si no podemos hacer trabajar a los alumnos en tareas complejas de vocabulario o análisis literario, podemos enfocarnos a actividades que en verdad utilizamos cotidianamente en las clases: la descripción y representación (dibujo) de personas y lugares, la dramatización y la creación de historias (producción oral y escrita) que puede dar lugar a la práctica del léxico y de la gramática a un nivel lingüístico inferior.

Pasando ya a perfilar a lo que me refiero como elaboración de textos literarios con enfoque comunicativo, veamos, según las fases de elaboración, algunos ejemplos de actividades.

Si pensamos en un texto como el *Lazarillo de Tormes,* ya de antemano debemos fijar que las características narrativas y el estilo de la novela picaresca se adaptan perfectamente al relato breve de sucesos y experiencias personales y al entrelazo o acoplamiento de los mismos y, en el caso concreto del *Lazarillo de Tormes,* a la práctica de la redacción de cartas y la autobiografía. Por eso, los alumnos pueden recibir tareas que en comunicación oral y escrita les exigen escribir o contar relatos breves que colaborativamente pueden entrelazar y, a lo mejor, representar también. Sin embargo, estas tareas o serían típicas de una fase intermedia de elaboración de texto, o de una fase preliminar para alumnos de un nivel lingüístico al menos intermedio en ELE.

Para los principiantes, en la fase preliminar, podemos juntar —o hacer juntar a los alumnos— varias palabras y expresiones relacionadas a la descripción y caracterización de Lazarillo. Si les damos nosotros la lista, el vocabulario puede adaptarse al nivel lingüístico del grupo y podemos darles un repertorio más amplio, incluyendo rasgos físicos y cualidades que no son oportunos para trazar la apariencia y la personalidad de Lazarillo. Unos alumnos seleccionarán las palabras y

expresiones que según ellos pueden describir a un chico que por su pobreza tiene que dejar a la familia, servir a diferentes amos y sobrevivir en un mundo hostil y extraño. Si necesitamos un poco de apoyo para poner en marcha la fantasía de los alumnos, podemos ofrecerles una síntesis sencilla de la historia.

Para proponer un ejemplo:

alto, flaco, gordito, bajo, moreno, rubio, ojos grandes, cara redonda, musculoso, fuerte, mirada brillante, rostro pálido, cejas gruesas, cuello alargado, orejas de soplillo, nariz recta, ojos rasgados, piel morena, pies grandes, manos finas, dientes mellados, boca grande, etc.

sincero, juguetón, espabilado, tranquilo, inteligente, astuto, estúpido, rudo, tramposo, vivo, indeciso, maligno, compasivo, cordial, servil, fiel, rebelde, triste, hablador, serio, egoísta, hipócrita, prudente, aventurero, miedoso, maleducado, perezoso, etc.

Del léxico elegido podemos crear una nube de palabras (https://wordart.com/edit/1ig49slxcs9l):



Figura 1. Características de Lazarillo.

La nube de palabras se entregará a los demás alumnos para que creen una imagen del Lazarillo en papel o en formato digital. Para ver si las imágenes creadas se parecen o no, los alumnos las miran y las comparan, usando expresiones

de opinión, acuerdo y desacuerdo o discutiendo algunos aspectos. Al final de la actividad podemos mostrarles una figura del Lazarillo —de la película o de una ilustración de la obra— y argumentar igualmente si nos parece convincente.

En la fase de la elaboración de un texto literario podemos ya sumergirnos en la trama misma. La historia de *Flores y Blancaflor* se presta perfectamente a un juego de investigación, ya que el cuento dice que los padres de Flores hacen desaparecer a Blancaflor a quien Flores buscará viajando por el Mediterráneo. Para el juego podemos facilitar mapas, imágenes de lugares y de personas, descripciones de objetos que la hacen reconocer (p.ej. el anillo que recibió de Flores). El juego se hace desde el punto de vista de Flores que tiene que hacer preguntas a diferentes personas para saber adónde se llevaron a Blancaflor. Además de las preguntas y la solicitud de información, con este juego se practica la descripción de personas, objetos y lugares y la lógica, por no mencionar los conocimientos geográficos y culturales.

Este juego se puede hacer de modo de una habitación de escape también, en grupos o parejas. Naturalmente, para poder hacerlo, los alumnos ya necesitan conocer la trama, al menos esquemáticamente.



Fig. 2. Habitación de escape - Historia de Flores y Blancaflor.
(https://view.genially.com/65bd69b8a3eb9800149e1d46/interactive-content-floris-y-blancaflor)

Además, la historia de *Flores y Blancaflor* sirve muy bien para practicar el intercambio de breves mensajes escritos. Flores, para avisar y aconsejar a Blancaflor, escribe unos mensajes muy cortos que esconde en el ramo de flores que le lleva en nombre del almirante que la compró para hacerla su mujer. Blancaflor, según la historia, también logra entregarle a Flores unos mensajes de respuesta, aunque no se sabe, cómo. Por eso, se puede trabajar en parejas y unos escriben mensajes en nombre de Flores, otros en nombre de Blancaflor. El objetivo es entender la situación de los enamorados, darse cuenta de cómo poder escapar y ponerse de

acuerdo en el modo, la fecha y la hora de la huida. Los chicos pueden escribir al máximo una frase de entre cinco y diez palabras —si queremos hacer más difícil la tarea, limitamos el número de palabras y las ocasiones de intercambio de mensajes—, porque el papel debe ser pequeño para no descubrirse. El juego puede hacerse en una sola clase o, imitando la situación de la trama, en varios días. Cuando ya todo está acordado y claro, se leen los mensajes de las parejas para ver quienes pudieron mandarse los mensajes más compactos y efectivos.

Para este juego sugeriría dar una primera frase, un mensaje de Flores, a las parejas que después siguen la comunicación. P.ej.: «Amor, lo sé todo y vengo a rescatarte». O, si el grupo tiene que practicar los pasados: «Amor, supe tu suerte y vine (venía) a rescatarte». Por cierto, con estos mensajes cortos entre Flores y Blancaflor se pueden practicar el imperativo y el subjuntivo también, p.ej.: «Vístete de hombre. Ven al puerto. No creo que pueda salir. Espero que vengas».



Fig. 3. Imagen de Flores y Blancaflor, creada por IA en Gencraft.

Igualmente, en la fase de elaboración de un texto literario, para fomentar la creatividad de los alumnos y el reconocimiento de la estructura narratológica de una obra, se puede tomar una historia suficientemente larga, compacta y complicada —como *La Celestina*— y con un poco de explicación de la trama se les puede dar a los alumnos como trabajo individual o en parejas unas frases que se relacionan con los nodos narratológicos. Utilizando la aplicación Garticphone (https://garticphone.com/hu) introducen la primera frase que les damos nosotros, y después dibujan. Después de 5-6 secuencias se termina el juego y la aplicación ofrece una historia que podemos comentar.

El juego se puede hacer de modo oral y sin la aplicación también. Entonces se parece a una situación de chismorreo. Si en la trama de *La Celestina* separamos los hilos narrativos, podemos entregar a los alumnos unas frases que describen los núcleos narratológicos más importantes. Los alumnos, según su imaginación, aun no conociendo la obra, deben desarrollar estas situaciones. Después se escogen al azar las partes desarrolladas y en la secuencia obtenida —probablemente bastante caótica— se debe crear una historia completa. Las frases que describen un nodo narratológico podrían ser:

- Calisto persigue su halcón y entra en el jardín de Melibea, de quien se enamora.
- Celestina va a casa de Melibea con unas madejas de hilo hechizadas.
- Celestina rechaza dar a los criados de Calisto el dinero que recibió de Calisto por haber obtenido el amor de Melibea.
- Calisto, después de hacer el amor con Melibea, huye de su alcoba.
- Melibea se despierta del encanto que le hizo Celestina.

Para practicar la gramática, tenemos asimismo opciones de literatura. En este caso he elegido practicar el imperativo con ISL Collective. El episodio *Duelo por un castillo* de la serie de dibujos animados de *Ruy, el pequeño Cid* de RTVE (https://www.youtube.com/playlist?list=PL1812714DE488ECFC), se ofrece muy bien a eso, porque prácticamente todas las frases contienen un verbo en imperativo.

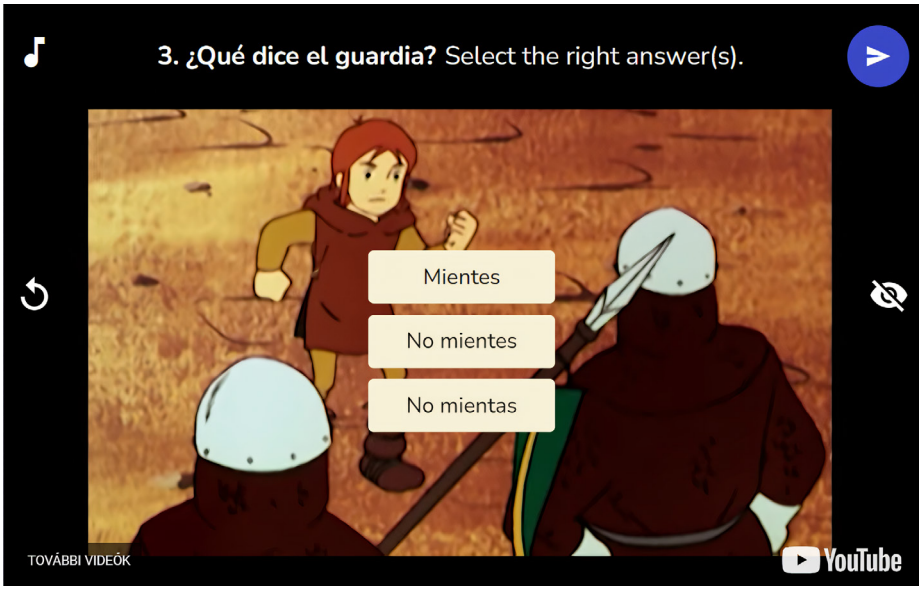


Fig. 4. Practicar el imperativo.
(https://en.islcollective.com/english-esl-video-lessons/ruy-y-el-imperativo/954235)

Si no queremos hacer las preguntas nosotros, en el caso de ISL Collective se puede asignar esta tarea a un grupo de estudiantes y otro grupo va a ver y responder a las preguntas. Con las respuestas podemos intentar a recontar la historia, y si queremos hacerlo más interesante, el recuento puede hacerlo un tercer grupo de estudiantes que no ha visto el video.

En la fase de resumen o cierre, como he mencionado, ya podemos trabajar con los textos originales, puesto que los alumnos ya se familiarizaron durante las etapas precedentes con el tema de estos. En esta fase podemos darles tareas de comprensión lectora y de producción escrita para verificar su avance lingüístico. Esta fase se presta también a la discusión y el conocimiento de los autores o las circunstancias de la creación de la obra estudiada. Lo importante es que las diferentes competencias deben aplicarse de forma conjunta en esta fase también, porque el control de la comprensión, por ejemplo, puede realizarse a través de la producción oral y escrita y será mucho más interesante para los alumnos (Collie & Slater, 1987: 67) además de continuar el proceso de desarrollo lingüístico. Esta es la fase para juego de roles, representación de las obras, resúmenes escritos en diferentes estilos, como para prensa o blog o diario personal y desde diferentes puntos de vista, por mencionar algunas posibilidades.

Todo lo expuesto puede parecer complicado, pero no lo es. Siendo profesores de lengua extranjera todos conocemos y usamos los juegos textuales. A lo mejor debemos pensar en textos literarios también y ampliar la gama de nuestros recursos metodológicos prestando más atención a la selección de textos y nivelación de las tareas. Lo importante es que los textos literarios siempre funcionen como un marco para las actividades que desarrollan al mismo tiempo todas las competencias lingüísticas de los alumnos y les ayuden a expresarse libremente en lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Collie, J., Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press. Documento de Internet disponible en: file:///C:/Users/valta/Downloads/Literature_in_the_Language_Classroom_by%20(3).pdf [Fecha de consulta: 21.08.2023].

García, F., Portillo, J., Romo, J., Benito, M. (2008). «Nativos digitales y modelos de aprendizaje». En *TICAI 2007: TICs para el Aprendizaje de la Ingeniería*. Coords. M. Llamas Nistal, C. Vaz de Carvalho y C. Rueda Artunduaga. Vigo: IEEE Sociedad de Educación, pp. 73-80. Documento de Internet disponible en: https://www.ceur-ws.org/Vol-318/Garcia.pdf [Fecha de consulta: 30.08.2023].

Panavelil, A. (2010). «Teaching Literature through Language –Some Considerations». *Language in India. Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow.* 10: 78-90. Documento de Internet disponible en: http://www.languageinindia.com/july2010/abrahamliterature.pdf [Fecha de consulta: 30.08.2023].

Obeidat, M. (1997). «Language vs. Literature: in English Departments in the Arab World». *English Teaching Forum*. 35: 30-35. Documento de Internet disponible en: https://books.google.hu/books?id=zbyiAFBRZsYC&pg=PA39&hl=hu&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q=Obeidat&f=false [Fecha de consulta: 20.02.2024].

Rygiel, L. I. (2016). *Learning through Reading: A Handbook of Literature-based Lessons for ESL*. Master's Projects and Capstones. 320. Documento de Internet disponible en: https://repository.usfca.edu/capstone/320 [Fecha de consulta: 30.08.2023].

Schmidt K. Á. (2022). «Irodalmi szövegek a nyelvoktatásban: Elvárások, előítéletek és a szükséges szemléletváltás». *Új pedagógiai szemle*. 72(9-10): 26-46. Documento de Internet disponible en: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00242/pdf/EPA00035_upsz_2022_09-10_026-046.pdf [Fecha de consulta: 30.08.2023].