



# ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LITERATURA EN EL AULA DE ELE A TRAVÉS DE RAFAEL ALBERTI

**Máster Universitario en Formación de Profesores de  
Español**

**Presentado por:  
CAROLINA GIL ÁVILA**

**Dirigido por:  
D<sup>a</sup> CLARA PABLO RUANO  
D<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ**

**Alcalá de Henares, a 10 de julio de 2020**

*Al árbol lo acompañan las hojas,  
y si está seco ya no es árbol.*

Rafael Alberti (1962)

## RESUMEN

La literatura en el aula de idiomas se considera uno de los contenidos más olvidados, debido a la complejidad que presenta en un primer momento a docentes y alumnos. Por este motivo, en el presente trabajo realizamos un estado de la cuestión sobre las ventajas e inconvenientes de utilizar esta manifestación artística en nuestras clases de ELE. Además, nos centramos en la poesía, género que se presta a despertar los sentimientos y la imaginación del público. En concreto, hablamos de Rafael Alberti y de sus compañeros de la Generación del 27, quienes, a través de sus creaciones, manifiestan un contexto cultural e histórico de auténtico valor, por lo que sus textos enriquecerán culturalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. De esta manera, señalamos algunas secuencias y unidades didácticas creadas en torno a poemas del grupo, que a su vez introducen otras expresiones artísticas fundamentales del momento.

Palabras claves: ELE, literatura, poesía, Generación del 27, Rafael Alberti.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. TRATAMIENTO DEL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE ELE .....	2
2.1. RASGOS GENERALES DEL LENGUAJE LITERARIO.....	2
2.2. FUNCIONES DE LA LITERATURA Y SU LENGUAJE EN LA ENSEÑANZA DE ELE.....	7
2.3. PRESENCIA DE LA LITERATURA EN LA EVOLUCIÓN METODOLÓGICA .....	9
2.3.1. Breve panorama diacrónico .....	9
2.3.2. Situación actual .....	11
2.4. LITERATURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE .....	13
2.4.1. Competencias lingüísticas .....	14
2.4.2. Desarrollo de destrezas lingüísticas .....	16
2.4.3. ¿Literatura como medio o como meta?.....	17
2.5. LA LITERATURA EN EL <i>MCER</i> Y <i>PCIC</i> .....	19
2.5.1. <i>MCER</i> .....	20
2.5.2. <i>PCIC</i> .....	22
3. LA POESÍA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE .....	23
3.1. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS Y FUNCIONES DE LA POESÍA .....	24
3.2. PROPUESTAS METODOLÓGICAS .....	26
3.2.1. Selección de textos .....	26
3.2.2. Tipología de actividades.....	32
4. LA GENERACIÓN DEL 27 EN EL AULA DE ELE.....	35
4.1. LA POESÍA DE LA GENERACIÓN DEL 27 .....	35
4.2. LA OBRA DE RAFAEL ALBERTI COMO RECURSO .....	41
4.2.1. <i>Marinero en tierra</i> .....	42
4.2.2. Otros materiales.....	47
5. CONCLUSIONES .....	50
6. BIBLIOGRAFÍA.....	51
7. ANEXOS .....	56

# 1. INTRODUCCIÓN

La literatura, por lo general, resulta uno de los contenidos más olvidados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, debido a la complejidad que *a priori* implica su desarrollo en el aula, tanto para los docentes, a la hora de preparar materiales y seleccionar textos orientados a determinados fines; como a estudiantes, por las dificultades de comprensión que pueden ocasionar los textos literarios.

Por ello, el objetivo de este trabajo es realizar un recorrido desde los inicios de la enseñanza de español como lengua extranjera, desde los métodos y enfoques más tradicionales hasta los más actuales, para investigar el tratamiento de la literatura en este ámbito educativo. Realizaremos, por tanto, un estado de la cuestión que nos permitirá observar las diferencias, similitudes y evolución del uso del texto literario a lo largo de la historia de la enseñanza de ELE, que nos permitirá conocer los rasgos intrínsecos de la literatura y nos ayudará a afrontar el aparente temor de llevar esta manifestación artística a nuestras aulas. Observaremos así una variedad de posturas sobre cómo explotar los textos literarios, en concreto los poéticos, para trabajar todas las destrezas y otras competencias más allá de la léxico-gramatical en el aula de ELE, teniendo presentes los niveles, objetivos y contenidos que establecen el *MCER* y el *PCIC*.

En esta investigación otorgaremos especial importancia a la poesía de la Generación del 27, grupo de jóvenes poetas del siglo XX cuyo nombre adoptan tras su encuentro con motivo del tricentenario de la muerte de Luis de Góngora en el Ateneo de Sevilla. Nos hemos decantado por este movimiento debido a la cercanía cultural y lingüística de los estudiantes respecto al contexto histórico y las emociones que transmiten estos autores.

De entre todos los autores de este movimiento literario, nos centraremos en la figura del poeta del mar, el gaditano Rafael Alberti, quien a través de sus plásticos versos y creaciones pictóricas puede ser un gran ejemplo artístico de la contemporaneidad hispánica para nuestros estudiantes, y quien, a su vez, nos despierta cierto interés y admiración. Analizaremos un material monográfico centrado en la enseñanza de español como lengua extranjera a través de su obra *Marinero en tierra*, además de otras publicaciones en las que su trabajo aparece acompañado de las producciones de sus compañeros de generación.

Otorgamos esta relevancia a Rafael Alberti porque forma parte de la herencia cultural de nuestro país, lo que convierte a su obra en un reflejo fiel de la España republicana y de la época del exilio durante la guerra civil. El gaditano utiliza su pincel y su pluma como un arma de compromiso social y político, que despierta nuestros sentidos a través del color y la musicalidad, de ahí la importancia que hemos querido darle en este TFM, reflejo del protagonismo que aspiramos a darle en el aula de ELE, así como a sus compañeros de generación. Esta idea, junto al concepto de paraíso perdido, puede inspirar e identificar a los estudiantes si han experimentado la misma sensación al emigrar a España y anhelar su país de origen.

## **2. TRATAMIENTO DEL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE ELE**

Como manifiesta Acquaroni (2007: 15), desde los tiempos más remotos, la literatura, oral y escrita, ha estado ligada a la identidad cultural y lingüística de las distintas comunidades del mundo, ya que expresa la realidad con la que se identifica cada sociedad. Las manifestaciones literarias se interiorizan de tal manera que impregnan las expresiones lingüísticas de la cotidianeidad, pues en una comunidad se comparten las mismas imágenes para aludir a comportamientos concretos o, por ejemplo, se recurre a lemas determinados en situaciones contextuales que guardan similitudes. Por tanto, resulta fundamental trabajar con materiales literarios en el aula de ELE, para que los estudiantes puedan familiarizarse en mayor grado con los conocimientos culturales de la lengua meta en cuestión.

Para conocer posibilidades didácticas de textos literarios en el aula de ELE, debemos preguntarnos cuál ha sido su tratamiento desde los inicios en la enseñanza de segundas lenguas, en qué consiste la literatura, cuáles son sus características principales y sus funciones como acto comunicativo; cómo proceder a la selección de textos y géneros literarios acorde al nivel del grupo de estudiantes; cómo resolver los conflictos de profesores y alumnos ante la enseñanza y aprendizaje de una lengua a partir de estas obras, y muchas otras cuestiones que pondremos sobre la mesa a lo largo de este trabajo.

### **2.1. RASGOS GENERALES DEL LENGUAJE LITERARIO**

En cuanto a la naturaleza de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE o EL2, necesitamos apoyarnos en la historia de la literatura y en algunos de sus teóricos, como veremos con Acquaroni (2007: 16-17) a continuación. Esta tarea aportará beneficios y seguridad en nuestra labor docente a la hora de trabajar la literatura en el aula.

Cuando hablamos de la literatura como un acto de comunicación, nos referimos a los componentes que entraña: emisor, receptor y mensaje, en este caso, autor, lector y texto literario, respectivamente<sup>1</sup>. Asimismo, detrás de toda creación literaria se halla una intencionalidad por parte del escritor, aunque este punto se tambalee, puesto que el emisor puede escribir una obra sin llegar a conseguir su propósito artístico. Al igual ocurre con algunas obras no pensadas con este fin, y que con el paso del tiempo adquieren consideraciones estéticas. Por ejemplo, los *Sonetos* de Garcilaso inspirados en su amada Isabel Freire o el ilustre *Don Quijote* de Cervantes, dos grandes obras del Siglo de Oro que los movimientos estéticos posteriores valoraron desde otras ópticas no pensadas inicialmente por sus creadores, y que han sido influencia clave para producciones literarias posteriores.

Entre las diferentes perspectivas que han intentado instaurar una definición sobre qué es la literatura encontramos, por un lado, las que siguen un principio semiótico, que son aquellas que precisan de dónde proviene el carácter literario de un texto y se centran en el mensaje como el formalismo ruso de Jakobson y Sklovski; por otro, las que se inclinan por un principio semiológico, que consideran que la literariedad es una cuestión histórica, y por lo tanto, variable en el tiempo como sus receptores, como veremos a través de la Estética de la Recepción de Jauss.

Acquaroni (2007: 21-25) reflexiona sobre todos estos conceptos y, orientándose hacia la enseñanza de la literatura en el aula de ELE, establece una clasificación sobre rasgos que constituyen una definición entre la dicotomía literario / literariedad de este lenguaje como uso lingüístico y acto comunicativo, que sirve a una intención determinada, ya no como un desvío de la norma. Para ello, nos apoyaremos en una corriente que introduce la autora como fundamental para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas: el formalismo ruso crítico-literario de Jakobson y Sklovski de la

---

<sup>1</sup> Nos referimos a una perspectiva tradicional de las funciones del lenguaje: expresiva, apelativa y referencial (Bühler, 1918), que Jakobson (1959) ampliará teniendo en cuenta otros elementos en el proceso de comunicación: código (metalingüística), mensaje (poética) y canal (fática) (AA. VV., 2008).

primera mitad del siglo XX<sup>2</sup>, movimiento que estudia la forma del texto literario como parte de su contenido (Todorov, 1964).

Según Sklovski (1917: 58), en lo que respecta al lenguaje literario, la forma tiene una relevancia mayor que en la comunicación convencional, en donde las palabras son seleccionadas aleatoriamente sin ningún interés más allá que el significado y lo que refiere el significante. Más tarde, son olvidadas por economía lingüística, pues solo las utilizamos como instrumento para comunicar constantemente lo que anhelamos. De este modo, el lenguaje cotidiano y su discurso se someten a un proceso de automatización en el que predomina lo predecible y nada sorprende al interlocutor, como si no pudiera recordar las sensaciones al realizar una acción por primera vez (Sklovski, 1917: 59).

En cambio, la literatura requiere cierto propósito ante la selección de significantes. Los formalistas apuestan por este hecho dado que tanto el arte como la poesía logran desprendernos de esa automatización del uso cotidiano del lenguaje, cuyo fin deriva en someternos a la desautomatización de esa previsión constante y despertar nuestra sensibilidad hacia la forma del lenguaje (Sklovski, 1917: 60). Esta desautomatización se consigue produciendo, como declaraba Aristóteles (Sklovski, 1917: 69), extrañamiento y sorpresa en el espectador, es decir, captando la atención del lector a través de figuras retóricas<sup>3</sup>, alejándolo del lenguaje convencional (Sklovski, 1917: 65).

Por tanto, este lenguaje se crea de manera consciente, artificial, para que el lector se detenga y pierda el automatismo de la percepción convencional (Sklovski, 1917: 69). Así pues, predominará la función poética, función comunicativa que se orienta hacia el propio mensaje concretada por Jakobson en su famosa conferencia “Lingüística y Poética” (1959: 358-360). Por su lado, Sklovski señala que: «La poesía es una manera particular de pensar: un pensamiento por imágenes [con el fin de] permitir agrupar objetos y acciones heterogéneas y explicar lo desconocido por lo conocido» (1917: 55).

Esto ocurre gracias a la correspondencia entre los ejes de selección y combinación, donde prima el contraste y la analogía entre unidades recurrentes y variables, en palabras

---

<sup>2</sup> Más concretamente, entre los años 1915 y 1930. La corriente adoptó la denominación “formalismo” bajo la perspectiva de los detractores ante el ímpetu renovador de los autores rusos. El grupo se originó en torno a la lingüística estructural y el Círculo Lingüístico de Praga (Todorov, 1964: 11). “El arte como artificio” de Sklovski se considera el manifiesto de la corriente, y a su autor como el máximo exponente durante la etapa inicial (Todorov, 1964: 19).

<sup>3</sup> Por ejemplo, la singularización de la descripción de las acciones u objetos y el oscurecimiento de la forma consiguen acrecentar la dificultad y la prolongación de la percepción (Sklovski, 1917: 60).



de Jakobson «en realidad el lenguaje poético opera un cambio esencial en las relaciones entre el significante y el significado, así como entre el signo y el concepto» (1965: 8). Como resultado, obtenemos la complejidad lingüística a la que se relaciona el texto literario y, por consiguiente, el motivo por el que se tiende a obviar en la didáctica de lenguas (Acquaroni: 2007: 22).

No obstante, Acquaroni (2007: 22-23) menciona que el lenguaje literario, en su mayoría, presenta menos complicaciones que el lenguaje oral, el cual requiere recursos más dificultosos de abordar. Los recursos empleados en literatura no son únicos de este género, sino que también se utilizan para desarrollar otras destrezas comunicativas: la mediación. En este caso, podríamos recurrir al parafraseo para permitir un proceso comunicativo eficiente entre los interlocutores. Está en nuestra mano considerarlo una ventaja o un hándicap, ya que va subordinado a la manera en que lo explotemos para llevarlo a las aulas.

Por otro lado, podemos señalar que la función poética dota a los textos de literalidad, a pesar de su relación con el resto de las funciones del lenguaje e indistintamente del propósito que se pretenda conseguir (Jakobson, 1959: 362-363). Así pues, permite la preservación del mensaje y la posibilidad de ser reproducido una vez comunicado, al contrario que en la oralidad; logra que lo reproduzcamos sin alterar palabras, pues la forma es parte del contenido que se quiere comunicar. De esta manera, la literatura es lengua que perdura en el tiempo, lo que también provoca dificultades en la enseñanza de ELE en cuanto a la consagración de los textos literarios y el rechazo a adaptaciones de estos, es decir, a la manipulación para facilitar la comprensión de los alumnos (Acquaroni, 2007: 23).

Otro rasgo de este uso lingüístico es la plurisignificación, planteada por la Estética de la Percepción, fundada por Jauss<sup>4</sup> en la segunda mitad del siglo XX (Sánchez Vázquez, 2007a: 16). Esta corriente defendía la importancia de los efectos que producían las obras literarias en un receptor activo y participativo (2007b: 33-34). Pensamos que puede ser relevante si nuestro objetivo es introducir la literatura en el aula de ELE, como veremos en el siguiente apartado.

---

<sup>4</sup> Con su discurso *La historia de la literatura como provocación a la ciencia literaria* (1967) en la Universidad de Constanza (Alemania) realiza una revisión de la ciencia literaria con vistas a una nueva estética en la que la participación del receptor se torna indispensable para completar la obra literaria, no ya como un mero reproductor del texto (Sánchez Vázquez, 2007b: 34-35).

Entre las ideas que Jauss manifiesta en su discurso, Sánchez Vázquez (2007b: 38) destaca el concepto de “horizonte de expectativas”, del que nace lo que el público espera encontrarse al dialogar con la lectura, recurriendo a sus conocimientos previos y referencias acerca de los géneros, estructuras y temáticas de las obras ya leídas. A su vez, este binomio texto-receptor plantea dos horizontes posibles: el del autor, que aparecerá en el texto de manera permanente, aunque forme parte del pasado; y el del lector, que cambiará a lo largo del tiempo y estará supeditado a la situación histórica del presente del receptor, por lo que el texto se enfrentará a diferentes horizontes de expectativas según la época de su lectura. Asimismo, debemos tener en cuenta que cada momento histórico será común en el horizonte de expectativas de los lectores de un tiempo concreto. Por ello, será imprescindible combinar lo diacrónico y lo sincrónico para una buena percepción del texto (Sánchez Vázquez, 2007b: 43).

Tampoco debemos olvidar que la relación entre literatura y sociedad ofrece un efecto social, que no solo se produce en el horizonte de expectativas como lector, sino también cuando entra en el horizonte de expectativas de su vida cotidiana, lo que más adelante afectará a sus experiencias vitales (Sánchez Vázquez, 2007b: 44). Además, siguiendo a Acquaroni (2007: 23), las lecturas cambian de significado en función de la edad con la que se repiten, es decir, están en continua actualización.

Por ejemplo, no es lo mismo leer *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry a los doce años que a los cuarenta; en cada lectura descubrimos aspectos e interpretaciones que antes no habíamos percibido o que, gracias a nuestro crecimiento personal y/o profesional, hemos podido traducir al lenguaje convencional y lo extrapolamos a nuestras experiencias. De esta manera, la plurisignificación es aquella que permite que cada espectador interprete el mensaje de una manera diferente acorde a su experiencia como lector, su época y sus circunstancias vitales. En consecuencia, el texto presentará una variedad de connotaciones.

Asimismo, la ficcionalidad proporciona a la literatura la aptitud de inventar mundos posibles, concepto procedente de la filosofía de Leibniz y aplicado a la literatura por Dolezel (Garrido Domínguez, 1997: 13-14). La ficción es originaria de la mimesis aristotélica si se interpreta como la imitación de la realidad (Garrido Domínguez, 1997: 11). Es necesario que el emisor cree con una intención ficcional para conseguir ese enfrentamiento entre mundo real y textual presente en las impresiones del lector, y así poder viajar en el tiempo y a otros lugares (Garrido Domínguez, 1997: 17-18).

Aun así, la historia debe seguir unos criterios de verosimilitud, es decir, debe contarse de tal manera que parezca real, lo que no significa que tenga que coincidir con la verdadera realidad (Garrido Domínguez, 1997: 12). De este modo, se realiza un acuerdo entre autor y espectador en el que este último acepta el engaño con un requisito: la conservación de la coherencia y la verosimilitud de la historia por parte del autor, lo que se sabrá si el lector consigue adentrarse en ella sin cuestionarse axiomas que le despierten de esa realidad literaria (Garrido Domínguez, 1997: 14).

Una vez que los alumnos hayan alcanzado la competencia lingüística suficiente, podrán valerse de los recursos literarios mencionados para realizar actividades de la lengua. El individuo, en este instante, ya es consciente del poder que tiene para expresar conceptos sirviéndose de la metáfora y otras figuras retóricas como si de un hablante nativo se tratara (Acquaroni, 2007: 25).

En definitiva, creemos importante reflexionar sobre el concepto de literatura en este trabajo debido a que, desde una perspectiva docente, lo consideramos un aspecto esencial para conocer las características implícitas de este lenguaje y acto comunicativo que en tantas ocasiones ha sido relegado por la didáctica de las lenguas. Tener en cuenta estos rasgos nos ayudará a considerar la literatura como una opción para futuras investigaciones, propuestas académicas y diferentes explotaciones didácticas para llevar al aula de ELE, objetivos que persigue este TFM.

## **2.2. FUNCIONES DE LA LITERATURA Y SU LENGUAJE EN LA ENSEÑANZA DE ELE**

Si extrapolamos a la didáctica de ELE las funciones que puede desempeñar la lectura de una obra literaria en el receptor –emocionar, reflexionar, tomar conciencia, comprender el mundo y aprender una lengua o cultura nuevas–, podemos suponer las siguientes repercusiones en el aprendizaje de nuestros alumnos, como veremos a través de Acquaroni (2007: 19-21). Para ello, nos gustaría recordar lo mencionado en el apartado anterior sobre Jauss, lo que nos permitiría considerar que estas consecuencias variarán según las circunstancias que rodeen el entorno por el que se desenvuelva el individuo y sus respectivos horizontes de expectativas.

Así pues, los textos literarios funcionan como una fuente de conocimiento: aportan información histórica y cultural que está fuera del alcance de los estudiantes. Es decir, ayudan a solventar la falta de información tanto lingüística como sociocultural a través

de un *input* realista que a veces se les escapa de las manos, bien porque se trate de épocas anteriores, o bien porque estudien en países hispanoamericanos o fuera de España.

Si a través de la literatura se muestra el patrimonio cultural que entraña una lengua, los valores, las conductas y la percepción del mundo, como una herencia entre los miembros de una comunidad lingüística a lo largo del tiempo, nosotros como docentes, debemos facilitar el acercamiento a esta arte para que el alumno adquiera una competencia cultural íntegra. De tal modo, la literatura aporta conservación y difusión de la cultura que permite enriquecer la competencia pluricultural de los alumnos y la interculturalidad en el aula, ya que el individuo accede, no solo a una variedad de lenguas nuevas, sino también de culturas, a partir de la contrastación.

En cuanto a la apreciación de las obras literarias, esta se irá incrementando a través de una educación enfocada a la sensibilidad artística del individuo. Según la intensidad del desarrollo de la competencia cultural en el alumno, se alcanzará el disfrute de la lectura y el afinamiento de los fundamentos artísticos de un texto.

De igual modo, estos textos implican un proceso de catarsis, que Aristóteles en su *Poética* calificaba de positivo a efectos de la percepción de la tragedia clásica griega, pues permitía que el espectador viviera las aventuras y pasiones a través de los protagonistas (Sánchez Vázquez, 2007a: 17); en definitiva, vivir otras vidas y escapar de la realidad, viajar a tiempos pasados, futuros o inalcanzables y a espacios remotos e insólitos. Así pues, estas emociones pueden funcionar como algo significativo y, por lo tanto, motivador para continuar con el proceso de aprendizaje de una lengua.

En el momento que se incorpora la creatividad en el aula, aparecen diferentes experiencias que logran que el individuo deje de considerarse como algo ajeno a la lengua meta y se convierta en un sujeto, ya no solo receptor, sino también emisor. Dicho proceso alcanza un valor tan significativo como la catarsis anteriormente mencionada, ya que libera y satisface al estudiante como escritor y espectador (Acquaroni, 2007: 20).

Uno de los objetivos primordiales de la literatura es reflejar un compromiso ideológico y político sobre las distintas realidades sociales según la época y, por consiguiente, conseguir comprometer al lector (Acquaroni, 2007: 21). Con este propósito podría utilizarse, por ejemplo, la poesía de la Generación del 27 y Rafael Alberti, ya que los autores se apoyan en sus circunstancias históricas, políticas y vitales para crear, como veremos más adelante.

Como función última, ya sabemos que la literatura se ha utilizado a lo largo del tiempo, y se utiliza actualmente, para enseñar la lengua, es decir, como un patrón a través del que se alimentan competencias como la léxica, gramatical y discursiva (Acquaroni, 2007: 21), pues se considera un uso lingüístico o acto de comunicación como vimos en el apartado 2.1.

En esta línea, nos gustaría destacar «la importancia de la literatura o el texto literario en la enseñanza de lenguas extranjeras. La literatura y, más concretamente, la poesía, es un medio que transmite sentimientos y pensamientos a través del lenguaje. Si tenemos en cuenta que el lenguaje es fundamental dentro de la literatura y ésta da posibilidad de aprender o enseñar la cultura y el idioma de destino, nos damos cuenta de que son dos piezas indispensables» (Sillero Viloita, 2017: 6).

### **2.3. PRESENCIA DE LA LITERATURA EN LA EVOLUCIÓN METODOLÓGICA**

Consideramos que todo trabajo sobre literatura y ELE debe comenzar por un breve recorrido sobre la aparición de la literatura y su uso a través de los enfoques metodológicos de los que la enseñanza de segundas lenguas se ha servido desde el siglo XX hasta la actualidad. Veremos que su función en cuanto al aprendizaje ha ido mutando con el tiempo.

#### **2.3.1. Breve panorama diacrónico**

Para empezar, vamos a exponer el itinerario que plantea Albaladejo (2007: 2-3)<sup>5</sup> sobre el papel de la literatura en el aula de lenguas extranjeras desde el nacimiento del enfoque tradicional hasta el enfoque comunicativo.

En los inicios, con el enfoque gramatical de los años 50, la literatura se empleaba como eje de la enseñanza, en donde tenían cabida la traducción, la memorización de normas gramaticales y se potenciaba la imitación de las muestras cultas del género. De esta manera, los estudiantes únicamente se limitaban a escribir y a reproducir los patrones

---

<sup>5</sup> Este recorrido también lo siguen, un año más tarde, autoras como Molina, S. y Ferreira, J. (2008). “Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza de español como lengua extranjera”. En *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (2), 669-680. Cáceres.

lingüísticos que el profesor exponía a través de la literatura, obviando el valor comunicativo de la lengua meta.

Más tarde, entre los años 60 y principios de los 70, se produjo un cambio de perspectiva centrado en la adquisición de estructuras lingüísticas y vocabulario como objetivo fundamental. Este enfoque estructural excluiría el tratamiento del texto literario en las programaciones de segundas lenguas, ya que estas lecturas no podían adaptarse a la graduación de complejidad que seguían los programas de la época.

Ya en los años 70 podía observarse una alternativa a los enfoques anteriores con el nocio-funcional, que proponía una sucinta introducción de criterios sociolingüísticos en los aspectos teóricos, pese a que la práctica continuara orientada al estudio de contenidos lingüísticos propiamente dichos. Sin embargo, ante tales renovaciones, la literatura permanecía discriminada en las aulas de lenguas extranjeras.

Con la llegada del enfoque comunicativo de los años 80 se rompe verdaderamente con las propuestas anteriores. Ahora la enseñanza gira en torno a la lengua hablada y al aprendizaje de la competencia comunicativa de los discentes, restando importancia a contenidos puramente lingüísticos. La Lingüística Aplicada amplía su horizonte y se apoya en disciplinas, escasas veces tenidas en cuenta, como la Psicolingüística y la Sociolingüística, lo que permite la consideración de aspectos nuevos como las necesidades de los alumnos, la motivación y la interacción, que favorecen a la mejora de la enseñanza de lenguas. No obstante, Collie & Slater (cit. en Albaladejo, 2007: 3) afirman que durante esta década se sigue observando cierta inquietud ante la literatura, su utilidad y uso en las aulas. El problema proviene de la creencia de no resultar una muestra de lengua práctica, alejada de las expresiones lingüísticas de la lengua cotidiana por ser un discurso escrito (Albaladejo, 2007: 4).

En la década de los 90, confluyen diferentes corrientes y propuestas metodológicas que tienen como base diversas disciplinas como la Filosofía y Psicología. En este momento, la didáctica de la literatura en la enseñanza de lenguas cobra especial importancia y se le considera un tema de gran actualidad. Algunos lingüistas manifiestan que la revalorización didáctica de este componente cultural se establece a partir de su uso como recurso y no como estudio literario filológico, pues un curso de español convencional no tiene como objetivo dicha formación humanística (Albaladejo, 2007: 4).

Asimismo, podemos observar que esta revalorización beneficia la proliferación de obras que explotan la literatura en la metodología inglesa, al contrario que en español, cuya investigación escasea y su introducción en manuales suele aparecer al final a modo de anexo (Naranjo, 1999: 8-9). En consecuencia, se requieren estrategias para que la literatura obtenga más relevancia en el ámbito de segundas lenguas y, en definitiva, para presentar en el aula un *input* que permita la adquisición de ELE a través de las cuatro destrezas –comprensión lectora y auditiva, y expresión oral y escrita– en un contexto cultural favorable. En numerosas ocasiones, se introduce la competencia literaria dentro de la competencia comunicativa, pues ayuda a su vez tanto al desarrollo del componente lingüístico como del sociocultural y, por tanto, al enriquecimiento intercultural del alumnado (Albaladejo, 2007: 4-5).

Según algunos autores, en el enfoque comunicativo el docente debe poseer conocimientos lingüísticos, por un lado, y sobre disciplinas lingüísticas como Pragmática y Lingüística del Texto, por otro. Incluso debe conocer las diversas metodologías existentes. Aun así, Lomas (cit. en Molina y Ferreira, 2008: 671) pensaba que resultaba más sencillo presentar vida y obra de autores emblemáticos que, al contrario, utilizar la literatura para desarrollar la expresión y crítica literarias en el aula. Por ello, apenas observamos una explotación adecuada y atrayente del texto literario en muchos manuales de ELE, lo que se suma a su aparición de manera descontextualizada.

En su mayoría, las actividades no fomentan el entendimiento ni la interpretación del contenido textual; tampoco suele indicarse el nombre de la obra ni el autor ni una referencia general a la obra. Es decir, el contenido se presenta de forma aislada, sin integración alguna y sin relación con el tema tratado durante la unidad didáctica, por lo que la literatura se sigue relegando a un segundo plano. La aparición de los textos al inicio o al final de la lección a modo de anexo desvirtúan el valor literario que conservan. Algunos textos vienen acompañados por dibujos y otros con audiciones o fotos (Molina y Ferreira, 2008: 672-673; Iriarte, 2009: 188).

### **2.3.2. Situación actual**

Ahora vamos a centrarnos en una perspectiva sincrónica del papel de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas. Nuestro objetivo será presentar metodologías más recientes y cercanas a nuestra realidad, es decir, de finales de la primera década de los 2000 hasta la actualidad.

Especialistas como Jurado y Zayas (cit. en Molina y Ferreira, 2008: 672) y Palacios (2011a: 90) abogan por la literatura para satisfacer el deseo de innovación en la labor docente, ya que resulta una muestra que reúne lengua y cultura. Esta necesidad de cambio radica en las novedades de las perspectivas didácticas, los avances metodológicos y los privilegios que otorgan las reformas educativas de Occidente. También puede deberse a los cambios que se producen en cuanto a la cooperación, la implicación personal y la interacción del grupo en cuestión. De este modo, el docente y las necesidades de los alumnos, así como el nivel y la metodología a la que estén acostumbrados estos últimos a aprender, influirán en el enfoque que se adopte en cuanto al tratamiento del texto y su explotación didáctica en el aula.

Por ejemplo, Palacios (2011a: 89) nos presenta la utilización de la literatura en la clase de ELE en Rusia como un patrón de lengua, es decir, como veíamos en el enfoque tradicional. Se le otorga un reconocimiento en base a la historia y al paso del tiempo. Incluso, se ve reflejado en numerosos manuales de gramática diseñados para niveles avanzados que se erigen en torno a muestras literarias de las que se extraen sus contenidos lingüísticos, haciendo caso omiso a su valor, contenido literario y sensaciones que pueda transmitir. Solo incluyen una contextualización cuando va dedicado a estudiantes de Filología.

En España, Palacios (2011a: 89) indica que tanto el enfoque comunicativo como la enseñanza por tareas ha provocado que se esquive la introducción de los textos literarios en manuales y en las clases de ELE. Se escudan en las dificultades que presenta como las licencias o el lenguaje “artificial” que aparecen en ellos, así como la escasa rentabilidad comunicativa que proporcionan y la casi inexistente utilidad para los alumnos, que estudian ELE con intenciones académicas o profesionales incompatibles con lo estrictamente literario. Palacios (2011a: 89) evidencia que quien ignora y refuta el aprovechamiento de la literatura no conoce realmente lo fructífero que puede llegar a ser y la motivación que aporta. Además, sus detractores olvidan que el texto literario es un acto de comunicación, un mensaje.

Por otro lado, López González (2020: 13-14) nos muestra el enfoque por tareas llevado a cabo en el programa de las Secciones Bilingües de Español en los cursos de bachillerato de Polonia. En estos cursos existe una asignatura de Literatura española cuyo fin es desarrollar las competencias comunicativas y las destrezas lingüísticas de nuestra



lengua, además de interiorizar contenidos literarios y fomentar la comprensión, el análisis y la creatividad a través de una antología de textos literarios del siglo XX en su mayoría.

Además, como nos cuenta López González (2020), durante los años de 2010 al 2013 se organizaron unas Olimpiadas de Lengua Española en Polonia en las que participaron alumnos de 2º del Bachillerato bilingüe de Poznan. La literatura en este caso ejercía gran relevancia, pues cada participante debía leer cuatro libros: dos de literatura española y otros dos de hispanoamericana, elegidos de una lista proporcionada en cada convocatoria. El día de la prueba tenían que escoger una de las obras, presentarla y responder unas preguntas, generales y específicas sobre la obra, de forma oral ante un jurado (López González, 2020: 11-13).

De esta manera, podemos decir que la lectura de obras completas proporciona una autonomía mayor en el aprendizaje de una segunda lengua. Para ello, es necesario integrar estrategias de animación a la lectura, como se realiza en este caso con las Olimpiadas, actividades fuera del aula convencional que favorecen a pensamientos positivos sobre la literatura y su uso en ELE (López González, 2020: 20-21).

Por lo tanto, a lo largo de este trabajo daremos cuenta de la dificultad de trabajar la literatura en el aula, debido a la falta de producción de materiales sobre la materia y a las casi inexistentes propuestas metodológicas para llevarla al aula, pese a considerarse un aspecto esencial en la cultura de una lengua (Iriarte, 2009: 187). Aún se observa esta ausencia de presentación de la literatura en la didáctica de lenguas. Como comenta Iriarte (2009: 188), los estudiantes sienten frustración al adoptar falsas creencias como la de tener una buena competencia léxica y gramatical para disfrutar los textos, mientras que los profesores intentan llevar la literatura al aula como si de una Enseñanza Secundaria o universitaria se tratara, sin caer en la cuenta de que no son nativos.

#### **2.4. LITERATURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE**

Como hemos observado, el papel de la literatura ha sido muy variado en la didáctica de segundas lenguas y ha estado enfocada al desarrollo de competencias como la léxica y la gramatical a lo largo del tiempo, relegando otras posibles explotaciones como la comunicativa y cultural. Lo mismo ha ocurrido con las cuatro destrezas lingüísticas: se han descuidado las orales para centrarse, sobre todo, en la comprensión lectora. Por ello, vamos a plantear las diversas maneras de emplear la literatura para el

aprendizaje de competencias y destrezas en un aula de ELE. Dependerá de las necesidades de los alumnos y los objetivos que el docente se haya propuesto para el curso.

#### **2.4.1. Competencias lingüísticas**

Para este apartado debemos tener en cuenta que «la literatura es una reserva inagotable y permanentemente renovada de recursos para la adquisición de distintos tipos de conocimiento y el desarrollo de diferentes competencias, en un marco multicultural y plurilingüe» (Acquaroni, 2007: 53).

Así pues, tendremos que cuestionarnos con qué objetivo llevar los textos al aula, si orientados al aprendizaje de las competencias lingüísticas y comunicativas o, más bien, inclinarnos por los conocimientos socioculturales, o, al contrario, por una enseñanza bilateral en la que convivan los dos aspectos anteriores en armonía y donde prime la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, debemos determinar si vamos a utilizar el texto en sesiones aisladas o durante el curso (Jiménez Calderón, 2013: 10).

De esta manera, Palacios (2011a) señala, a partir de su propuesta didáctica híbrida –tradicional y comunicativa– para estudiantes rusos ya mencionada, que puede trabajarse la literatura no solo como muestra de lengua, sino como manifestación artística, lo que exige al alumnado la toma de conciencia sobre la literalidad de los textos. El objetivo sigue siendo aprender español, pero de este modo se trabajan diferentes competencias a través de un *input* con materiales lingüísticos y culturales, con los que conseguimos que el estudiante se familiarice con la cultura, la realidad lingüística y, por supuesto, el idioma. Esto procura el acercamiento a la mentalidad y al carácter de una sociedad y, en consecuencia, al entendimiento ideológico, mitológico y filosófico, entre otros. Son aspectos que aparecen en el lenguaje cotidiano, por lo que es necesario comprenderlos para llevar a cabo diferentes actos de habla y contextos comunicativos (Palacios, 2011a: 91-92).

Es decir, Palacios (2011a: 92) intenta aunar los tintes más tradicionales de la metodología rusa junto al método comunicativo para exponer un trabajo con textos literarios orientado al aprendizaje de aspectos formales y con una dedicación especial en cuanto a una interpretación de calidad, una formación equilibrada y un enriquecimiento personal del alumnado. Por todo ello, se inclina por aplicar las competencias comunicativas, léxica-gramatical, literaria y cultural en su trabajo.

Si tenemos en cuenta que la competencia comunicativa consiste en la capacidad de comunicarse eficaz y adecuadamente en una lengua, observaremos que comprende otras competencias como la lingüística –que a su vez incluye la léxica y gramatical–, la sociolingüística y la pragmática, que se incluyen en las competencias generales: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender, según el *MCER* (cit. en Palacios, 2011a: 93). Por ello, será esencial usar el texto literario con una perspectiva de la lengua como vehículo de comunicación. Así pues, se recomienda trabajar con actividades significativas, proyectadas a activar los procesos comunicativos de los estudiantes, a partir del intercambio de ideas y opiniones para el debate; y a comprender los textos a través de una lectura profunda y contextualizada, con el fin de ayudarles a aumentar sus conocimientos como para el disfrute personal.

Aunque el objetivo principal no consista en enseñar la competencia gramatical como tal, no hay que olvidar la importancia de la descodificación de los mensajes por parte del alumno. Respecto a la enseñanza de la competencia léxica, se inclina por el empleo de la traducción y la memorización, dado que los rusos, profesores y alumnos, están acostumbrados a estos métodos. Pero también proponen el uso de debates o la libre elección del alumno, en función de sus intereses (Palacios, 2011a: 93-94).

El desarrollo de la competencia literaria permite establecer una rutina de lectura a través de la que los alumnos gocen y entiendan los textos propuestos, además de ampliar sus saberes sobre escritores españoles emblemáticos y sus obras más reconocidas. Así, esta propuesta pretende que los alumnos miren la literatura con ojos lúdicos y entiendan que pueden utilizarla como recurso de aprendizaje para ampliar sus conocimientos sobre la lengua y cultura metas.

Para ello, un factor indispensable resulta la implicación e interpretación personales del estudiante sobre el texto. Es decir, nosotros como docentes debemos hacerles llegar la idea de que el texto cobra vida y significado en el momento que se lee, y que según las circunstancias del lector y de la época en la que este se encuentre varían las interpretaciones, por lo que existen diversas lecturas de un mismo texto. Es indispensable hablar de intertextualidad en el aula de ELE, pues permite comparar y relacionar los textos propuestos con otros contemporáneos o históricos, ya pertenezcan a la literatura española, rusa o universal (Palacios, 2011a: 94).

Como vimos, el texto literario se considera un acto de comunicación, por lo tanto, el autor lo creó en un contexto concreto con unas situaciones y circunstancias socioculturales, artísticas, históricas y políticas determinadas. De esta manera, el tratamiento de la competencia cultural a partir de estos textos será imprescindible para el entendimiento global de la composición literaria. A veces será necesario realizar una contextualización previa a la lectura, pero otras veces, a medida que nos introduzcamos en el texto, este nos desvelará aspectos del entorno en el que fue producido.

Contextualizar nos brinda actividades tan variadas que permiten la exposición de actividades formales, de comprensión audiovisual e, incluso, fomentar la búsqueda de información y materiales de apoyo en Internet que pueden resolver conflictos de percepción y, en consecuencia, motivar a la lectura. Así, nuestros alumnos se convertirán en testigos de la historia, reflexionando y extrayendo conclusiones acerca de cuestiones y pensamientos del pasado o del presente. Esto a su vez, permite contrastar y relacionar las diferentes culturas del mundo con la cultura española, lo que potencia la competencia intercultural de los estudiantes, así como la motivación del profesor a explotar e investigar sobre la amplia gama de recursos artísticos –exposiciones, espectáculos teatrales, musicales, etc.– para presentar los temas (Palacios, 2011a: 94-95).

#### **2.4.2. Desarrollo de destrezas lingüísticas**

Retomando lo indicado en el apartado 2.4.1. sobre que los docentes de ELE suelen seguir las mismas metodologías que con alumnos nativos para con la literatura, debemos señalar también la elusión de las destrezas de producción, formando a estudiantes pasivos que solo escuchan, leen y analizan (Iriarte, 2009: 191) como si volviéramos a los inicios de la didáctica de segundas lenguas.

De esta manera, no debemos olvidar que:

“la experiencia con la literatura ya sea a través de poemas, relatos breves, novelas o piezas teatrales, no solo estimula la capacidad creativa el alumno –tanto interpretativa como productiva–, sino que además promueve la maduración cognitiva y estética en general (Gregg y Pacheco, 1981), al tiempo que desarrolla la capacidad para formular juicios críticos” (Acquaroni, 2007: 54).

Si tenemos en cuenta que el profesor debe participar como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, este debe dirigir la orquesta de la manera más dinámica posible a través de una selección de textos y materiales adicionales acorde a los alumnos, con actividades enfocadas en los procedimientos literarios, que activen y motiven el desarrollo equitativo de las cuatro destrezas lingüísticas de comprensión y producción

(Iriarte, 2009: 191), ejercitando incluso la mediación, como veremos más adelante en algunas propuestas didácticas.

Por ejemplo, Acquaroni (2007: 94) señala diferentes maneras de introducir la comprensión auditiva, la expresión escrita y la expresión e interacciones orales. En cuanto a la comprensión auditiva, propone su tratamiento a través de la lectura en voz alta del profesor, con sus respectivas pausas y una adecuada entonación para favorecer la interpretación y la interiorización del ritmo y la musicalidad del texto. Se recomienda facilitar el texto tras la lectura para que después lo interpreten en grupos o, incluso, a modo de diálogo.

Respecto a la expresión escrita, puede trabajarse de maneras y con objetivos muy diversos. Se aconseja que en la primera toma de contacto se procuren prácticas muy controladas, proporcionando plantillas, por ejemplo. Una vez trabajado el texto, sí puede establecerse como uno de los objetivos principales.

Por último, la expresión e interacción orales se pueden llevar a cabo a partir de dinámicas diferentes: individuales, en parejas, en pequeños grupos o en grupo grande. Deben disponerse a lo largo de la secuencia, puesto que en los programas de lenguas extranjeras la ejercitación de estas destrezas suele ser el eje principal.

Más adelante, en el apartado de propuestas metodológicas profundizaremos más en el desarrollo de las destrezas lingüísticas según las etapas que debe conformar una secuencia didáctica.

### **2.4.3. ¿Literatura como medio o como meta?**

Para solventar las dificultades y la escasez de propuestas metodológicas para acercar la literatura a nuestros alumnos, se llevan a cabo diferentes planteamientos sobre cómo abordar la literatura y el papel que debe desempeñar en el aula cuando se trabajan competencias como la lingüística y la cultural, por un lado, y la competencia literaria, por otro. De este modo, vamos a dedicar este apartado a reflexionar sobre cómo utilizar la literatura en el aula, si como medio, para aprender lengua y cultura; o como fin, para aprender aspectos literarios. Nos resulta interesante plantear este tema junto a los problemas que pueden presentarse en el aula y posibles soluciones.

Iriarte (2009: 188-189) sostiene que, para decidir cómo sacar el mayor partido a un texto literario, un docente de ELE debe conocer las diferentes posibilidades de

aproximarse a ellos: como medio o como meta. En el momento que decidimos utilizar la literatura para enseñar lingüística –contenidos gramaticales y léxicos– o cultura, estamos utilizándola como medio para el proceso de adquisición.

Existen múltiples explotaciones en los manuales de ELE, Iriarte (2009: 189-191) nos muestra algunos ejemplos sobre el género narrativo, teatral y poético. Manifiesta que los textos narrativos nos facilitan analizar gramaticalmente e interiorizar las estructuras de estas composiciones, conectores y tiempos verbales, así como también nos brindan la oportunidad de introducir las descripciones. Por otro lado, las obras de teatro permiten realizar análisis sobre el diálogo y el lenguaje coloquial, además de, a través de la dramatización, la familiarización con elementos prosódicos como la entonación y la pronunciación, y con recursos expresivos enfocados a una función poética. Por último, la lírica reúne prácticamente lo que posibilitan los anteriores: asimilar estructuras gramaticales a partir del recurso paralelístico y trabajar la entonación y pronunciación a partir de la recitación.

Respecto al uso recurrente de la literatura como didáctica cultural en el aula, se oferta información excesiva sin tener en cuenta la interculturalidad ni la intertextualidad, aspectos que ayudarían en el aula a enseñar temas como los movimientos artísticos, contextualización de épocas y autores emblemáticos de una manera menos teórica y generalizada. Esta falta de unión entre culturas daña la competencia intercultural de los estudiantes, ya que, partir de los conocimientos del alumno desde la literatura de su LM, facilitaría su aprendizaje a través de semejanzas con la literatura meta. Esto evitaría las frustraciones presentes en el alumnado porque no empezáramos de cero, sino que nos apoyaríamos en los conceptos que ya conocen en su lengua materna. Asimismo, no hay que obviar el tratamiento ni la reducción de conceptos esenciales y conexiones culturales con otras artes que nutren el buen entendimiento y la sucesiva interpretación de los textos literarios.

Cuando el objetivo didáctico central es introducir la literatura como meta, entra en juego la competencia literaria. Resulta complicado llevar a la práctica los objetivos a cumplir, ya que es evidente que el docente se cuestione las dificultades que entraña: cómo conseguir que los aprendientes adquieran hábitos de lectura, cómo conseguir que la disfruten y comprendan los textos, cómo darles a conocer escritores y sus respectivas obras literarias. Estas dudas y temores se deben a la falta de metodologías congruentes, por lo que para encontrar una solución es necesario tener conocimiento de los problemas

presentes en el grupo docente y en los estudiantes, es decir, ser consciente de la realidad que se vive en el aula. No sirve de nada crear objetivos irreales que no puedan llevarse a cabo y que frustren a ambas partes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Esos problemas a los que nos referimos se resumen en el miedo del estudiante a afrontar las dificultades, los registros cultos que contiene el texto y la creencia de no llegar a alcanzar jamás un nivel adecuado para abordarlos, lo que impide su progreso académico, crear un hábito y disfrutar de la lectura. Asimismo, el aprendiz piensa que la incomprensión radica en el vocabulario y que con la ayuda de un diccionario y búsquedas adecuadas podrá solventarlo, sin concebir que el verdadero problema reside en la falta de información de estructuración literaria y cultural.

En cuanto a los docentes, la autora indica que, en ocasiones, su escasa preparación sobre la materia y la opacidad de los objetivos propuestos supone un obstáculo. Suelen simular la metodología dirigida a nativos, haciendo hincapié en explicaciones desmesuradas y vocabulario. En muchas ocasiones, los profesores transmiten ese recelo, miedo y desconfianza a los alumnos, en vez de actuar como guía que alienta y favorece al proceso de aprendizaje, a lo que se suma no tener en cuenta los conocimientos previos que los alumnos poseen de su lengua y cultura metas, como si fueran aprendices nuevos en todos los aspectos.

## **2.5. LA LITERATURA EN EL *MCER* Y *PCIC***

En este apartado hablaremos sobre el tratamiento de la literatura que proponen los dos documentos más relevantes y ejes fundamentales para los docentes de ELE: el *Marco común europeo de referencia de las lenguas (MCER)* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

Primero, recurrimos al *Marco común europeo de referencia de las lenguas*<sup>6</sup> ya que es un documento que plantea la implantación de objetivos y metodología, procura la creación de planes curriculares, programas docentes, exámenes e, incluso, criterios de evaluación para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas sea equitativo en los países miembros de la Unión Europea.

Después, introducimos el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, inventario por excelencia de la enseñanza de español como lengua extranjera que ofrece una amplia

---

<sup>6</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

gama de objetivos y contenidos específicos para cada nivel que fija el *MCER*. Por tanto, este también se torna esencial para la programación de cursos y el establecimiento de objetivos por parte de los docentes de ELE.

### **2.5.1. *MCER***

El *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 9) apuesta por un enfoque orientado a la acción, en el que uso y aprendizaje de la lengua se llevan a cabo a través de tareas, actividades de la lengua o acciones realizadas, para las que el individuo necesita desarrollar sus competencias generales y estrategias. Las competencias generales entrañan conocimientos declarativos (saber) que, por su parte, presentan el conocimiento del mundo, es decir, la experiencia y vivencias del discente; el conocimiento sociocultural, de importante relevancia, que posibilita conocer la sociedad y cultura de la L2; y la consciencia intercultural, que permite contraer comparaciones entre la cultura de origen y la cultura meta (Consejo de Europa, 2002: 99-101). Por otra parte, las competencias generales también se componen de la competencia existencial (saber ser), que se corresponde con los factores individuales y personales del aprendiz (Consejo de Europa, 2002: 103-104).

Nos centramos en concreto en estos saberes porque la literatura se presta a mostrar valores, actitudes y conocimientos culturales de la L2, en nuestro caso, de español como lengua extranjera (Acquaroni: 2007: 73). De este modo, el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 133) incluye la literatura en el conocimiento del mundo de los discentes, es decir, en las competencias generales. Por tanto, serán relevantes los conocimientos que el alumno adquiera de la cultura y sociedad metas, que se reflejan en la literatura, a partir de la que se presuponen valores, creencias y actitudes de nuestra cultura. La literatura también tomará importancia en el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural del alumno, tanto para aprender lengua como cultura.

Por otro lado, podemos decir que el *MCER* no recoge de manera explícita el concepto de competencia literaria, pero sí puede suponerse dentro de los conocimientos declarativos que, como veíamos, se inclinan por lo literario. En las propuestas metodológicas que veremos más adelante atisbaremos cómo se integra junto a competencias comunicativas y culturales, tríada esencial cuando llevamos obras literarias al aula de ELE.



En cuanto a trabajar con la comprensión lectora de textos literarios, el documento solo lo indica entre los descriptores de los niveles más elevados: desde el B2 al C2. Según el Consejo de Europa (2002: 31), el alumno de B2 debería comprender la prosa contemporánea, el de C1 textos literarios más prolongados y de mayor complejidad, y el de C2 ya entendería «de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos» (Consejo de Europa, 2002: 71).

Sin embargo, autores como Acquaroni (2007: 73) defienden introducir la literatura desde los estadios más básicos del aprendizaje, puesto que en ocasiones es necesario un buen dominio de la lengua para una buena percepción del texto. En niveles inferiores habría que seleccionar muy cuidadosamente los textos, por su extensión, complejidad estructural, referencias históricas, etc., como veremos en las propuestas metodológicas.

Así también, el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 60) refleja que la literatura puede aparecer en cualquier ámbito entre los que se mueva un agente social de la lengua: personal (vida privada, aficiones y costumbres), público (actuación como miembro en la sociedad), profesional (ámbito laboral), educativo (contexto de aprendizaje) (2002: 15). Es decir, «los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos» (2002: 60).

No obstante, apenas se indica cómo trabajar especialmente con estos textos. Si bien, solo propone algunas actividades para desarrollar las destrezas de expresión, comprensión y mediación, orales o escritas, y usos creativos y artísticos de la lengua (2002: 59) como: escuchar, leer, contar y producir textos creativos a través de textos audiovisuales, cuentos con imágenes, etc.; escenificar obras teatrales con o sin guion; representar textos como obras teatrales o poemas, leer y escribir relatos cortos o poesía, asistir a espectáculos como recitales poéticos u obras de teatro (2002: 60). También proponen escribir reseñas literarias para un nivel B2.1. y componer biografías creativas, breves y sencillas y producciones poéticas sobre personas para un nivel A2 (2002: 65); además de reproducir textos memorizados (teatro, poemas) (2002: 144), representar un papel en una obra de teatro (2002: 155), y utilizar poemas y canciones para familiarizarse con las características prosódicas (fonética y ritmo) de la L2 (2002: 169).

De este modo, el Consejo de Europa persigue el reconocimiento cultural a favor de las literaturas nacionales y regionales que son necesarias preservar como patrimonio cultural europeo (2002: 60).

### **2.5.2. PCIC**

Para desarrollar este apartado hemos revisado la versión en línea<sup>7</sup> del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), obra que se basa en todo momento en el *MCER* y donde podemos observar algunos objetivos y contenidos relacionados con la inclusión de la literatura en el aula de ELE.

Si consultamos el inventario 7. *Géneros discursivos y productos textuales*, observamos que el *PCIC* introduce los textos literarios desde el nivel B. En esta línea, sitúa a los textos poéticos en el B1, y los narrativos y dramáticos en el B2. Como señala López González (2020: 2), esta disposición que plantea el *PCIC* no significa que no podamos encontrar el texto ideal acorde al nivel de nuestros alumnos. Debemos tener en cuenta que la dificultad, en su mayoría, se encuentra en las actividades que el docente propone.

Por otro lado, en el inventario 10. *Referentes culturales* encontramos un apartado denominado 3. *Productos y creaciones culturales* dedicado a contenidos sobre literatura, música y cine y artes escénicas. A su vez, este apartado incluye contenidos literarios, relacionados con el pensamiento, dispuestos en tres fases: aproximación, profundización y consolidación.

En la fase de aproximación, el *PCIC* propone introducir conocimientos sobre autores y producciones internacionales relevantes. Sobre todo, destaca la obra de Cervantes y, en concreto, el tratamiento del *Quijote*, tanto su importancia en la literatura universal como su repercusión en la cultura y en las referencias de nuestra lengua como, por ejemplo, los molinos de viento, el comienzo del *Quijote* o el personaje del don Juan.

Respecto a la fase de profundización, ya empezamos a observar concreciones más notorias como son los conocimientos sobre escritores españoles e hispanoamericanos y el valor que supone la literatura como reflejo de la historia de España como ocurre, por ejemplo, con la poesía de la Guerra Civil española y la literatura del exilio, que destacamos debido al objetivo que persigue el presente trabajo: revisar materiales

---

<sup>7</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

didácticos creados en torno a la Generación del 27. Además, en esta fase se hace hincapié en protagonistas como la Celestina y lugares como Macondo. Así también, se dedica un espacio a los premios literarios, entre los que aparecen los Premios Nobel y Cervantes.

Por último, en la fase de consolidación, se muestran saberes sobre la cronología de la literatura española e hispanoamericana orientada hacia una perspectiva histórica. Ya observamos que se introducen géneros literarios, épocas y movimientos concretos como la novela realista, la narrativa actual, el cuento, ensayos, la poesía y el teatro de la segunda mitad del siglo XX y la literatura de viaje. También se le otorga un diminuto espacio a la literatura femenina y feminista, y a la industria editorial.

### **3. LA POESÍA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE**

Tras haber analizado el concepto de literatura y las razones de su importancia en el aula de ELE, y haber llevado a cabo un breve recorrido por la evolución metodológica de la literatura en la didáctica de segundas lenguas; siguiendo los objetivos de este trabajo, nos centraremos a partir de ahora en el desarrollo del género poético.

Después de mencionar todos los aspectos sobre la literatura que creemos pertinentes para poder llegar hasta aquí, vamos a continuar desarrollando los rasgos característicos de la poesía, lo que nos ayudará a entenderla y a saber cómo enfrentarnos a ella en el aula de ELE. Son numerosos los docentes que defienden la utilización de la poesía en el aula de ELE, pero pocos son los que lo llevan a la práctica debido a la escasez de tiempo o a la extensión de la programación, que índice en aspectos más relevantes para el alumnado. Los que sí lo llevan a cabo, lo hace como apéndice, y en ocasiones esporádicas, cuando les sobre tiempo a modo de relleno (Santamaría, 2012: 413).

Para el tratamiento de la poesía en el aula de ELE es fundamental seleccionar adecuadamente los textos, por lo que en los siguientes apartados plantearemos diversas teorías sobre su adaptación o no, sobre el tratamiento de textos clásicos y, por último, diferentes tipologías de actividades pensadas y diseñadas para trabajar dicho género con estudiantes extranjeros de una manera lúdica, en su mayor parte. Todo ello es necesario para adentrarnos finalmente en los poetas de la Generación del 27 y cómo sus creaciones han sido utilizadas para aprender lengua y literatura en ELE.

### 3.1. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS Y FUNCIONES DE LA POESÍA

Si recordamos el estado de la cuestión que daba comienzo a este trabajo, especificábamos las características generales del texto literario, para adentrarnos en qué consistía realmente y qué nos brindaba para su utilización en el aula de ELE. Ahora seguiremos el mismo procedimiento para indicar los rasgos característicos del género poético, objetivo fundamental de este TFM.

Como eje principal para este apartado, nos hemos apoyado en Naranjo (1999) y Acquaroni (2006 y 2007), ya que estamos de acuerdo en que, para conocer el valor didáctico que poseen los textos poéticos en el aula de segundas lenguas, es apropiado considerar las propiedades textuales, creativas e imaginativas que el género ofrece a los estudiantes para convertirse en sujetos de la lengua española.

Los poemas, aparte de su autenticidad tanto lingüística como emotiva e interpretativa, se caracterizan por otros aspectos que reflejan la naturaleza intrínseca de dicha tipología discursiva textual y, por consiguiente, su rentabilidad didáctica. Así pues, suelen ser textos más breves que otros arquetipos, por lo tanto, resultan de mayor utilidad para clases de una única sesión. A su vez, esa cualidad permite el desarrollo de estas sesiones sin provocar tedio o hastío en el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de textos literarios, además de integrarlo en diferentes fases de lectura y trabajar diferentes destrezas (Naranjo, 1999: 18; Acquaroni, 2006: 54; 2007: 27).

Aparte de la musicalidad y de la temática recurrente en la poesía, su universalidad va más allá y aprueba infinidad de interpretaciones por parte de los receptores, independientemente de la época y la cultura. En palabras de Barbáchano *et al.*, los temas universales «sobrevuelan el tiempo que nos toca vivir y afectan a todas las culturas, convirtiendo sus versos en verdaderos focos interculturales» (2011: 9). Por tanto, no podemos obviar la interculturalidad, que posibilita la convivencia entre identidades y, como consecuencia, su enriquecimiento en el aula. De esta manera, podemos decir que la presente ligazón entre universalidad e interculturalidad es la que repercute en las diferentes lecturas de un mismo texto, poético en este caso, y actúa en nuestros sentimientos de manera significativa y peculiar (Naranjo, 1999: 19; Acquaroni, 2006: 54-55; 2007: 27).

La ambigüedad, por su lado, se convierte en una virtud cuando hablamos de poesía. La pluralidad de sentidos debido a las fronteras borrosas del lenguaje, provocadas

por la combinación de palabras con significados convencionalmente diferentes, da lugar a diversas figuras retóricas como, por ejemplo, la metáfora, la personificación y la hipérbole. El poema permite a los escritores y lectores rozar lo paradójico y mostrar la versatilidad de la lengua. Así, cada individuo percibe unas sensaciones en función de sus experiencias que necesita compartir, lo que sustentará al aula de una constante discusión entre los alumnos (Naranjo, 1999: 19; Acquaroni, 2006: 55; 2007: 27-28).

Cabe destacar también la jerarquización bidimensional del poema, que permite la modificación de la estructura y las unidades que integran el texto, ya que la unión entre el eje vertical y el eje horizontal conllevan a transformaciones de la composición que, incluso, favorecen a una lectura cíclica, del último verso al primero. Esto resulta impensable en otros géneros como el narrativo, en el que la linealidad del texto es primordial para su entendimiento. En la poesía podemos modificar el sentido del texto y crear un nuevo poema con el que trabajar, hecho que puede ser interesante llevar a la didáctica del aula.

Asimismo, en la poesía a veces se juega con la sintaxis, lo que propicia la aparición de recursos como el encabalgamiento o versos compuestos de una palabra. Las pausas y espacios en blanco también forman parte del contenido del texto. Aun así, con todo lo anterior, una imagen poética puede introducirse al principio, estar dispersa por el poema y volver a ella más adelante o permanecer solo en interior de la composición (Acquaroni, 2006: 55-56; 2007: 28-29).

Los elementos sonoros, ritmo y musicalidad del poema, participan del contenido del poema como algo sustancial, que dota a la composición de un significado propio, necesario para la comprensión de emociones e imágenes plásticas muy concretas a las que el autor se presta. Al igual que se le otorga una especial importancia a la musicalidad en los estadios iniciáticos de la adquisición de la lengua materna, podría extrapolarse en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua. Como veremos en los siguientes apartados, numerosos autores se apoyan en este hecho para ejercitar elementos prosódicos como la entonación, acentuación y pronunciación, así como la ortoépica (Naranjo, 1999: 20; Acquaroni, 2006: 56; 2007: 29-30).

En la poesía se percibe en mayor grado el mundo autónomo e independiente al que pertenece, es decir, el contexto espacial y temporal al que el poema está sometido es mucho mayor que el que aparece explícito. Sin embargo, no es necesario recurrir a él para

entender el poema a la perfección, ya que no se concreta una situación comunicativa entre autor y público, por lo tanto, el mensaje no tiene un sentido único, sino que varía según el receptor. Sí será necesario ampliar los contenidos didácticos para que el alumno de ELE pueda entender contextos más amplios que aparezcan implícitos en el texto (Acquaroni, 2006: 56-57; 2007: 30-31).

Nos resulta interesante cómo López Toscano (2014) en su taller del XXIV Congreso Internacional de ASELE sobre *haikus*, hace reflexionar a los asistentes sobre los rasgos del género poético, entre otras cuestiones, ya que cree necesario conocerlos para la selección de materiales y objetivos en el caso de llevar la poesía al aula de ELE (López Toscano, 2014: 868-869). Como decíamos, la brevedad, la sencillez estructural y la rima simple de la poesía, y en este caso de los *haikus*, señala al género poético como arquetipo para llevar la literatura al aula de ELE (López Toscano, 2014: 867). También pueden interesarnos los *haikus* para introducirlos en el aula cuando hablemos de las vanguardias españolas, como es el caso de la Generación del 27 en nuestro trabajo (López Toscano, 2014: 871).

### **3.2. PROPUESTAS METODOLÓGICAS**

Tras mencionar las características implícitas de la poesía e indicar sus funciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE, vamos a adentrarnos en diferentes propuestas metodológicas que explotan didácticamente este género literario. Para ello, hablaremos sobre los criterios a seguir para una selección adecuada de los textos conforme a las cualidades y necesidades de nuestros alumnos, reflexionaremos sobre las adaptaciones literarias y también sobre el uso de textos clásicos. Además, presentaremos diferentes tipos de actividades que pueden servirnos como inspiración desde una perspectiva docente y de las que veremos algunas adaptaciones en el punto 4.

#### **3.2.1. Selección de textos**

Creemos necesario que, para hablar de la selección de textos poéticos, antes hay que introducir una breve muestra sobre la elección de un texto para el aula de ELE, independientemente de su género. Sí destacamos que esto es especialmente importante para nosotros, por las particularidades del género poético, objetivo central de este TFM.

Si nos preguntamos cuáles pueden ser las dificultades a la hora de elegir los textos a explotar en ELE, en cierta medida radica en la complejidad de seleccionarlos acorde al

nivel de nuestros alumnos. También cabe cuestionarnos si es mejor trabajar con adaptaciones o lecturas graduadas, es decir, dispuestas en los seis niveles que propone el *Marco* (Jiménez Calderón, 2013: 9).

Para el proceso de elección de un texto, hay que atender en primera instancia al nivel de los estudiantes. Para ello, hay que ajustarse a los contenidos lingüísticos, discursivos y pragmáticos que indica el *PCIC*, en consonancia con el *MCER*, para cada nivel. En ocasiones es eficaz seleccionar un texto de un nivel superior para que la lectura se convierta en un desafío para los alumnos. Por otro lado, el hecho de que el texto seleccionado verse sobre los intereses de los alumnos causará beneficios respecto a la motivación a la lectura. Del mismo modo, la familiaridad del docente con el texto proporcionará seguridad y confortabilidad en cuanto al didactismo en el aula (Jiménez Calderón, 2013: 12).

En cuanto a los géneros literarios, algunos como Jiménez Calderón (2013: 12) señalan que la prosa narrativa ofrece más comodidad a los estudiantes respecto a la estructuración, pero otros como Iriarte (2009: 192) inciden en la complejidad de seleccionar composiciones narrativas, debido a la cantidad abrumadora que supone para el estudiante. Esto junto al impulso inmediato de buscar las palabras que aún no forman parte de su lexicón mental crea una sensación de inaccesibilidad e inseguridad. A su vez, las pausas constantes impiden continuar con el hilo de la lectura y, por lo tanto, alcanzar el objetivo fundamental: la comprensión global del fragmento o texto elegido. Otros, como Acquaroni (2007: 91) opinan que el proceso de relectura para resolver dudas no interrumpe el proceso lector, ya que es algo natural en la L1, lo que a su vez potencia el desarrollo de habilidades y estrategias del discente.

Ahora bien, Iriarte (2009) opina que podemos hacer una selección del léxico a consultar en diccionarios de manera dirigida, pero no se aconseja dejarlo al libre albedrío de los alumnos. Una de las soluciones que propone la autora sería realizar tres lecturas del mismo texto. La primera consistiría en leer el fragmento sin recurrir al diccionario. Para ello, debemos seleccionar segmentos cerrados, como diálogos o cuentos breves, de una extensión reducida –diez hojas como extensión recomendada– que permitan volver atrás para reconducir el hilo de la historia si fuese necesario. Así, enseñamos que, pese a no entender el texto en su integridad, podemos avanzar en la lectura y disfrutar de la actividad como en nuestra lengua nativa. Ya en la segunda lectura tendrían acceso a los significados que antes no entendieron gracias al contexto y al sentido completo del texto.

Aun así, este sería el momento idóneo para marcar los términos que todavía se le escapan a su entendimiento y para, en una tercera lectura, proceder a su búsqueda. Como observamos, las relecturas y el contexto aumentan la inteligibilidad y reducen esa sensación de desconcierto que producen las extensas listas de vocabulario incomprensible, que desencadenan el temor a continuar con la tarea. En definitiva, debemos priorizar lo que el alumno sabe frente a lo que aún ignora (Iriarte, 2009: 192-193).

Sin embargo, Iriarte (2009) y Jiménez Calderón (2013: 12) sí coinciden en que debemos seleccionar fragmentos de la novela que conserven cierta unidad. Esta autonomía a la que hacemos referencia nos la ofrece el cuento, pues comprende una trama prolongada, variedad temática y estilística que varía en función de su creador. Al igual ocurre con la poesía, a pesar de su reticencia no solo en la lengua materna, sino también en segunda lengua. Por otro lado, el género teatral presenta dificultades a la hora de definirlo, pues coexisten tanto un texto escrito como una representación, es decir, una pieza creada para la dramatización. Sin embargo, esta última consideración nos puede servir de gran utilidad como elemento didáctico.

#### *3.2.1.1. Uso de textos clásicos*

Esa suspicacia que mencionábamos hacia la poesía se extrapola también al uso de textos clásicos, puesto que muestran una lengua arcaica y épocas distantes a la que viven los estudiantes, lo que suma complejidad al entendimiento y aprendizaje de la lengua (Jiménez Calderón, 2013: 13). En cambio, otros autores como Palacios (2011b: 3) opinan que trabajar con estas obras en ELE puede resultar de gran utilidad, argumentando que se estudia «la lengua de Cervantes» y que, en consecuencia, proporciona un contexto esencial para el alumno, como declara Ubach (cit. en Jiménez Calderón, 2013: 14).

Si bien, es cierto que, si se tratan textos antiguos en el aula de ELE, deberán estudiarse algunas estructuras sintácticas, morfológicas y semánticas que sean un reflejo fiel de la época como ocurriría con los textos del siglo XVIII español, por ejemplo. De esta manera, procuraríamos el entendimiento global del texto, cuyo objetivo suele ser el primordial cuando se introduce la literatura en el aula de ELE (Palacios, 2011a: 93).

#### *3.2.1.2. Adaptaciones textuales*



Como vemos, la didáctica de ELE admite cualquier género literario (narrativo, poético, dramático), siempre y cuando se explote de manera adecuada; tampoco descarta trabajar con textos clásicos. El único inconveniente se observa en la selección de textos inapropiados al nivel del alumnado.

Aquí es necesario introducir el concepto de adaptación textual, cuyos detractores se inclinan por el uso exclusivo de textos originales dado que son muestras de lengua reales (Jiménez Calderón, 2013: 14), mientras que su adaptación distorsiona la forma y el contenido plenamente lingüístico, por lo que amputaría esencia al texto, como indica Naranjo (1999: 16). Por otro lado, Acquaroni (2007: 24) también señala que en el momento que seleccionamos un texto literario como herramienta de comunicación, y no para explotarlo lingüísticamente, debemos evitar adaptaciones o imitaciones viciosas que obvien el elemento literario y cultural, pues puede obstaculizar el interés del lector, la interacción, así como que se convierta en algo significativo para el aprendiz. En muchas ocasiones puede observarse que las adaptaciones son muestras de estrategias de aprendizaje creadas para facilitar el acercamiento a la lengua meta muy alejadas de los modelos reales.

Aun así, hay que reconocer el valor que otorga la adaptación cuando queremos trabajar textos en niveles básicos (A) e intermedios (B) todavía alejados de los avanzados (C). En este caso, habría que decantarse bien por desechar la idea de trabajar con ese texto, o bien por llevar una adaptación de este. La última opción equivale al aprovechamiento del contenido del texto desde una perspectiva cultural de cierta transcendencia. Al no leer la versión original, como ocurre al enfrentarse a obras traducidas, si no se le presenta al alumno la oportunidad de conocer la realidad del texto que estudia, no entenderá el estilo del escritor ni de la época en su totalidad. Por ello, Jiménez Calderón (2013: 14) aboga por la adaptación, pero por introducir al inicio algún fragmento sin alteraciones. De esta manera, el hecho de que el alumno adquiera los contenidos, el sentido y la relevancia cultural del texto de manera positiva reparará la damnificación ocasionada al texto original.

Así lo demuestra el autor con su propuesta didáctica sobre *El burlador de Sevilla*, quien, después de conseguir unos resultados favorables, confirma que se pueden llevar textos clásicos del mundo hispánico a un aula de ELE recurriendo a la adaptación, ya que, efectivamente, en el momento en que los alumnos captan el sentido y los contenidos del

texto, se cumplen los objetivos de aprendizaje cultural de la lengua meta (Jiménez Calderón, 2013: 20).

### 3.2.1.3. Selección de poemas

Ahora, a través de Santamaría Busto (2012: 419-420), vamos a adentrarnos en la selección de textos poéticos. Para ello, señala contemplar más de un criterio, como si se tratara de un compendio de aspectos que fomentaran el interés de los estudiantes, la claridad y las características internas de los textos e, incluso, su rentabilidad didáctica. Después, profundiza y propone seguir tres criterios fundamentales para una elección adecuada de un poema en la enseñanza de ELE: lingüísticos (gramaticales y léxicos) y literarios, didácticos y temáticos.

Según los criterios lingüísticos, el estudiante sabe interpretar y disfrutar del mensaje solo si puede entender y producir el texto. Para alcanzar dicho objetivo, los componentes internos y el nivel de los estudiantes deben presentar cierta armonía. El docente debe tener en cuenta que los aspectos gramaticales, léxicos y morfosintácticos, los que componen la literalidad del poema, pueden ser parejos en los aprendientes, pero no ocurre lo mismo con las inferencias, las que constituyen la literariedad del texto. Entender los significados depende de su experiencia con la lectura en su lengua materna, por lo que la selección debería ser asequible para todos en el sentido expresivo del texto. El docente actuará como guía en la interpretación de los textos, partiendo de sus características para utilizarlo como un recurso en el aprendizaje de la lengua meta (Santamaría Busto, 2012: 420).

Para facilitar el entendimiento se aconseja utilizar aquellos poemas que ofrezcan estructuras sintácticas simples, que rocen lo coloquial, y alejarse de las licencias morfosintácticas, frecuentes en este género. Por otro lado, evitar análisis explicativos en exceso y detenerse en todas las cuestiones léxicas y gramaticales del texto; si lo hiciéramos impediríamos la aproximación a la percepción de la muestra y estaríamos desperdiciando su valor literario. Se puede hacer hincapié en el vocabulario más frecuente, de mayor utilidad e imprescindible para la comprensión; omitir aquellas palabras impertinentes y señalar aquellas otras arcaicas y especializadas que se alejan del uso cotidiano en nativos (Santamaría Busto, 2012: 421).

En cuanto a los criterios didácticos, hay que encontrar la motivación del alumnado a través del conocimiento de sus inquietudes y necesidades. Este proceso puede alargarse

durante el curso, por lo que se torna indispensable la flexibilidad del proyecto didáctico para tener la posibilidad de modificar las tareas, introducir nuevas o eliminar las que no funcionen según la actitud –rechazo o aceptación– de los alumnos ante la propuesta. Si planteamos la desmotivación que puede observarse en algunos alumnos, esta puede estar provocada por las decisiones del profesor, quien antepone sus gustos e intereses ante las edades, experiencias y preferencias del alumnado (Santamaría Busto, 2012: 421).

Por otro lado, el docente pone muros a las explotaciones impidiendo el desvío de la programación didáctica ante cuestiones e interpretaciones imprevistas, pues, en vez de actuar como guía en la lectura, se centra en trabajar las características del poema, con cuyo fin ha sido seleccionado. Otro problema reside en utilizar los mismos modelos de explotación que en la enseñanza de L1 recurriendo a monográficos de literatura, con comentarios y preguntas para la comprensión, donde una vez más se descuida al alumno de L2 y su aprendizaje orientado a la acción (Santamaría Busto, 2012: 422).

Asimismo, Santamaría Busto (2012: 422-423) apuesta por no utilizar adaptaciones y utilizar poemas originales para conservar el efecto compuesto por la disposición y elección de las palabras (recordamos los ejes de selección y combinación) y alteraciones lingüísticas escogidas por el autor; su conservación permite al alumno experimentar con otros tipos de lengua y otras maneras de llegar a ella. También el docente debe conocer e interiorizar los aspectos que presta el texto para seguir unos procedimientos adecuados en la explotación didáctica y transmitir seguridad en el aula.

Respecto a los criterios temáticos, se aconseja elegir poemas cuyos temas hagan referencia a aspectos actuales, interculturales o universales compartidos, pues ayudan al incremento de valores esenciales como la curiosidad, empatía y la interculturalidad; a la convivencia de ideas y experiencias diversas que en numerosas ocasiones presenta un aula de ELE comprendida por sujetos de diferentes nacionalidades, sociedades y culturas. La confluencia de ideas en cuanto a los temas permite trabajar el amor, la muerte, las relaciones personales, la amistad, la esperanza, etc. (Santamaría Busto, 2012: 423).

Nos gustaría ejemplificar la utilidad de seguir este criterio a través de una actividad que propone Iriarte (2009: 195) para trabajar el tema amor y sus variaciones en ELE, ya que es uno de los más recurrentes en poesía. Para ello, sugiere realizar una lluvia de ideas sobre las variantes del amor (amor sensual, amor y libertad, amor triste, etc.) y desarrollar una labor de búsqueda sobre imágenes correspondientes a los temas con el fin

de realizar símbolos, a modo de poesía visual, para que creen versos relacionados con las imágenes (Iriarte, 2009: 196). De esta manera, les resultará más sencilla la tarea de reconocer los temas en muestras poéticas originales y podrán reflexionar sobre las estrategias que han seguido para identificarlos (Iriarte, 2009: 197).

Asimismo, las referencias sobre la actualidad pueden servir de gran rentabilidad e interés para los alumnos por su cercanía, al contrario que temas con gran componente histórico que impliquen un gran conocimiento de historia. Con las formas de vida de la comunidad meta, sus costumbres, eventos culturales, etc., nuestros alumnos se pueden sentir identificados, por tanto, es probable que los autores contemporáneos resulten de mayor eficacia, sobre todo, los del siglo XX en adelante (Santamaría Busto, 2012: 423-424). Esta resulta una de las razones por las que posteriormente nos adentraremos en explotaciones didácticas sobre la Generación del 27 en ELE, lo que no significa ni descarta que no se puedan seleccionar textos clásicos, como señalaba Jiménez Calderón (2013).

### **3.2.2. Tipología de actividades**

Al igual que indicamos en el apartado anterior, vamos a comenzar señalando algunas tipologías de actividades y fases esenciales en las secuencias didácticas para trabajar con textos literarios en general. Después, concretaremos en propuestas para trabajar exclusivamente con textos poéticos, ya que es el fin primordial del trabajo y, siguiendo a Iriarte (2009: 193), las tareas deben prepararse según el género literario en cuestión, ya que los alumnos deben reconocer los componentes que los autores utilizan para la construcción de sus obras. De este modo, habría que llevar al aula actividades que trabajasen la estructuración de los textos, lo que facilitaría el entendimiento del funcionamiento de la literatura y la comprensión de textos independientemente de la época en la que fueron creados.

Así pues, la autora propone explotar las técnicas literarias en estancos cerrados, pero trabajando todas las destrezas. Como hemos comentado, la elección de textos se considera un criterio significativo para introducir el componente literario en ELE, por tanto, en este caso será de especial importancia, ya que no podrá trabajarse cualquier texto, sino que deberán tenerse en cuenta los modelos literarios que presentan para poder utilizarlos de manera aislada. Asimismo, deberían seleccionarse aquellos que solo procuren un análisis para restar dificultades. Es decir, si nos decantamos por llevar textos

poéticos al aula, debemos elegir aquellos en los que la rima o la metáfora se trabajen por separado para no crear confusiones en el aula (Iriarte, 2009: 194).

A su vez, Iriarte (2009: 194) ofrece la siguiente clasificación sobre requisitos que deben tener las actividades de prelectura y lectura para explotar el componente literario en ELE:

PRELECTURA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir contexto histórico-cultural a través de actividades iniciales.</li> <li>• Activar la imaginación y la fantasía antes de la lectura.</li> <li>• Fomentar la complicidad con el tema propuesto.</li> </ul>
LECTURA Y ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el texto comprende cierta complejidad, las actividades deben resultar más sencillas para restar dificultad.</li> <li>• Incluir las cuatro destrezas.</li> <li>• Promover la motivación a través de material audiovisual, musical o fotográfico.</li> <li>• Emular al escritor.</li> </ul>

Tabla 1: Clasificación de requisitos para actividades prelectura y lectura en ELE (Iriarte, 2009: 194).

En cambio, Albaladejo (2007: 14) realiza una clasificación de mayor extensión que comprende actividades de prelectura, actividades para mantener el interés, para trabajar puntos esenciales de la obra y actividades finales. Estas fases, universales para cualquier género literario, se corresponden con las que plantea Santamaría Busto (2012) sobre la explotación didáctica de textos poéticos en ELE (ver Anexo 1). Consideramos oportuno no extendernos demasiado en actividades enfocadas a otros géneros literarios debido a que nuestro objetivo fundamental es exponer lo relacionado con la poesía en este ámbito.

Así, nos encontramos con actividades de prelectura, actividades durante la lectura y actividades de poslectura. A continuación, vamos a mostrar en qué se fundamenta cada fase y señalaremos en qué consisten algunas de las actividades que más atractivas pueden resultar, ya que se adecúan a cualquier poema que queramos aprovechar en nuestras clases. De igual modo, todas ellas aparecerán señaladas en el Anexo 1.

Destacamos que las actividades de prelectura se han relegado en estudios tradicionales, sin embargo, son cruciales para iniciar el proceso de interpretación de significados y sentidos de los textos poéticos y se aconseja que, al menos, ocupen una

temporización de cinco minutos en la secuencia didáctica. Restan dificultad al estudiante para enfrentarse a la lectura y les ayuda a familiarizarse con el poema a abordar, además de percibir sus propias capacidades lectoras en una lengua extranjera.

Por ello, para que estas actividades tengan el éxito adecuado, deben activar los conocimientos previos de los alumnos; motivar y crear expectativas e ilusión, es decir, afianzar sus inseguridades; y aparecer lo más contextualizadas posibles para conocer la reacción de los discentes ante las informaciones que proporcionará el poema (Santamaría Busto, 2012: 424). A su vez, se apuesta por dividir las en dos: por un lado, las de predicción, aquellas que potencian las suposiciones a través de los contenidos manifiestos y, por otro lado, las de contextualización, que, como su nombre indica, contextualizan gracias al tema tratado y su contenido.

Un ejemplo de actividad de predicción sería facilitar aspectos léxicos y gramaticales del poema para que averigüen el tema y su argumento (Santamaría Busto, 2012: 425). Respecto a una de contextualización, podríamos entregar fotografías, pinturas o dibujos, así como recurrir a películas o libros, que traten el mismo contenido que el poema (Santamaría Busto, 2012: 426). Esta última sería de utilidad para trabajar la Generación del 27 y sus vanguardias, por ejemplo, el binomio poesía y pintura de Alberti.

Por otro lado, las actividades durante la lectura las califica de reconstrucción. Sus peculiaridades permiten una percepción global, y no específica, a través de procedimientos como la modificación, alternancia y supresión de partes y elementos de la composición, por lo que el poema se convierte en un recurso bastante lúdico y didáctico (Santamaría Busto, 2012: 426). Una actividad podría consistir en reelaborar el poema a partir del primer verso, tarea en la que los alumnos deben ejercitar su imaginación como si fueran los autores del texto (Santamaría Busto, 2012: 427).

Por último, nos encontramos con las actividades de poslectura, que la tradición dedicaba a la comprensión, donde la colaboración, mediación y aportaciones del estudiante eran rechazadas a un segundo plano frente a la tajante percepción del poema por parte del docente o investigadores relevantes. Actualmente, estas actividades se convierten en una excusa perfecta para utilizar el texto, ya que permiten potenciar la creatividad, los sentimientos, la reflexión estética y sociocultural, y la apreciación del ritmo y la musicalidad de nuestra lengua (Santamaría Busto, 2012: 427).

Entre ellas, destacamos musicar el poema o poner una versión musicada existente, como es el caso de la Generación del 27: el cantautor Paco Ibáñez y el cantautor Enrique Morente dan voz a Lorca, Alberti y Cernuda, lo que posibilita el tratamiento de diferentes expresiones artísticas en el aula. También podemos proponer convertir el poema en una noticia periodística o en un diario para que los estudiantes trabajen diferentes tipologías textuales y la mediación (Santamaría Busto, 2012: 429). Asimismo, como actividad de reducción queremos señalar la creación de *haikus*, anteriormente mencionados, que nos permiten sintetizar las ideas fundamentales del texto (Santamaría Busto, 2012: 430).

## **4. LA GENERACIÓN DEL 27 EN EL AULA DE ELE**

Como ya hemos comentado, uno de los motivos que nos ha llevado a investigar sobre la utilización de la poesía de la Generación del 27 como recurso didáctico en el aula de ELE es la cercanía de estos autores con los alumnos, por formar parte de la literatura española del siglo XX. Debido a esta proximidad temática y emocional, pensamos que es una línea de estudio interesante y, por ello, nos hemos decantado por documentarlo en este trabajo. Además, es un movimiento literario que nos fascina en gran medida, en concreto la obra de Rafael Alberti, sobre la que ya hemos investigado para otros trabajos.

### **4.1. LA POESÍA DE LA GENERACIÓN DEL 27**

El grupo de la Generación del 27 integra científicos, pintores, poetas, cineastas, novelistas y otros artistas nacidos entre finales del siglo XIX y principios del XX que constituyen la Edad de Plata española. Como reflejan sus producciones, este periodo breve de tiempo concurre desde los años 20 de la dictadura de Primo de Rivera hasta el fin de la Guerra Civil española (1939) (Barbáchano *et al.*, 2011: 9-10).

Siguiendo los objetivos del TFM, nosotros destacaremos a los poetas, quienes se reúnen en la celebración del centenario de Góngora en el Ateneo de Sevilla en 1927. Entre los más conocidos encontramos a Pedro Salinas, Jorge Guillén, Manuel Altolaguirre, Luis Cernuda, Rafael Alberti, Gerardo Diego, Federico García Lorca, Vicente Aleixandre, Dámaso Alonso y Emilio Prados. Todos tienen algo en común: su amistad, preocupaciones intelectuales y culturales, pretensiones vanguardistas alimentadas por la particularidad y la perfección. Muchos de ellos casan diferentes artes como es el caso de Lorca y Alberti, cuya pasión por el dibujo desvelan en su poesía (Barbáchano *et al.*, 2011:

10). Sin embargo, esta sed de novedades modernistas no imposibilita su pasión por la tradición, a la que recrean y homenajean.

Así pues, a través de estos escritores vamos a observar cómo acercar a los alumnos de ELE a la poesía pura, su ruptura con el surrealismo, y a la poesía de la guerra civil, reflejo del compromiso político y vital de los poetas con la situación del momento, ya que utilizaban los versos como arma arrojada. También, podremos mostrarles a nuestros alumnos las sensaciones de los poetas ante el exilio, tanto exterior como interior, que les obligará a marcharse de su país y seguir creando en estas circunstancias (Barbáchano *et al.*, 2011: 11).

A continuación, realizaremos una breve revisión cronológica sobre diferentes materiales que usan la literatura de estos poetas para la enseñanza de ELE. Para ello, hemos revisado las obras de Naranjo Pita (1999), Ferrara (2005), Iglesias Morales (2011), Barbáchano *et al.* (2011) y Lamolda (2020). Así, hemos encontrado un mayor número de propuestas didácticas sobre los autores más conocidos como Lorca y Alberti. Dedicaremos a este último el siguiente apartado, por lo que aquí nos centraremos en el resto de los compañeros de generación.

Comenzamos con la selección que realiza Naranjo Pita (1999), autora que ofrece diversas actividades didácticas que tienen como eje textos de algunos de estos poetas: Manuel Altolaguirre, Pedro Salinas, Gerardo Diego y Federico García Lorca. Del primero, Manuel Altolaguirre, selecciona un poema sencillo y breve titulado “Playa” (ver Anexo 2) para ejercitar la expresión oral y la comprensión lectora a través del cambio de formato. Su objetivo es la interpretación gráfica del texto y practicar el vocabulario.

Naranjo Pita (1999: 37) propone dividir la clase en dos grupos, que el representante de cada grupo salga a la pizarra para intentar dibujar los versos que componen el poema y el resto de los integrantes del equipo lo averigüen. A modo de concurso, se irán sumando puntos a cada verso adivinado. Si el primer grupo no adivina el primer verso, el segundo grupo tendrá la oportunidad de averiguarlo y agenciarse ese punto, además del próximo turno. La dinámica no varía hasta que se hayan descifrado todos los versos del poema de manera gráfica. Entonces, el profesor facilitará una copia del poema a cada alumno.

Las normas del juego pueden cambiarse siempre y cuando los alumnos y el docente estén de acuerdo. Se pueden modificar para restarle dificultad a la actividad:



proporcionar las preposiciones, conjunciones y vocabulario desconocido antes de comenzar el juego, o aclarar si se puede indicar o no el número de palabras que componen el verso. Para terminar, otra posible variación sería representar los versos con mímica, algo parecido al juego de las películas (Naranjo Pita: 1999: 38).

De entre la obra de Pedro Salinas, la autora se decanta por “Para vivir no quiero...” (ver Anexo 2) para ejercitar la comprensión lectora y la expresión oral, con el objetivo de realizar reflexiones lingüísticas sobre gramática, sintaxis y significados, además de introducir léxico desconocido y dialogar sobre matices. La actividad consiste en escribir en la pizarra o proyectar el poema con palabras destacadas entre las que se ofrecen respuestas múltiples, en este caso tres palabras diferentes entre las que se encuentra la original. En grupos deben decantarse por la palabra que crean más apropiada.

Dicha actividad es de utilidad para jugar con léxico nuevo imprevisto, así como para que el alumno se familiarice con los significados de cada opción y con cada parte del poema, lo que a su vez permite reflexionar sobre la composición en general. Una variación puede ser que los estudiantes diseñen la actividad por parejas. Después, pueden intercambiarse las actividades entre ellos y realizarlas. Que ellos mismos jueguen con nuestro idioma y, en concreto, con la poesía puede motivarles a entender el género y a seguir interesándose en la lectura, por lo que puede ser una actividad enriquecedora y provechosa (Naranjo Pita, 1999: 48-49).

Seguimos con Gerardo Diego y su poema “Adiós” (ver Anexo 2), del que Naranjo Pita (1999: 72-74) se sirve para trabajar la expresiones escrita y oral, y la comprensión lectora. Su objetivo en esta actividad es construir una oferta turística, a partir de un texto, para ejercitar los aspectos lingüísticos del lenguaje publicitario y fomentar la capacidad creativa del alumnado. El profesor elige varios poemas dedicados a ciudades, entre los que se encuentra el de Gerardo Diego, y los alumnos en grupos deben optar por una de las ciudades que aparecen en dichos poemas. El docente les proporciona una copia del texto y cada grupo debe crear una oferta de viaje, como si trabajasen en una agencia, utilizando el poema como base. Para ello, deben escribir una descripción sobre los lugares más impresionantes de su ciudad y leer en voz alta la oferta.

Sobre Lorca, Naranjo Pita (1999) incluye siete actividades para la enseñanza de ELE diseñadas en torno a siete poemas diferentes del poeta granadino. No vamos a introducirlas todas porque el objetivo del TFM es centrarnos en Alberti. De todas ellas,

destacamos una actividad en la que el emparejamiento entre imágenes y poemas es el eje. Su objetivo consiste en entender el significado trascendente del texto, fomentar las interpretaciones personales, la creatividad y la interacción oral.

Para esta actividad se sugiere trabajar con los poemas “Romance de la luna, luna” y “La monja gitana” (ver Anexo 3) integrados en el *Romancero gitano* de Lorca. Ya que el propio autor diseñó unos dibujos para acompañar estos poemas, nos pueden servir para introducir otras expresiones artísticas en el aula. Para ello, recomienda dividir la clase en pequeños grupos y proponer hacer un dibujo que represente su interpretación del poema (Naranjo Pita, 1999: 62). En el caso del primer poema, podrían dibujar mientras escuchan el poema musicado de Paco Ibáñez; terminaríamos comparando los originales que dibujó el poeta con los creados por los alumnos. El segundo poema nos brinda la oportunidad de jugar con los colores presentes en el poema, dar vida y color al dibujo con el que Lorca lo ilustró. Otra opción que señala la autora sería realizar un *collage* a través del contenido que expresan los poemas (Naranjo Pita, 1999: 63-64).

Por otro lado, la propuesta didáctica de Ferrara (2005: 39-40) se orienta, sobre todo, a desarrollar el léxico, la creatividad y la reproducción de poemas a través de la manipulación y la interiorización de los poemas y de la lengua entre los niveles B2 y C1. Entre los poemas utilizados encontramos algunos de los poetas de la Generación del 27: Altolaguirre, Alberti y Cernuda, respectivamente.

Para ejercitar la competencia léxica, la autora sugiere el poema de Altolaguirre “Sobre el mar” (ver Anexo 4) para rellenar huecos con palabras que los alumnos consideren adecuadas. Con “América está muy sola” (ver Anexo 4) de Alberti plantea una actividad similar, podríamos decir que más controlada, puesto que proporciona en un cuadro las palabras que deben ocupar los huecos. Al final de ambas actividades, invitan a realizar una puesta en común para comprobar la variedad de respuestas y fomentar la interacción entre los estudiantes (Ferrara, 2005: 40-41).

Más adelante, invita a trabajar con “Te quiero” (ver Anexo 4) de Cernuda para desarrollar la destreza de la expresión escrita y la imaginación de los alumnos. Primero, antes de proceder a la lectura, nos servimos del título del poema para que los alumnos reflexionen sobre lo que les evoca. Después, les enseñamos el comienzo de las estrofas del poema y comenzamos a recrear el poema comparando cómo lo dirían ellos o cómo lo han escuchado con lo original. Ahora continuamos con la lectura del poema para

reproducirlo, conservando el título. Para ello, la autora propone simular el poema original. Es decir, les incita a seguir la misma disposición en estrofas, estructuración sintáctica o repetir el primer verso, por ejemplo (Ferrara, 2005: 44-45). Como observamos, esta práctica se dispone de una ejercitación más controlada a más libre, para que los alumnos cuando se enfrenten a escribir un poema ya se hayan familiarizado con su estructura y el léxico del que Cernuda se sirve.

Ahora veremos cómo Iglesias Morales (2011) introduce elementos literarios, culturales y de civilización en las aulas de bachillerato de ELE en Brasil, donde escasean tanto por parte de docentes como por el alumnado. Aúna esos tres aspectos alegando que son fundamentales para contemplar e interpretar la literatura. Entre las corrientes que selecciona se encuentran las vanguardias y dentro la Generación del 27, ya que opina que la literatura, como cualquier otra expresión artística de una misma época, está ligada a las características del resto de las artes. Así pues, primero se centra en introducir una breve explicación sobre la corriente artística junto a sus respectivas características; segundo, en la pintura; y tercero, en la poesía (Iglesias Morales, 2011: 6-7).

Como observamos la secuencia didáctica comienza con la famosa fotografía del grupo en el centenario de Góngora, cuestionando al discente la identificación de los autores, a la vez que se oferta información sobre ellos. Después, introduce un retrato de Góngora realizado por Velázquez para hablar sobre el poeta del Siglo de Oro (ver Anexo 5) (Iglesias Morales, 2011: 61-62). A continuación, se trabajan con algunos poemas de Salinas, Lorca, Alberti, Dámaso Alonso y Cernuda. Se sigue el mismo procedimiento que al introducir los periodos históricos: se da información y se hacen preguntas.

Nosotros nos hemos decantado por mostrar algunas actividades sobre la poesía de Cernuda, a quien Iglesias Morales (2011: 78-80) dedica la Actividad 16 y 17 (ver Anexo 5). Como decíamos, al comienzo se introduce un breve resumen sobre la vida y las características de la obra del autor, en este caso destaca la temática de la soledad. Para ello, se muestra un poema de sus *Primeras poesías*, acompañado de una pintura, y se plantean algunas preguntas sobre la métrica y significados que hacen reflexionar al alumno y despertar su creatividad. La siguiente actividad se desarrolla en torno a otro poema que también trata la soledad, pero desde otra perspectiva. También se realizan una serie de preguntas que potencian la reflexión del alumno y, en este caso, identificar los recursos poéticos del texto.

Nos gustaría señalar que, si comparamos estas actividades con otras más lúdicas, no nos permiten desviarnos del tema en la misma medida que otras actividades pensadas para trabajar las mismas cuestiones. Nos referimos a que existen actividades que persiguen un mismo fin y, sin embargo, se plantean desde perspectivas muy diferentes, por lo que es probable que no se consigan los mismos resultados.

También hemos encontrado un número de *Cuadernos de Rabat* dedicado a material literario sobre la Generación del 27, en este caso para las aulas de ELE de Bachillerato de centros marroquíes (Barbáchano *et al.*, 2011: 3). Si revisamos el contenido del libro, observamos que dedica tres secuencias didácticas a Alberti, Lorca y Diego; al final introduce sesiones más reducidas del resto de compañeros como Dámaso Alonso.

Aquí nos vamos a centrar en la secuencia dirigida a un nivel inicial utilizando la obra de Lorca y las adivinanzas (ver Anexo 6). Como vemos, comienza introduciendo el poema “La guitarra” que el poeta escribe a modo de adivinanza, para explicar a los alumnos en qué consiste este recurso y comprobar que está muy relacionado con las metáforas y las comparaciones. A continuación, se añaden actividades para hablar sobre el contexto en el que el texto fue creado y se incorpora el poema “Las seis cuerdas”, que también habla sobre la música (Barbáchano *et al.*, 2011: 31-32). Asimismo, invita a los estudiantes a reflexionar sobre un dibujo de Lorca y cómo el poeta ilustra sus sentimientos. Después, se propone memorizar y recitar cualquiera de los dos poemas, dando unos consejos para una entonación y un tono adecuados (Barbáchano *et al.*, 2010: 32-33). Finalmente, la secuencia de actividades se cierra con un concurso de adivinanzas en el que gana quien más resultados obtenga (Barbáchano *et al.*, 2011: 34).

Además, nos gustaría señalar el breve espacio que se dedica a Dámaso Alonso en el mismo libro, pues se elige el poema “Insomnio” (ver Anexo 6) para reflexionar sobre cuestiones más transcendentales como el insomnio, el pesimismo y corrientes filosóficas como el existencialismo. No se indica, pero creemos que sería adecuado para un nivel superior, ya que dialogar sobre estos temas requiere de un buen dominio de la lengua meta. También nos resulta interesante porque invita a los estudiantes a disfrutar de su lectura, observando las pausas, la puntuación, la entonación y el verso libre de los que el poeta dota al texto (Barbáchano *et al.*, 2011: 77-78).

Finalmente, Lamolda (2020) en su conferencia de la *III Jornada de formación para profesores de español* sobre las prácticas multimodales contaba su experiencia con la literatura en ELE. Ha trabajado con poemas de la Generación del 27 por la cercanía temporal y cultural que guarda con sus alumnos, como planteábamos nosotros mismo en la introducción de este TFM. En concreto, consiguió que los estudiantes conectasen con “Insomnio” de Dámaso Alonso, debido a las situaciones que estaban viviendo durante el confinamiento provocado por la crisis sanitaria del COVID-19. Les propuso diseñar actividades en un foro: algunos crearon una página en Facebook como si fueran el propio poeta, otros propusieron a sus compañeros escuchar el poema recitado a través de un vídeo con imágenes sobre la Guerra Civil española. En esta última actividad debían compartir qué sensaciones y emociones añadía la voz del poeta al vídeo. Como vemos, es una práctica multimodal que reúne imagen, sonido y lengua, lo que facilita la interpretación del texto por parte de los estudiantes.

Para trabajar con Lorca, primero propuso contextualizar con cuadros surrealistas, realizar una labor de búsqueda sobre ellos y, después, redactar sus propias imágenes e impresiones surrealistas. Así, los estudiantes entenderían mejor la producción del poeta. También compusieron memes lorquianos sobre *La casa de Bernarda Alba*, otra práctica multimodal que condensa imagen y lengua. Además, los *memes* son una expresión con la que conviven los alumnos, lo que nos puede servir para transmitirles que la literatura es algo más que un libro.

Como podemos comprobar, la literatura siempre va arraigada a la cultura y a unos momentos históricos determinados, por lo que llevar la poesía nos ayuda a desarrollar las competencias cultural, intercultural y pluricultural de los alumnos. La poesía les facilita la tarea de entender el mundo hispánico, sus movimientos artísticos y reacciones actuales que permanecen ligadas a estos contextos.

#### **4.2. LA OBRA DE RAFAEL ALBERTI COMO RECURSO**

Siguiendo el objetivo central de este TFM, nos adentraremos ahora en el universo de Rafael Alberti, quien con sus dibujos y versos se convierte en un gran reflejo del ambiente cultural de la Generación del 27, de los poetas que se exiliaron durante la Guerra Civil española y siguieron creando fuera de sus hogares. Veremos la fuerza y el sentimiento que el poeta plasma en sus poemas, voz con la podrán identificarse nuestros alumnos de ELE.

Primero, nos detendremos en gran parte en un monográfico centrado en el aprendizaje de ELE a través de su primera obra, *Marinero en tierra*, para estudiantes inmigrantes de nacionalidad marroquí. Después, revisaremos otros materiales adaptados a otros poemas del poeta gaditano dedicado a estudiantes de ELE en general que exponen Iglesias Morales (2011), Barbáchano (2011) y Ricco y Nomdedeu (2012).

#### **4.2.1. *Marinero en tierra***

Nuestra investigación sobre la obra de Alberti y su didáctica nos ha llevado a un monográfico sobre la obra *Marinero en tierra*, orientado a la enseñanza de EL2 para estudiantes inmigrantes marroquíes que integran nuestras aulas de Educación Primaria y Secundaria (García Benavides, 2004: 21). Fue creado con motivo del centenario de Rafael Alberti y, a su vez, por la abundante carga lingüística y cultural que supone este poemario para alumnos de origen marroquí: el mundo mediterráneo reflejado en estos versos se presta a un diálogo constante entre culturas alejadas (española y marroquí) que miran el mundo desde una perspectiva diferente y, sin embargo, comparten el mismo mar (García Benavides, 2004: 24).

El objetivo primordial de este material es subsanar los problemas a la hora de aprender una nueva lengua y forma de vida, reforzar tanto la comprensión y expresión escritas, sin obviar la comprensión y expresión orales. Asimismo, las actividades y secuencias propuestas pueden adaptarse a estudiantes de otras nacionalidades e, incluso, utilizarlas con alumnado español. De esta manera, la reflexión y difusión de las culturas propiciará un enriquecimiento bilateral e intercultural, donde el respeto será el eje principal (García Benavides, 2004: 21).

En cuanto a los contenidos lingüísticos, se reforzarán aquellos que resultan de mayor complejidad para la expresión y comprensión oral y escrita de la comunidad marroquí. Entre ellos encontramos la inexistencia de sonidos y grafías en su L1 que no sabrán identificar en la L2 (García Benavides, 2004: 21), y los obstáculos para reflexionar en L2 debido a las diferencias morfológicas, sintácticas y léxicas entre L1 y L2. Para solventar estos problemas, se proponen actividades que fomenten la creatividad y la participación activa de los alumnos (García Benavides, 2004: 22), avivar su interés por comprender su cultura y la del resto de compañeros (García Benavides, 2004: 24), lo que se pretende a través de la poesía de Alberti, como veremos a continuación.

García Benavides (2004: 24-25) declara que ha seleccionado *Marinero en tierra* debido a las similitudes que los alumnos pueden encontrar en la obra con su vida, a través de temas familiares vinculados a su país como son el mar, la nostalgia por volver a su tierra, etc.; la correspondencia de la vida de Alberti (andaluz que marcha a Madrid por cuestiones laborales de su padre y que, más tarde, se exilia a Italia y Argentina) con la de los alumnos marroquíes que también han tenido que mudarse de su lugar de nacimiento; el Mar Mediterráneo que «une y separa España de Marruecos» (García Benavides, 2004: 24); y, por último, el léxico de la naturaleza que se emplea, que los estudiantes pueden identificar con sus vivencias y relacionarlo con recuerdos a través del mar, las montañas, la vegetación, etc.

Por lo general, la metodología seguida en este material didáctico propone actividades para practicar la entonación, articulación y acentuación de los sonidos en voz alta; razonar sobre la ortografía; desarrollar aspectos lingüísticos como concordancia sintáctica e incremento del léxico; trabajar la herencia árabe en palabras y expresiones españolas; alentar deseos de apreciar su cultura de origen y la del resto, y, por último, producir poemas (García Benavides, 2004: 27).

A continuación, vamos a mostrar ocho de las secuencias didácticas planteadas en este libro y creadas a partir de la poesía de Alberti para mostrar un ejemplo de lo que podemos encontrar dentro del libro. Entre ellas, encontramos que algunas permiten trabajar en diferentes dinámicas a la vez: individuales, en parejas y grupos pequeños o grandes. También, muchas de ellas desarrollan temas parejos como es la metáfora o los mismos campos léxicos.

Así pues, García Benavides (2004: 29-31) comienza el material didáctico trabajando con el poema “El piloto perdido” (ver Anexo 7) cuyo objetivo es conocer el sistema vocálico español, el campo semántico del mar y las profesiones que se desarrollan en el mar. Para ello, facilitamos un poema sin vocales en el que, de forma individual, deben escribir a, e, i, o y u, para seleccionar las vocales que crean correctas en cada hueco en blanco. Luego, en parejas, deben leer el poema al compañero, quien debe señalar la vocal que haya escuchado, en el caso de que corresponda con la elegida por él. Después se hace a la inversa. Antes de terminar, el profesor muestra el poema original para que los alumnos lo corrijan y se lee en voz alta. Para finalizar, los estudiantes escribirán un texto breve en verso o prosa con léxico relacionado con el mar que ya conozcan e imágenes que tengan cierto significado para ellos. Puede facilitarles dibujar las escenas.

Como vemos, el mar, tan presente en la obra de Alberti, puede motivarles a buscar y mostrar interés por incrementar su vocabulario, ya que están familiarizados con el tema debido a su traslado a España en muchas ocasiones.

El siguiente poema “Madre, vísteme a la usanza...” (ver Anexo 8) permite tanto el reconocimiento de las sílabas tónicas como de las átonas, asimilar el imperativo, conocer la vestimenta relativa al mar, identificar préstamos árabes respecto a los colores y, por último, conocer los vestidos tradiciones marroquíes.

Para comenzar, proporcionamos el poema sin tildes para que cada alumno marque las sílabas tónicas, indique si son agudas, llanas o esdrújulas y coloque las tildes correspondientes. También les proponemos que escriban el verbo “vestir” con y sin pronombre reflexivo para que observen la distinción entre tónico/átono. Para continuar, les requerimos que dibujen las vestimentas tradicionales occidentales y marroquíes, y si tienen algún uso especial. Después, introducimos los préstamos árabes sobre los colores a través de la palabra “azul” que aparece en el poema. Para terminar, el profesor indica las referencias culturales y literarias que aparecen en la obra del poeta, además de otros autores a los que, ya que dedica este poema a Juan Ramón Jiménez y otros que veremos más adelante (2004: 42-45).

Continuamos con el poema “La mar del Puerto viene...” (ver Anexo 9) el cual utiliza García Benavides (2004: 52-55) para enseñar a distinguir fonemas como *c/z*, *p/b* y *r/l*, a usar las tildes de manera adecuada y diferenciar diptongos y hiatos. También puede servirnos para mostrar las diferentes posibilidades de significados que nos brinda el pretérito imperfecto de indicativo y atisbar cómo la presencia o ausencia de las tildes puede ocasionar cambios de significados y en las categorías gramaticales. Asimismo, el poema se presta a mostrar nombres de otros autores coetáneos o anteriores a Alberti.

Comenzamos ofreciendo a los alumnos el poema sin tildes, les hacemos meditar las distinciones entre *sé/se*, *sí/si*, *adónde/a dónde* y señalan las tildes correspondientes y los diptongos. Después, les pedimos que narren lo que se dice en el poema en pasado para que distingan el diptongo del hiato; luego se intercambian la actividad en pareja para corregirla. Además, buscarán una palabra de origen árabe en el poema y otras en el diccionario relacionadas con la primera. Señalamos la palabra “Puerto” y hablamos sobre la mayúscula, que sugiere más significado del que los alumnos pueden pensar, ya que Alberti en este caso se refiere al Puerto de Santa María, su lugar de origen. Terminamos



haciendo hincapié en otros autores que también proceden de Andalucía (en nuestro caso interesan Aleixandre, Cernuda y Lorca, ya que hablamos de la Generación del 27) con el fin de entregarles un crucigrama para que completen los nombres de los diferentes escritores.

A continuación, destacamos el poema “A Federico García Lorca, poeta de Granada (1924)” (ver Anexo 10), ya que nos permite introducir el arabismo presente en Granada y su influencia en la obra de Lorca, tema con el que pueden sentirse familiarizados los alumnos, y trabajos artesanales marroquíes. También permite introducir otros tipos de préstamos árabes con *al-/ad-*, atisbar la elipsis y el uso de los artículos, así como la rima, las estrofas y la metáfora.

Para ello, entregamos el poema solo con artículos masculinos y en singular para que los identifiquen y los modifiquen por los adecuados. También señalamos aquellos préstamos que aparecen en el texto para que busquen en el diccionario otros que empiecen de la misma manera y reflexionen sobre su origen. Introducimos elementos poéticos como la rima para que la identifiquen en este poema; también señalamos la importancia de la metáfora y las identificamos en el poema. De la misma manera, el poema nos permite explicar las elipsis y en qué consisten. Como Alberti dedica el poema a Lorca, nos permite introducir su figura y la de Granada en el aula: haremos una lluvia de ideas, además de pedirles que busquen información para ponerla en común en grupo grande y ordenarla cronológicamente a modo biográfico. Finalizamos cuestionando lo que saben sobre trabajos manuales, como el teñido de telas, y pidiendo que escriban un poema con las referencias y recursos poéticos vistos durante la secuencia de actividades (García Benavides, 2004: 67-71).

Con “Ayer y hoy” (ver Anexo 11) podemos trabajar la interculturalidad a través de las religiones y el contraste de los lugares de culto para los musulmanes y católicos, además de conocer los de otras religiones. En cuanto a los contenidos lingüísticos, nos ayudará a diferenciar el género masculino y femenino, los morfemas verbales del presente y el pasado, trabajar con antónimos y préstamos con *al-*. También nos permite introducir el concepto de metáfora y las sensaciones que producen según el tiempo de los verbos (García Benavides, 2004: 77).

De esta manera, García Benavides (2004: 78-82) propone inquirir a los alumnos si saben la forma del género español para luego indicar qué nombres y adjetivos son

masculinos y femeninos. Introducimos también el uso de sinónimos y la sensación que producen a través del título del poema y entregamos una sopa de letras que deberán completar con los antónimos de las palabras extraídas del texto. Después, trabajamos el contraste presente y pasado, pidiéndoles que escriban un poema con experiencias del pasado y el presente. Para finalizar, se les indica la palabra “alfiler”, si conocen alguna expresión con ella y, en fin, se muestran diapositivas o fotografías sobre mezquitas e iglesias para introducir el tema de las religiones, hablar sobre sus características y diferencias.

Seguimos con “Nana de la cigüeña” (ver Anexo 12) con la intención de conocer los sufijos aumentativos y diminutivos, aprender palabras pertenecientes al léxico de las aves, identificar anáforas, tratar temas culturales como las nanas tradicionales de España y Marruecos y los trayectos que realizan las cigüeñas, dado que la emigración guarda mucha similitud entre estas aves y nuestros alumnos inmigrantes.

Gracias a la palabra “cigüeñita” que aparece en el poema, introducimos el uso de diminutivos y sus variantes tanto morfológicas como *denotativas* -ito/a, -illo/a, -azo/a, -on/ona, etc. En cuanto a las nanas, los estudiantes deberán trabajar en casa junto a sus familiares para recordar algunas de su país de origen y compartirla en clase al día siguiente. Además, para trabajar los rasgos característicos de las aves y el léxico relativo a ellas se propone un crucigrama. Finalmente, se explicaría el recurso de la anáfora y los alumnos tendrían que identificar las que aparecen en el poema (García Benavides, 2004: 93-96).

Otro poema que hemos seleccionado es el conocido “El mar. La mar...” (ver Anexo 13) que García Benavides (2004: 112-114) lo explota didácticamente con el fin de introducir los diferentes tipos de *por qué/por que/porqué/porque*, mostrar la mutabilidad de significado según el género de los determinantes que preceden a los nombres y, por último, para tratar el tema de la emigración a través del exilio de Alberti y las migraciones constantes de las aves, como comentábamos en la actividad anterior.

Primero, debemos explicar los distintos tipos de *porque/porqué/por que/por qué* para que construyan un poema con todos o algunos de los valores. Después, se indica el cambio de significados en función del determinante y se les plantea reflexionar sobre lo que ocurre con la palabra “mar”. También deberán recopilar y recordar información sobre

la vida de Alberti y el tema de la emigración para finalizar con un debate sobre si al poeta en cuestión se le puede considerar un emigrante o no.

La última secuencia de actividades que hemos señalado se erige en torno al poema “Murallas azules, olas...” (ver Anexo 14) con el objetivo de aprender antónimos verbales, identificar metáforas y reflexionar sobre su significado, e introducir temas culturales como la función de las murallas en las ciudades, la hidrografía y costumbres de África, entre otros.

La primera actividad consiste en entregar el poema con huecos libres, los cuales tendrán que rellenar con algunos verbos (entre ellos, *ir* y *venir*), lo que da la posibilidad también de explicar los modos indicativo/subjuntivo, si los alumnos los utilizaran indistintamente. Al igual que los verbos antónimos, con los que deberán crear una lista. Para trabajar el componente cultural, se les pregunta si conocen el significado de “muralla” y que reflexionen sobre el significado que le da Alberti. Además, deberán ir diciendo ciudades que conozcan en las que haya murallas para después realizar un debate sobre su presencia y finalidad en la actualidad. Para terminar, nos fijaremos en las metáforas que emplea el poeta para hablar sobre el mar y recalcar de nuevo la relevancia que le otorga Alberti en su vida y obra. Así, se le propondrá elaborar un poema donde reflejen su visión del mar, ya real o imaginaria, sirviéndose de alguna metáfora que utiliza el autor para que se sientan como miembros de la lengua española y no como meros receptores (García Benavides, 2004: 130-133).

Como observamos, en todas las actividades se enseña lengua y cultura a través de la literatura. Nos gustaría recalcar que se tratan las tres culturas: la Cultura (con mayúsculas), aquella que refleja los contenidos artísticos y culturales de una comunidad; la cultura (con minúsculas), que comprende las costumbres de una sociedad; y la *kultura* (con *k*), centrada en mostrar las variantes culturales de un país. La reunión de estas culturas parece esencial para que el alumnado inmigrante entienda la cultura de la comunidad de acogida y pueda integrarse en ella y entre sus compañeros de clase (Acquaroni, 2007: 62-63).

#### **4.2.2. Otros materiales**

En este último apartado vamos a revisar otros materiales que utilizan la obra de Alberti como recurso para la enseñanza-aprendizaje de ELE. Dos de ellos ya los introdujimos anteriormente cuando hablamos de la Generación del 27, Iglesias Morales

(2011) y Barbáchano (2011); el tercero se corresponde con la obra de Ricco y Nomdedeu (2012). Como se observa, no hemos encontrado materiales creados en la última década sobre el autor, lo que podría tenerse en cuenta en futuros trabajos sobre propuestas didácticas en el ámbito de ELE.

Comenzamos con la obra de Iglesias Morales (2011: 72-74), quien dedica la Actividad 10, 11 y 12 al poeta gaditano. Para comenzar, introduce una breve biografía del poeta y las características de su obra para contextualizar. En las actividades se trabaja con los poemas “Con él”, “Si Garcilaso volviera” y “El mar. La mar...” (ver anexo 15), que reflejan la temática marinera y los anhelos del poeta por volver a su tierra natal, así como la influencia de corrientes literarias anteriores (el Siglo de Oro español). Asimismo, estos poemas permiten hablar sobre la geografía española, en concreto de Andalucía y el Puerto de Santa María, de donde procede Alberti; dialogar sobre aspectos poéticos como son la métrica vanguardista de verso libre y aumentar el componente léxico del alumnado.

En cuanto a la propuesta didáctica de Barbáchano *et al.* (2011), utilizan la obra de Alberti adoptando un enfoque por tareas, con el fin de preparar a los alumnos para participar finalmente en un concurso titulado “Juegos Florales 2012”, en el que podrán intervenir recitando, creando, musicando e ilustrando poemas de Alberti, una práctica multimodal que enriquecerá a los estudiantes en todos los aspectos (Barbáchano *et al.*, 2011: 28). Antes deben haber realizado actividades como señalar en un mapa la ciudad donde nació Alberti después de leer “Hoy las nubes me trajeron...” (ver Anexo 16) para que después describan ellos su ciudad natal (Barbáchano *et al.*, 2011: 16). También se utiliza “El mar. La mar...” (ver Anexo 16) para hablar sobre el mar y relacionarlo con la experiencia de los alumnos marroquíes (Barbáchano *et al.*, 2011: 18-19). Otra tarea consistirá en realizar un cadáver exquisito y presentar los caligramas vanguardistas, importantes a la hora de hablar de la obra de Alberti, ya que durante su exilio da color a sus poemas llamándolos liricogramas, y de los que se incluye uno en la unidad didáctica (Barbáchano *et al.*, 2011: 24). Además, nos gustaría señalar la tarea centrada en la figura de la paloma con el poema “Se equivocó la paloma...” (ver Anexo 16) en la que se añade el famoso dibujo de Alberti sobre el ave y el poema musicado por Joan Manuel Serrat (Barbáchano *et al.*, 2011: 25-26).

Otra propuesta que hemos encontrado se centra en trabajar dos ámbitos culturales que, por norma general, se mantienen separados dado al pensamiento de crearlos muy distantes y desvinculados. Se trata de utilizar la poesía de autores como Rafael Alberti

para introducir el léxico del fútbol, tema candente en la cultura española, en el ámbito de la enseñanza de ELE. Lo que pretenden Ricco y Nomdedeu (2012: 312) es mostrar que la literatura no solo refleja la pesadumbre de los grupos cultos, sino también las inquietudes más comunes del momento, como ocurre con la llegada del fútbol a España a finales de 1920 e inicios de 1930 de la mano de trabajadores ingleses (Ricco y Nomdedeu, 2012: 297).

No todos los intelectuales expresaron su pasión por el deporte, ya que el bando de izquierda consideraba que el bando franquista lo utilizaba como el opio del pueblo, lo que puede explicar la casi inexistencia de escritos elaborados en torno a este tema. Sin embargo, otros como Gerardo Diego, Dámaso Alonso y José María de Cossío, coetáneos y amigos de Alberti, dedicaron parte de su vida y de sus poemas al fútbol y a muchos de los jugadores de la época (Ricco y Nomdedeu, 2012: 298).

En el caso de Gerardo Diego podemos observarlo en su poema “Balón de fútbol”, en el que introduce una cantidad ingente de neologismos y vocablos procedentes de la lengua inglesa relacionadas con este deporte como reflejo del valor lexical que entrañaba este nuevo campo semántico en la lengua del momento (Ricco y Nomdedeu, 2012: 299).

Respecto a Alberti, dedica un poema al portero de fútbol de origen húngaro (Francisco Platko) titulado “Oda a Platko” en el que se vislumbra su admiración hacia este integrante y narra el accidente que sufrió en el campo de juego. Nuestro poeta escribe a través de una de las formas líricas procedentes de la Antigüedad, la oda, pues le ofrece la oportunidad de describir lo ocurrido como si el jugador fuera un héroe grecolatino y su trayectoria deportiva hazañas dignas de conmemoración (Ricco y Nomdedeu, 2012: 299-300). Alberti, dejando por escrito este momento, consigue que tanto el hecho deportivo como la figura del futbolista permanezcan para la eternidad (2012: 308) como los héroes de la Antigüedad clásica.

Estamos de acuerdo en que si nuestra aula está integrada por alumnos a quienes les apasione el fútbol, será un acierto llevar a clase actividades relacionadas con este poema y otros que traten el mismo tema. De esta manera, podremos demostrarles que la poesía no solo persigue un fin artístico, sino que también plasma eventos de la vida cotidiana, no obstante, con un matiz único y ejemplar (2012: 310-311) que permite reavivar su interés por continuar con el aprendizaje del español como L2.

## 5. CONCLUSIONES

Siguiendo los objetivos del trabajo, hemos investigado sobre el papel que ocupa la literatura en el aula de ELE con el fin de comprobar verdaderamente su lugar en la evolución metodológica de la didáctica de ELE. Así, hemos observado las características generales tanto de la literatura como de la poesía y las diferentes consideraciones del lenguaje poético de la mano de teóricos de la literatura, ambas cuestiones indispensables para una selección de textos y creación de actividades asequibles conforme a las necesidades de nuestros alumnos. En esta línea, hemos observado que la literatura permite trabajar las diferentes destrezas y competencias lingüísticas establecidas por el *MCER* y el *PCIC*. Finalmente, hemos realizado una labor de búsqueda sobre materiales didácticos enfocados a la enseñanza de ELE a través de la poesía de la Generación del 27 y Rafael Alberti, la cual resulta ser una muestra de gran utilidad para enseñar nuestra lengua y cultura.

Con esta revisión bibliográfica sobre la situación de la literatura en el aula de segundas lenguas, hemos podido constatar las diferentes posturas a favor y en contra de introducir el componente literario en el aula de ELE, la importancia de conocer lo que entraña el concepto de literatura, junto a una selección adecuada de los textos y, sobre todo, de las actividades cuyo fin no es otro que el de aprender lengua, cultura y literatura a través de la lectura.

La poesía, en concreto, refuerza el proceso de retroalimentación en cuanto a la relación entre docentes y alumnos, pues se presta a que el profesor adopte el papel de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE y dirija a los discentes hacia la introspección de sus sentimientos. De esta manera, el aula se convierte en un refugio donde se aceptan múltiples interpretaciones y diálogos, que fomentan la reflexión y el aprendizaje intercultural de todos los integrantes de la clase, incluso del profesor.

Entre los beneficios de seleccionar un movimiento literario como la Generación del 27 se encuentran las diversas disciplinas que pueden presentarse a la vez (literatura, pintura, cine, música, etc.), sin olvidar la proximidad contextual que conserva con los alumnos. Uno de los mejores ejemplos con los que podíamos demostrar esto es con la figura de Rafael Alberti, con su poesía y su pintura, muy destacada por el legado cultural que nos dejó como herencia. La producción del gaditano permite jugar con las palabras, imaginar, crear, reflexionar sobre temas peliagudos y, sobre todo, exponer nuestros

sentimientos y sentirnos identificados. Con todo esto, podemos ejercitar las diferentes destrezas (comprensión y expresión orales y escritas, y mediación) y competencias (tanto lingüísticas como generales) que proponen los documentos del *MCER* y el *PCIC*.

Finalmente, nos gustaría señalar algunos posibles propuestas o investigaciones futuras sobre la literatura en ELE. Entre ellas podrían encontrarse una revisión y análisis sobre la obra de las mujeres de la Generación del 27: las Sinsombrero, entre las que se encuentran Maruja Mallo y María Teresa León. Además, sería interesante crear unidades didácticas orientadas a una visión feminista para integrar el concepto en el aula de ELE y conocer la realidad actual de las mujeres en el arte.

Por otra parte, también nos gustaría señalar la falta de materiales de ELE actuales sobre la obra de Alberti, por lo tanto, sería una gran oportunidad para futuras propuestas didácticas relacionadas con este ámbito, es decir, investigar, jugar y crear actividades comunicativas más renovadas. Por último, realizar una revisión sobre el material creado en torno al artista y compañero de generación de Alberti: Federico García Lorca, ya que su obra multidisciplinar ha podido ser objeto de estudio y de propuestas didácticas, debido a todas las posibilidades que brinda respecto al teatro, la música y la poesía.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni, R. (2006). “Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE”. *Carabela*, nº25, 49-77.
- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Español Santillana, Universidad de Salamanca.
- Albaladejo, M.<sup>a</sup> D. (2007). “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”. *MarcoELE*, nº5. Estambul: Instituto Cervantes. Disponible en: <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/> [Último acceso: 28 de junio de 2020].
- AA. VV. (2008). «Funciones del lenguaje». *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/funcion\\_elslenguaje.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcion_elslenguaje.htm) [Último acceso: 4 de julio de 2020].

- Barbáchano Gracia, C. J., Begué Bayona, S., Jiménez de Cisneros y Baudín, C. y Sánchez Márquez, Á. (diciembre, 2011). “Tareas de español lengua extranjera”. *Cuadernos de Rabat*, nº27. Rabat: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/cuadernos-de-rabat-n-27-material-didactico-para-la-clase-de-espanol-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/15212> [Último acceso: 6 de julio de 2020].
- Centro Virtual Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) [Último acceso: 3 de julio de 2020].
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [Último acceso: 6 de julio de 2020].
- Ferrara, G. (2005). “La poesía como recurso”. *Actas del II Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, 39-46. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/napoles\\_2005b/04\\_ferrara.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/napoles_2005b/04_ferrara.pdf) [Último acceso: 1 de julio de 2020].
- García Benavides, R. (2004). *La enseñanza del español como segunda lengua a través de Marinero en tierra*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa. Disponible en: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001513.pdf> [Último acceso: 1 de julio de 2020].
- Garrido Domínguez, A. (1997). “Teorías de la ficción literaria: los paradigmas”. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco Libros, 11-40.
- Iglesias Morales, G. (2011). *Aplicaciones didácticas de la poesía y el arte en el aula de ELE*. Brasil: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/brasil/dam/jcr:15e22a66-2417-443f-99d0-7edce2130765/aplicacionesdidacticas2011-complementos.pdf> [Último acceso: 2 de julio].



- Iriarte, M.<sup>a</sup> D. (mayo, 2009). “Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE”. *Tinkuy*, n<sup>o</sup>11, 187-206. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936> [Último acceso: 26 de junio de 2020].
- Jakobson, R. (1959). “Lingüística y Poética”. (1975). *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seix Barral, 347-395.
- Jakobson, R. (1965). “Hacia una ciencia del arte poético”. Ed. Todorov, T. (1978). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México: Siglo XXI Editores, 7-10.
- Jiménez, F. (2013). “En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE”. *Tejuelo*, n<sup>o</sup>18, 9-22. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4659249> [Último acceso: 25 de junio de 2020].
- Lamolda, M. (junio, 2020). “Literatura actual en el aula de ELE: multimodalidad, multilectura, multiescritura”. *III Jornada de formación para profesores de español*. Editorial Edinumen, Universidad de Salamanca.
- López González, A. M. (2020). “Proyectos de lectura de obras literarias para alumnos de español como lengua extranjera”. *Tonos Digital*, I, n<sup>o</sup>38. Disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2389/1109> [Último acceso: 29 de junio de 2020].
- López Toscano, J. (2014). “El poema breve se hace leve: haikus en el aula de ELE”. Ed. Contreras Izquierdo, N. M. (2014). *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. XXIV Congreso Internacional: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 867-874.
- Molina, S. y Ferreira, J. (2008). “Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza de español como lengua extranjera”. *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, n<sup>o</sup>2, 669-680. Cáceres. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0669.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf) [Último acceso: 26 de junio de 2020].

- Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, Universidad Complutense-Máster E/LE.
- Palacios, S. (2011a). “La literatura y el desarrollo de las competencias comunicativa, léxico-gramatical, literaria y cultural en la clase de español para extranjeros (E/LE). Propuesta didáctica dirigida a estudiantes rusos”. *Cuadernos de Rusística Española*, n°7, 89-101. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6928959> [Último acceso: 23 de junio de 2020].
- Palacios, S. (2011b). “El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE”. *Congreso mundial de profesores de español*. Instituto Cervantes. Disponible en: <http://comprofes.es/videocomunicaciones/el-uso-de-los-textos-literarios-cl%C3%A1sicos-espa%C3%B1oles-en-el-aula-de-ele> [Último acceso: 23 de junio de 2020].
- Ricco, A. y Nomdedeu Rull, A. (2012). “El léxico del fútbol en la poesía: Alberti, Hernández, Benedetti”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, n°24, 295-314. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030606> [Último acceso: 3 de julio de 2020].
- Sánchez Vázquez, A. (2007a). “Primera conferencia. Introducción a la Estética de la Recepción. Sus antecedentes y fuentes teóricas”. *De la Estética de la Recepción a una estética de la participación*, 11-29. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Sánchez Vázquez, A. (2007b). “Segunda conferencia. La Estética de la Recepción (I). El cambio de paradigma (Robert Hans Jauss)”. *De la Estética de la Recepción a una estética de la participación*, 31-48. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM).
- Sillero Viloita, I. (2017). *La poesía en la clase de ELE: un poderoso medio para aprender una segunda lengua*. TFM. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Disponible en: [https://www.academia.edu/38493751/La\\_poes%C3%ADa\\_en\\_la\\_clase\\_de\\_ELE\\_un\\_poderoso\\_medio\\_para\\_aprender\\_una\\_segunda\\_lengua](https://www.academia.edu/38493751/La_poes%C3%ADa_en_la_clase_de_ELE_un_poderoso_medio_para_aprender_una_segunda_lengua) [Último acceso: 23 de junio de 2020].

Todorov, T. (1964). "Presentación". Ed. Todorov, T. (1978). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México: Siglo XXI Editores, 11-20.

## 7. ANEXOS

Anexo 1. Extraído de Santamaría Busto (2012).

ACTIVIDADES DE PRELECTURA
<p><i>Actividades de predicción:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Servirse del título del poema para adivinar el tema. Puede incluirse el primer verso. En grupos. Oral o escrita.</li><li>2) Reconstruir y adivinar el contenido de la historia a través de las características de los personajes y los lugares en los que se desarrolla la acción.</li><li>3) Frases o versos contrapuestos. Adivinar cuál es la/el correcta/o e inventar una historia.</li><li>4) Cápsula del tiempo. Escribir preguntas al autor o protagonista del poema y tras leerlo comprobar si se ha respondido.</li><li>5) Reconstruir una cita o refrán incompleto que resuma el contenido del poema y a través de ahí averiguar el final y referir si se adapta o no al poema.</li><li>6) Dar vocabulario y gramática fundamental del poema para que predigan el tema o el contenido.</li></ol> <p><i>Actividades de contextualización:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Dialogar a través de artículos, relatos cortos, anécdotas, titulares o experiencias ligados al tema del poema para activar conocimientos léxicos, gramaticales e informativos.</li><li>2) Debatir sobre elementos históricos, socioculturales o políticos y relacionarlos con la experiencia de los alumnos.</li><li>3) Presentar biografía reducida del autor e intentar averiguar qué sucesos de su vida motivaron a tratar ciertos temas o contenidos del poema.</li><li>4) Mostrar otras manifestaciones artísticas como fotografías, dibujos, cuadros, películas o libros que guarden relación temática con el poema para realizar comparaciones.</li><li>5) Presentar el poema proporcionando el contexto en el que se desarrolla para crear tormentas de ideas, mapas conceptuales y campos semánticos sobre el léxico que pueda aparecer en el poema. Después, realizar un debate con las experiencias personales de cada uno. En parejas o en grupo clase.</li></ol>
ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA
<ol style="list-style-type: none"><li>1) Transformar un fragmento del poema en prosa para que los alumnos reconstruyan los versos, coloquen comas e identifiquen los grupos fónicos. Después, compararlo con el original. Objetivo: trabajar con los signos de puntuación y la entonación.</li><li>2) Dar una parte del poema (inicio, nudo o desenlace) para desarrollar hipótesis sobre las posibles continuaciones.</li><li>3) Reproducir el poema. Proporcionamos el primer verso y los alumnos tienen que inventar la continuación. Podemos ir comparando con el original verso a verso.</li></ol>

## ACTIVIDADES POSLECTURA

### *Actividades de expansión:*

- 1) Crear continuaciones para el poema y elegir entre todos el más interesante.
- 2) Dramatizar el poema apropiándose de las personalidades del autor o los protagonistas. Se acepta incorporar elementos nuevos.
- 3) Escribir un texto paralelo desde la perspectiva o moralidad de un personaje destinado a otros personajes o a sí mismo.
- 4) Imaginar nuevos diálogos, situaciones, acciones, personajes o descripciones. Por escrito o dramatizado.
- 5) Redactar una carta en respuesta al poema como si fuera dirigido a ellos. Pueden intercambiarse los resultados.
- 6) Formular una carta aconsejando, animando, advirtiendo, etc., a algún personaje.
- 7) Buscar información sobre la vida del autor y el contexto sociohistórico de la época. En niveles avanzados pueden incluirse teorías filosóficas sobre los estados de ánimo, la moral o la ética que trate el poema.
- 8) Contar la historia desde la perspectiva de un objeto relevante del texto.
- 9) Construir un texto a partir del vocabulario destacado o crear nuevos versos a través de las estructuras gramaticales presentes en el poema.
- 10) Titular el poema si no lo ha referido el profesor o proponer otros títulos nuevos.
- 11) Musicar el poema y/o contrastarlo con versiones musicales disponibles.
- 12) Recitar el poema y destacar lo que han comprendido y retenido.
- 13) Aprender algunos versos. Puede proponerse una cadena en la que cada alumno recita unos versos después de un compañero. Favorece a la interiorización de los elementos prosódicos del poema, sobre todo, ritmo y musicalidad.

### *Actividades de transformación:*

- 1) Cambiar de persona para trabajar con diferentes perspectivas: primera por tercera o al revés.
- 2) Cambiar de estilo: directo por indirecto o al revés.
- 3) Cambiar el tono, por ejemplo, de optimista a pesimista y de enamorado a decepcionado.
- 4) Cambiar la caracterización y el sexo de personajes.
- 5) Crear un final alternativo. Se comparan y se destaca uno de ellos.
- 6) Cambiar unas situaciones, lugares y escenarios de la historia por otros.
- 7) Transformar el poema a otro género: periodístico, diario, cuento de terror...

### *Actividades de relación:*

- 1) Mostrar fotografías, otros textos, cuadros, canciones, series, etc., relacionados con el poema y con el mundo hispánico y universal.
- 2) Agrupar palabras del poema que guarden relación en el significado o tema para construir campos semánticos.
- 3) Construir un corpus de sensación provocadas por el poema y describirlas.

### *Actividades de reducción:*

- 1) Resumir el poema en un titular periodístico o eslogan publicitario.
- 2) Realizar una versión del poema más reducida que reúna el contenido a través de conceptos fundamentales del texto.
- 3) Componer un *haiku* que condense el contenido del poema y compararlos.

*Actividades de sustitución:*

- 1) Utilizar sinónimos y antónimos para sustituir algunas palabras del poema.
- 2) Sustituir estructuras gramaticales o marcadores del discurso por otros.

*Actividades de debate:*

- 1) Debatir sobre los sentimientos de los personajes e imaginar qué causas provocan su forma de actuar.
- 2) Compartir las diferentes posturas ideológicas, actitudes, etc., que sugiera el contenido del poema.
- 3) Contrastar el contenido del poema con acontecimientos de la actualidad española y con las culturas de origen de los estudiantes.
- 4) Reflexionar sobre las causas que provocan la forma de obrar de los personajes y compararlo con la experiencia de los alumnos.
- 5) Abrir la cápsula del tiempo creada en la actividad de prelectura y comparar si las preguntas han sido respondidas. Compartir si trataba lo que esperaban o les ha sorprendido.
- 6) Manifestar acuerdo o disconformidad ante alguna sentencia del poema.
- 7) Debatir lo que haría cada uno si los estudiantes fueran los personajes. Se pueden imaginar nuevas situaciones.
- 8) Discutir las consecuencias que tendrán los actos del protagonista en un futuro, tanto así mismo como al resto de personajes.
- 9) Crear hipótesis sobre cómo hubiera sido la historia a falta de algunos elementos.
- 10) Debatir los condicionantes sociales, históricos, económicos, etc. que le llevaron al poeta a escribir el poema a través del estudio sobre la vida y obra.
- 11) Preguntar a nativos o buscar en Internet sobre otras interpretaciones o reacciones del poema y contrastarlas en clase.

**Anexo 2.** Extraído de Naranjo (1999).

**PLAYA**

*Las barcas de dos en dos,  
como sandalias del viento  
puestas a secar al sol.*

*Yo y mi sombra, ángulo recto.  
Yo y mi sombra, libro abierto.*

*Sobre la arena tendido  
como despojo del mar  
se encuentra un niño dormido.*

*Yo y mi sombra, ángulo recto.  
Yo y mi sombra, libro abierto.*

*Y más allá, pescadores  
tirando de las maromas  
amarillas y salobres.*

*Yo y mi sombra, ángulo abierto.  
Yo y mi sombra, libro abierto.*

*(Manuel Altolaguirre)*

**PARA VIVIR NO QUIERO...**

*Para vivir no quiero  
(**prisas/islas/electrodomésticos**),  
palacios, torres,  
¡Qué alegría más alta  
vivir en los (**bosques/continentes/pronombres**)!  
Quítate ya los trajes,  
las (**señas/medias/gafas**), los retratos;  
yo no te quiero así,  
disfrazada de (**payaso/árbol/otra**),  
hija siempre de algo.  
Te quiero pura, libre,  
irreductible: tú.  
Sé que cuando te llame  
entre todas las gentes del  
(**azul/mundo/cine**),  
sólo serás tú.*

*Y cuando me preguntes  
quién es el que te (**vocifera/pega/llama**),  
el que te quiere suya,  
enterraré los nombres,  
los rótulos, la historia.  
Iré rompiendo todo  
lo que encima me echaron  
desde antes de (**nacer/llegar aquí esta  
mañana/estudiar español**)  
y vuelto ya al anónimo  
eterno del desnudo,  
de la piedra, del mundo,  
te diré  
"yo te quiero, soy (**el autor/el mejor/yo**).*

*(Pedro Salinas)*

**ADIÓS**

*Adiós, islas malayas, bizzarría  
y capricho del mar, lujo del moro,  
playas de Mindanao y de Mindoro,  
bajo las palmas que el aire mecía.  
Bronces humanos, siempre en melodía  
de escrozo, aladas danzas, meteoro  
de flamígero ritmo y crisis de oro  
y núbiles doncellas de Oceanía.  
Adiós, volcanes de abrasadas minas,  
alzando erectos, vírgenes sus pechos  
y sus lagos que sueñan con las nieves.  
Adiós, puestas de sol en los estrechos,  
laberinto de fuego, islas divinas,  
Sabang, Penang, Panay, Bali, Celebes.  
*(Gerardo Diego)**

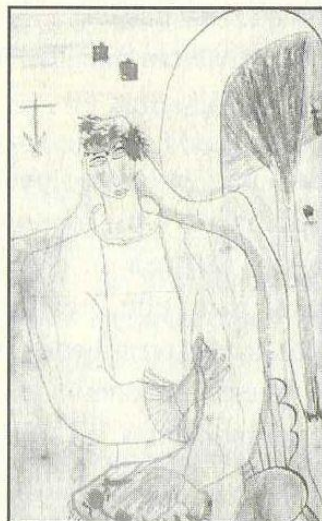
**Anexo 3. Extraído de Naranjo (1999).**

**LA MONJA GITANA**

*Silencio de cal y mirto.  
Malvas en las hierbas finas.  
La monja borda alhelíes  
sobre una tela pajiza.  
Vuelan en la araña gris  
siete pájaros del prisma.  
La iglesia gruñe a lo lejos  
como un oso panza arriba.  
¡Qué bien borda! ¡Con qué gracia!  
Sobre la tela pajiza,  
ella quisiera bordar  
flores de su fantasía.  
¡Qué girasol! ¡Qué magnolia  
de lentejuelas y cintas!  
¡Qué azafranes y qué lunas,  
en el mantel de la misa!  
Cinco toronjas se endulzan  
en la cercana cocina.*

*Las cinco llagas de Cristo  
cortadas en Almería.  
Por los ojos de la monja  
galopan dos caballistas.  
Un rumor último y sordo  
le despega la camisa,  
y al mirar nubes y montes  
en las yertas lejanías,  
se quiebra su corazón  
de azúcar y yerbaluisa.  
¡Oh, qué llanura empinada  
con veinte soles arriba!  
¡Qué ríos puestos de pie  
vislumbra su fantasía!  
Pero sigue con sus flores,  
mientras que de pie, en la brisa,  
la luz juega al ajedrez  
alto de la celosía.*

*(Federico García Lorca)*





**ROMANCE DE LA LUNA, LUNA**

*La luna vino a la fragua  
con su polsón de nardos.*

*El niño la mira, mira.*

*El niño la está mirando.*

*En el aire conmovido  
mueve la luna sus brazos  
y enseña, lúbrica y pura,  
sus senos de duro estaño.*

*-Huye, luna, luna, luna.*

*Si vinieran los gitanos,  
harían con tu corazón  
collares y anillos blancos.*

*-Niño, déjame que baile.*

*Cuando vengan los gitanos,  
te encontrarán sobre el yunque  
con los ojillos cerrados.*

*-Huye, luna, luna, luna,  
que ya siento sus caballos.*

*-Niño, déjame, no pises  
mi blancor almidonado.*

*El jinete se acercaba  
tocando el tambor del llano.*

*Dentro de la fragua el niño  
tiene los ojos cerrados.*

*Por el olivar venían,  
bronce y sueño, los gitanos.*

*Las cabezas levantadas  
y los ojos entornados.*

*Cómo canta la zumaya,  
¡ay, cómo canta en el árbol!*

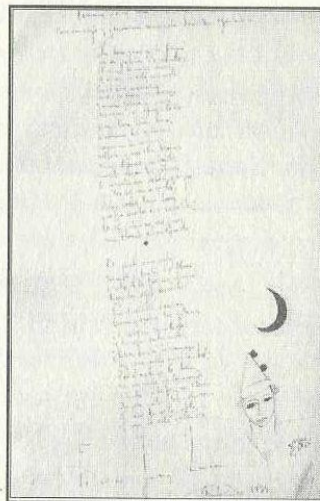
*Por el cielo va la luna  
con un niño de la mano.*

*Dentro de la fragua lloran,  
dando gritos, los gitanos.*

*El aire la vela, vela.*

*El aire la está velando.*

*(Federico García Lorca)*



**Anexo 4.** Extraído de Ferrara (2005).

**2. 1. La poesía como recurso**

**A.** Aquí faltan palabras. Trata de completar el siguiente poema de Miguel Altolaguirre añadiendo las palabras que creas más correctas.

**Sobre el mar**

No puedo \_\_\_\_\_ las horas  
que llevo \_\_\_\_\_ de ti.  
Un sol insistente impide  
que el \_\_\_\_\_ pase. No llega  
la noche nunca. Yo \_\_\_\_\_  
bajo una \_\_\_\_\_ que es la muerte,  
luz que ronda el mundo tuyo,  
luz que, si yo no \_\_\_\_\_  
tanto como el \_\_\_\_\_ corre,  
fuera para mí la aurora.  
Dichosa tú, que no \_\_\_\_\_  
luz constante, tú que gozas  
en el alma noche y \_\_\_\_\_.  
No sabes lo que es perderse

iluminado e insomne  
por el \_\_\_\_\_, entre nubes,  
sin ser ángel, sin ser \_\_\_\_\_.

**B.** Completa el siguiente poema de Rafael Alberti con las siguientes palabras:

cuerpo, sola, tierra, estrellas, balcón, desértica, lejana
--

**América está muy sola**

América está muy sola  
todavía.  
¡Qué \_\_\_\_\_ deshabitado,  
piel de \_\_\_\_\_ vida!  
Desde este \_\_\_\_\_ la veo  
vacía.  
Abajo, \_\_\_\_\_ sin nadie,  
con las \_\_\_\_\_ arriba.  
Sola y \_\_\_\_\_ en su noche,  
muy \_\_\_\_\_, pero encendida.

**C.** Puesta en común.

### 2. 3. Recrear un poema

A. «T» también Antes de continuar, escribe 3 o 4 frases que te sugiere o recuerda este título..

.  
. .  
.

B. Cada una de las estrofas siguientes de «Te quiero» empieza con esta frase: «Te lo he dicho con...».

Te lo he dicho con el viento...  
Te lo he dicho con el sol...  
Te lo he dicho con...

C. Piensa cómo lo dirías tú, o cómo te lo han dicho (procura ser original).

Te lo he dicho con...  
Te lo he dicho con...  
Te lo he dicho con...

43

Te lo he dicho con...  
Te lo he dicho con...

D. Puesta en común.

E. Lectura del poema «Te quiero» de Luis Cernuda (Los placeres prohibidos).

#### Te quiero

Te quiero,

Te lo he dicho con el viento,  
jugueteadando tal un animalillo en la arena  
o iracundo como órgano tempestuoso;

te lo he dicho con el sol,  
que dora desnudos cuerpos juveniles  
y sonríe con todas las cosas inocentes;

te lo he dicho con las nubes,  
frentes melancólicas que sostienen el cielo,  
tristezas fugitivas;

te lo he dicho con las plantas,  
leves caricias transparentes  
que se cubren de rubor repentino;

te lo he dicho con el agua,  
vida luminosa que vela un fondo de sombra;

te lo he dicho con el miedo,  
te lo he dicho con la alegría,  
con el hastío, con las terribles palabras.

Pero así no me basta;  
mas allá de la vida  
quiero decírtelo con la muerte,  
más allá del amor  
quiero decírtelo con el olvido.

F. Vamos a recrear un poema con el mismo título, podemos explicar cada uno de los versos, por ejemplo:

Te lo digo con la mañana  
abriendo la luz y estrenando el día;

44

Te lo digo con la tarde  
Que cuenta y sosiega las horas...

**G.** Para terminar podemos seguir la estructura del poema, cambiarla un poco o terminar repitiendo el primer verso: «Te quiero».

## Anexo 5. Extraído de Iglesias Morales (2011).

### LA GENERACIÓN DEL 27

Un capítulo a parte, aunque paralelo a la Vanguardia por coincidir cronológicamente con ella, merece la llamada Generación del 27, donde aparecen poetas de la talla de Pedro salinas, Jorge Guillén, Gerardo Diego, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Vicente Aleixandre, Luis Cernuda, Emilio prados, Manuel Altolaguirre y Dámaso Alonso.

#### ACTIVIDAD 1



Muchos De estos autores aparecen en esta fotografía famosa sobre la Generación del 27. ¿Serías capaz de nombrar a alguno de ellos? Busca en Internet la manera de relacionar la imagen con los nombres.

Para recalcar su importancia dentro de la poesía escrita en español, algunos críticos la denominan la Edad de Plata de la poesía española, después del llamado Siglo de Oro, y su nombre proviene de la celebración, en 1927, del tercer aniversario de la muerte de Góngora.

#### ACTIVIDAD 2

¿Sabes quién es Góngora?



Te presentamos un retrato de Góngora atribuido a Velázquez. ¿Qué te sugiere el personaje a partir del cuadro? ¿Te parece una persona muy simpática? Además de escritor, ¿a qué crees que se dedicaba?

Para Luis Cernuda, como para otros autores de la Generación del 27, el respeto a la tradición literaria y la búsqueda de la originalidad animada por la Vanguardia pueden llegar a conseguir un equilibrio perfecto a partir del cual asoma la verdadera obra de arte. De hecho, este autor empezó a componer poesías con nueve años, en el momento en el que trasladaron los restos de Bécquer a su ciudad natal, Sevilla. Posteriormente fue alumno de Pedro Salinas.

En sus primeros textos publicados, Cernuda posee la visión del artista desde un punto de vista romántico, como un ser solitario que es capaz de ver realidades y transmitir sensaciones que el resto de las personas no puede. Esto hace que el poeta sea un elegido, pero también un marginado, alguien incapaz de vivir en sociedad, que sufre por una soledad de la que no sabe ni quiere salir.

#### ACTIVIDAD 16

Un ejemplo de esta temática se puede observar en sus Primeras poesías, de 1927.

Escondido en los muros  
este jardín me brinda  
sus ramas y sus aguas

78

---

#### APLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA POESÍA Y EL ARTE EN EL AULA DE ELE

de secreta delicia.  
Qué silencio. ¿Es así 5  
el mundo?... Cruz al cielo  
desfilando paisajes,  
risueño hacia lo lejos.  
Tierra indolente. En vano  
resplandece el destino. 10  
Junto a las aguas quietas  
sueño y pienso que vivo.  
Mas el tiempo ya tasa  
el poder de esta hora;  
madura su medida, 15  
escapa entre sus rosas.  
Y el aire fresco vuelve  
con la noche cercana,  
su tersura olvidando  
las ramas y las aguas. 20

1. ¿En qué situación se encuentra el poeta? ¿En qué lugar se halla? Describe ese lugar.
2. ¿Podrías explicar el verso en el que dice "sueño y pienso que vivo"?
3. ¿Por qué piensas que está "junto a las aguas quietas"? ¿Tiene algún simbolismo para ti que el agua no esté en movimiento?
4. La métrica del poema se basa en la forma popular del romance, sin embargo Luis Cernuda la varía de una cierta manera. ¿Qué modificaciones realiza?
5. ¿Crees que los poetas y artistas en general son personas apartadas del mundo o un tipo de gente que se inmiscuye en los problemas de la sociedad y el día a día?



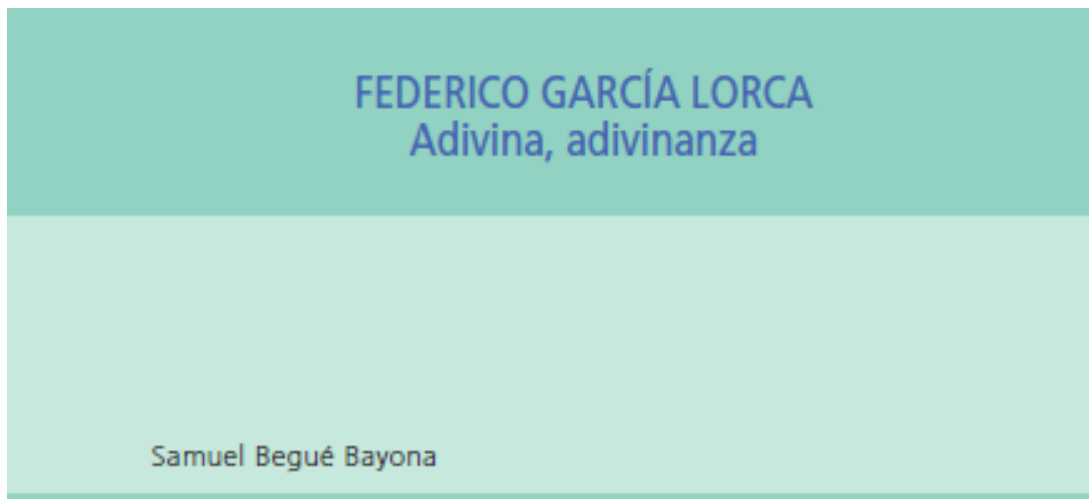
79

### ACTIVIDAD 17

En este poema, Cernuda continúa hablando de la soledad. Una soledad que se puede interpretar como una escapada del mundo que molesta al artista, pero también como la imposibilidad del artista de entrar en el mundo y tener una vida considerada como normal por la mayoría de las personas.

En soledad. No se siente  
el mundo, que un muro sella;  
la lámpara abre su huella  
sobre el diván indolente.  
Acogida está la frente 5  
al regazo del hastío.  
¿Qué ausencia, qué desvarío  
a la belleza hizo ajena?  
Tu juventud nula, en pena  
el blanco papel vacío. 10

1. En este caso, ¿se trata del mismo sentimiento de soledad que en el poema anterior?
2. Observa que se vuelve a utilizar la imagen del muro, ¿qué piensas que significa?
3. ¿Tiene algo que ver la soledad con al vida del artista?
4. ¿Existe también una reflexión sobre el paso del tiempo? ¿En qué sentido?
5. Analiza la métrica del poema.
6. Destaca las figuras retóricas más importantes.
7. ¿A qué otras profesiones compararías el trabajo de artista? ¿Crees que la creatividad es importante en otros trabajos?



## Adivinanza de La guitarra

Nivel inicial



*En la redonda  
encrujada,  
seis doncellas  
bañan.  
Tres de carne,  
y tres de plata.  
Los sueños de ayer las buscan,  
pero las tiene abrazadas,  
un Polifemo de oro.  
¡La guitarra!*

### VOCABULARIO:

**Encrujada:** cruce de caminos.  
Rotonda.

**Doncella:** mujer joven.

**Polifemo:** en la mitología griega,  
es un ciclope, gigante de un solo  
ojo. Era hijo de Poseidón, dios del  
mar.

### 1. Empezamos a trabajar

1.1. El poema es una adivinanza. Dile a tu compañero una, a ver si la adivina.

1.2. Aquí tienes otra en español.

Ten cuidado no te cortes.  
¿Qué es? ¿Cómo lo has adivinado?

Dos compañeras  
van al compás,  
con los pies delante  
y los ojos detrás.



**2. Cómo funciona el poema.**

2.1. Las adivinanzas están basadas en comparaciones y metáforas. Igual que la poesía. En una adivinanza tenemos un elemento real, el que tenemos que adivinar, y otros con los que se compara para engañarnos. Completa el siguiente cuadro:

Elemento real. A	Se compara con B	Se parecen en:
	sels doncellas	A se mueven B ballan A y B son sels
Cuerpo de la guitarra	Polifemo	
	redonda encrucijada	

2.2. El poema es una metáfora continuada. Lorca se fija en las partes de la guitarra y las compara con elementos que imagina. Crea una comparación o una metáfora para alguna parte del cuerpo humano:

la cabeza, la boca, los ojos, los dientes, las manos, los pies...

**Fijate en estos ejemplos:**

La cabeza parece un balón.  
Sus ojos eran como dos pozos sin fondo.  
Sus manos eran como ramas de un árbol seco  
Las perlas de su boca.

2.3. Lee las metáforas y comparaciones creadas. A continuación, elige la que más os guste.

**3. La anécdota o el contexto.**

Todo poema parte de una anécdota, una historia, una experiencia, que el poeta utiliza para construir su poema. Y la poesía pretende siempre trascender la anécdota, en una aspiración universalizadora.

3.1. No es de extrañar que Federico García Lorca dedique un poema a la guitarra ya que era un excelente músico y tocaba el piano. Aquí tienes otro poema:

**Las seis cuerdas**

*La guitarra  
hace llorar a los sueños.  
El sollozo de las almas  
perdidas  
se escapa por su boca  
redonda.  
Y como la tarántula  
teje una gran estrella  
para cazar suspiros,  
que flotan en su negro  
aljibe de madera.*

*Poema del cante jondo (1921)*

**PARA QUE LO ENTIENDAS MEJOR.  
VOCABULARIO.**

**Sollozo:** respiración entrecortada de una persona que llora.

**Tarántula:** de la especie de la araña.

**Suspiro:** respiración fuerte y prolongada. Denota pena o deseo.

**Aljibe:** depósito de agua, generalmente dentro de la casa.

3.2. En el segundo poema, Federico no se fija en la guitarra sino en la música que produce, el arte que brota de ella.

3.3. Fíjate en el dibujo. Federico ha dibujado la música, en el poema ha intentado dibujarla con palabras.

La guitarra está personificada, respira como una persona que está llorando (el sollozo se escapa por su boca). El sollozo es la música.



Federico dibuja la música que sale de las manos del guitarrista.

3.4. ¿En qué se parece la tela de araña a una estrella? La música es una tela de araña, ¿por qué?

3.5. Compara la descripción de la guitarra en los dos poemas.

	Poema 1	Poema 2
La boca de la guitarra		
Las cuerdas y la boca forman una...		tela de araña
Las cuerdas		
El cuerpo de la guitarra		es un.....

3.6. ¿Cuál de los dos poemas te ha gustado más? ¿por qué?

#### 4. Para recitar el poema.

4.1. Memoriza el que más te haya gustado para recitarlo en clase.

4.2. Consejos para el recitado.

##### Poema 1

Es un poema alegre, hay que recitarlo con vivacidad, bastante deprisa. Reserva un tono de voz para poder subir en la exclamación final.

##### Poema 2

Es un poema melancólico, hay que recitarlo despacio. Las pausas de final de verso son muy importantes, hay que respetarlas.

<i>La guitarra hace llorar los sueños. El sollozo de las almas perdidas se escapa por su boca redonda. Y como la tarántula teje una gran estrella para cazar suspiros, que flotan en su negro aljibe de madera.</i>	<i>pausa larga, el tono se mantiene pausa larga, el tono baja (hay punto) pausa muy breve, el tono se mantiene pausa muy breve, el tono se mantiene pausa muy breve, el tono se mantiene pausa muy larga, el tono baja, respira hondo pausa breve, el tono se mantiene pausa breve, el tono se mantiene pausa larga, el tono se mantiene recitado muy lento y sin pausa recitado muy lento, el tono baja.</i>	<i>lento</i>          <i>más rápido</i>
---	---	---

#### 5. Para acabar.

##### Concurso de adivinanzas

Habla y no tiene boca,  
corre y no tiene pies,  
vuela y no tiene alas,  
¿Qué cosa es? **A**

Te digo y te repito  
que si no lo adivinas  
no vales un pito. **B**

Asomadas al balcón,  
doce señoritas son,  
todas llevan medias  
y zapatos no. **C**

El hermano de mi tío,  
aunque no es tío mío,  
¿sabrás decirme qué es  
mío? **D**

Blanca por dentro,  
verde por fuera,  
si quieres que te lo diga,  
espera... **E**

Tengo cabeza de hierro  
y mi cuerpo es de madera,  
al que yo le piso el dolo,  
menudo grito que pega. **F**

Llevo mi casa al hombro,  
camino sin una pata,  
y voy marcando mi huella  
con un hilito de plata. **G**

Tienes diez minutos para rellenar la parilla. Gana el que más acierte.

Nombre:	
A	La solución es
B	La solución es
C	La solución es
D	La solución es
E	La solución es
F	La solución es
G	La solución es



Rosaleda del jardín de los Viveros en Valencia

## Insomnio

Madrid es una ciudad de más de un millón de cadáveres  
(según las últimas estadísticas).

A veces en la noche yo me revuelvo y me incorporo  
en este nicho en el que hace 45 años que me pudro,  
y paso largas horas oyendo gemir al huracán, o ladrar los perros,  
o fluir blandamente la luz de la luna.  
Y paso largas horas gimiendo como el huracán,  
ladrando como un perro enfurecido,  
fluyendo como la leche de la ubre caliente de una gran vaca amarilla.  
Y paso largas horas preguntándole a Dios,  
preguntándole por qué se pudre lentamente mi alma,  
por qué se pudren más de un millón de cadáveres en esta ciudad de Madrid  
por qué mil millones de cadáveres se pudren lentamente en el mundo.  
Dime, ¿qué huerto quieres abonar con nuestra podredumbre?  
¿Temes que se te sequen los grandes rosales del día,  
las tristes azucenas letales de tus noches?

*Hijos de la ira, 1944.*

### BIOGRAFÍA

Dámaso Alonso nació en Madrid en 1898 y murió en 1990. Es uno de los grandes filólogos y estudiosos de la literatura española. Fue Director de la Real Academia de la Lengua. Forma parte de los escritores que no se exiliaron tras la Guerra Civil, en lo que se ha llamado el exilio interior. Sus estudios literarios son muy numerosos y valiosos. Como poeta destaca por su poemario *Hijos de la ira*, que se publicó en plena posguerra. Mediante el versículo se interroga sobre la razón de la existencia humana.

### LÉXICO

**Insomnio:** imposibilidad de dormir.  
**Nicho:** cada uno de los huecos de las construcciones de los cementerios para colocar los cadáveres.  
**Ubre:** en los mamíferos, cada una de las tetas de la hembra.  
**Rosal:** arbusto que da las rosas.  
**Azucena:** flor de la familia de las liláceas y de color blanco.  
**Huerto:** terreno de corta extensión en que se plantan verduras, legumbres y a veces árboles frutales.  
**Abonar:** echar en la tierra laborable materias que aumenten su fertilidad.  
**Letal:** mortal, que mata.

## Actividades

- ¿Qué información nos aporta el título? ¿Quién sufre el insomnio? ¿Qué se hace cuando no se puede dormir?
- Este es un poema muy pesimista. Dámaso se considera inútil. ¿Con qué elementos se identifica?
- El poema es un grito existencial. El poeta se pregunta para qué existe. ¿Para qué existen los millones de hombres que habitan el mundo? El existencialismo es un movimiento filosófico ¿sabrías explicar en qué consiste?
- Señala los interrogativos que aparecen en el poema. ¿De qué verbo de lengua dependen? ¿A quién dirige su pregunta el poeta?
- Fijate en las repeticiones del verbo pudrir. También usa el sustantivo correspondiente. ¿Qué utilidad encuentra Dámaso en el hombre?
- El poema acaba con una pregunta. ¿A quién va dirigida? Los rosales y las azucenas son bellos, un huerto es útil, podrían ser éstas las razones de la existencia. ¿Somos los hombres capaces de entender las razones de Dios?
- Vamos a fijarnos en los dos últimos versos. Vamos a interpretarlos desde la perspectiva del poeta:

*los grandes rosales del día,  
las tristes azucenas letales de tus noches.*

¿Es el día alegre? y la noche ¿por qué es triste, por qué es letal? Relacionalo con el título.

- El poema no utiliza los recursos propios de la poesía métrica. Está escrito usando el versículo libre. El ritmo está basado en las repeticiones, anáforas y paralelismos. Señala estos recursos en el poema.
- Este no es un poema fácil de memorizar, es mejor recitarlo leyéndolo. Las pausas sintácticas son más importantes que las pausas versales. Presta mucha atención a la puntuación y al tono interrogativo.



Retrato de Dámaso Alonso, RAE de la lengua.

Anexo 7. Extraído de García Benavides (2004).

☺ **TRABAJAMOS:**

1. Al poema le faltan las vocales. Rellena los huecos primero con la A, después con la E, la I, la O, la U. Puedes utilizar letras mayúsculas o minúsculas, pero fíjate bien, a ver si adivinas dónde van unas y dónde van otras.

2. Una vez que hayas utilizado todas las vocales, elige las que creas adecuadas para formar las distintas palabras de que consta el poema.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DE MARINERO EN TIERRA

a, e, i, o, u

\_L P\_L\_T\_ P\_RD\_D\_  
¡T\_RR\_R\_, qu\_ v\_y p\_rd\_d\_  
y \_st\_ \_p\_g\_d\_ t\_f\_r!  
N\_r\_st\_ N\_d\_c\_r\_  
p\_r\_l\_c\_l\_, ¡y t\_h\_s\_d\_rm\_d!  
¡Qu\_s\_h\_d\_rm\_d\_l\_t\_rr\_r\_  
y n\_d\_l\_st\_ll\_r\_  
t\_l\_r\_s\_suñ\_h\_qu\_r\_d!  
¡C\_rr\_, v\_, vi\_nt\_m\_r\_r\_,  
y d\_l\_a\_lg'n\_m\_r\_n\_r\_  
qu\_l\_f\_r\_n\_st'\_nc\_n\_d\_d\_.

3. Ahora vas a intentar describir, en verso o en prosa, el mar: cómo es, qué animales viven en él; qué transporte utilizaste para llegar a España, cuánto duró el viaje... Si lo prefieres, puedes hacer un dibujo. Intenta escribir al lado, o debajo de cada figura que hayas dibujado, su nombre en español.

4. Busca en el diccionario lo que significa **torrero**. ¿Conoces otras profesiones relacionadas con el mar? Escribe una lista con los nombres de las mismas.

Anexo 8. Extraído de García Benavides (2004).

☺ TRABAJAMOS:

¿A = AGUDA  
LL = LLANA  
E = ESDRÚJULA ?

A Celestino Espinosa,  
...la blusa azul y la cinta  
milagrera sobre el pecho.  
J.R.J.

Madre, vísteme a la usanza  
de las tierras marineras;  
el pantalón de campana,  
la blusa azul ultramar  
y la cinta milagrera.

- ¿Adonde vas, marinero,  
por las calles de la tierra?  
- ¡ Voy por las calles del mar!

1. Subraya la sílaba tónica, y escribe debajo: A si es aguda, LL si es llana, E si es esdrújula, S si es sobresdrújula.

2. Escribe las tildes que faltan en el poema.

3. El poeta escribe "vísteme" con tilde; tú vas a escribir el imperativo del verbo **vestir** con y sin pronombre reflexivo (añadirás el OD que prefieras) para comprobar si es necesario o no utilizar la tilde.

4. Señala los términos de origen árabe que aparecen en el poema referidos al campo semántico de los colores. Haz lo mismo con los que se refieren a las prendas de vestir.

Investiga la existencia de otros de igual procedencia.

5. El poeta dice "Madre, vísteme a la **usanza** de las tierras marineras". Dibuja un hombre y una mujer españoles vestidos a la **usanza** occidental; escribe el nombre de todas las prendas que visten.

Intenta hacer un dibujo de un hombre y una mujer vestidos con los trajes tradicionales marroquíes y escribe los nombres de las prendas que llevan.

**Anexo 9.** Extraído de García Benavides (2004).

☺ **TRABAJAMOS:**

1. Escribe las tildes que faltan en el poema.

La mar del Puerto viene  
 negra y se va.  
 ¿Sabes adonde va?  
 ¡No lo se yo!  
 De blanco, azul y verde,  
 vuelve y se va.  
 ¿Sabes adonde va?  
 ¡Si lo se yo!

2. Subraya los diptongos.

3. El poema está en presente de Indicativo: tú vas a escribir los verbos en pretérito imperfecto de Indicativo porque ahora describiremos acciones pasadas. Señala los hiatos.

La mar del Puerto .....  
 negra y se .....  
 ¿..... adonde ..... ?  
 ¡no lo ..... yo!  
 De blanco, azul y verde,  
 ..... y se .....  
 ¿..... adonde ..... ?  
 ¡Si lo ..... yo!

4. Azul es un adjetivo. Busca en el diccionario las palabras que pertenecen a la familia léxica de azul; escribe su significado y señala la categoría gramatical a la que pertenecen.

¿Podrías utilizar en el poema alguna de ellas, en lugar de azul?

5. La palabra Puerto está escrita con mayúscula. ¿Por qué? Ya sabes que estás trabajando con un poema de Alberti, entonces ¿a qué puerto se refiere?

6. Además de Alberti, la literatura española cuenta con otros escritores que pertenecen a esa misma Comunidad Autónoma, Andalucía. Vas a escribir sus nombres

en el crucigrama que te proponemos, en el que ya aparecen las vocales de los mismos; los conoces a todos pero, por si te olvidaste, te vamos a dar otra pista:

- La celebración del segundo centenario de su muerte en ese año, dio el nombre a la Generación del 27.
- Escribió *Las rimas*.
- Escribió *Campos de Castilla*.
- Escribió *Platero y yo*.
- Son tres escritores de la Generación del 27, como Alberti; uno de ellos muy conocido por su obra poética y dramática.



## Anexo 10. Extraído de García Benavides (2004).

### ☺ TRABAJAMOS:

1. En el poema aparecen los artículos en masculino singular. Léelo en silencio, localízalos y escríbelos en la forma correcta.

A FEDERICO GARCÍA LORCA,  
POETA DE GRANADA  
(1924)  
(otoño)

En esta noche en que el puñal de el viento  
acuchilla el cadáver de el verano,  
yo he visto dibujarse en mi aposento  
tu rostro oscuro de perfil gitano.

Vega florida. Alfanjes de el rios,  
tintos en sangre pura de el flores.  
Adelfares. Cabañas. Praderios.  
Por el sierra cuarenta salteadores.

Despertaste a el sombra de el oliva,  
junto a el pitiflor de el cantares.  
Tu alma de tierra y aire fue cautiva

Abandonando, dulce sus altares,  
quemó ante ti el anémona votiva  
el ángel de el cantos populares.

2. Busca en el diccionario los vocablos de origen árabe: **Alfanjes, adelfar**. Escribe en tu cuaderno la explicación que da el diccionario. A continuación, busca tres palabras que empiecen por **al** o **ad**. ¿Indica el diccionario su procedencia? Si no lo hace, ¿te parece que pueden ser préstamos árabes? ¿Por qué? Si no lo sabes, pide a tu profesor o profesora que te lo explique.

3. Lee detenidamente el poema. ¿Sabrías distinguir dónde hay elipsis de verbos? Localízalas. ¿Cuáles son los verbos que tú crees que podrían incorporarse?

4. Recuerda las explicaciones dadas en clase. Intenta medir los versos del poema. Ve anotando todos los datos en el cuaderno. A continuación, intenta recordar y escribir también los datos referidos a la rima y estrofa que forman estos versos.

5. A continuación, subraya los adjetivos. Escribe a qué persona o cosa están calificando.

6. Señala las metáforas que más te han gustado o que comprendes mejor. ¿Cuáles son las que se refieren al poeta GARCÍA LORCA y cuáles las que se refieren a la época del año? ¿Qué crees tú que nos está diciendo el poeta a través de ellas? Si no se te ocurre nada, pregunta a tu profesor o profesora y, luego, trata de escribir en el cuaderno lo que has escuchado.

7. Selecciona, entre los datos que conoces de GARCÍA LORCA y/o de GRANADA, aquellos que más te gustan y escribe un pequeño poema dedicado a este poeta y/o a Granada. Emplea adjetivos similares u otros nuevos que se te ocurran (también los puedes buscar en el diccionario). Intenta construir una metáfora sencilla que haga referencia a su vida o a la belleza de esta ciudad.

8. Escribe en tu cuaderno lo que sepas del curtido de las pieles. ¿Conoces otras profesiones de tradición artesanal en tu país (Marruecos o España)?

Anexo 11. Extraído de García Benavides (2004).

☺ **TRABAJAMOS:**

1. Escribe los nombres masculinos y los nombres femeninos del poema. Cómo los conoces.

- MASCULINOS:
- FEMENINOS:

El cambio de terminación o/a en los nombres ¿lleva consigo el cambio de género, de significado y/o de categoría gramatical? ¿Hay palabras que si se les cambia su terminación pierden su significado? Comprueba todo esto con los nombres escritos a continuación; puedes utilizar el diccionario.

- Puntos/puntas.
- Corbata/corbato.
- Pino/pina.
- Silencio/silencia.
- Novio/novia.

2. ¿Qué tiempo verbal se utiliza en el poema? ¿Por qué?

Los cuatro primeros versos y los tres últimos carecen de verbo. ¿Admitirían los verbos ser y/o tener? ¿En qué tiempo? Fíjate en que el poeta habla del hoy y del ayer. Añade a estos versos uno de los dos verbos y utiliza el tiempo que creas adecuado.

3. El poeta habla del **ayer** y del **hoy**, del **pino verde** y del **pino seco**; estas palabras son antónimos porque su significado es contrario, se opone. Como ves, pueden

ser antónimos los adverbios, los adjetivos, y también los verbos, nombres, conjunciones, preposiciones, determinantes, pronombres... La regla es que la pareja de antónimos tiene que pertenecer a la misma categoría gramatical. Es decir, si se trata de un nombre, su antónimo será también un nombre, si es un adjetivo, lo mismo, etc.

Localiza en la sopa de letras los antónimos de las palabras: **antes, con, madre, dormir, nacer, y, sí, blanco, guapo, comprar, bien, día, arriba, delante.**

S	L	B	O	L	S	E	U	P	S	E	D	G	R
I	N	C	J	L	F	P	Ñ	W	P	L	Ñ	E	S
N	E	O	C	O	N	T	R	A	U	S	D	A	Q
T	G	J	N	O	C	H	E	Y	O	N	R	F	M
R	R	A	Y	G	H	Q	C	T	E	T	K	A	O
A	O	B	H	I	J	A	K	V	E	V	L	D	R
Q	P	A	X	U	L	U	Y	D	R	B	J	S	I
O	N	H	R	A	T	R	E	P	S	E	D	A	R

4. Escribe en el cuadro siguiente las parejas de antónimos y señala la categoría gramatical a la que pertenecen estas palabras.

PALABRA	ANTÓNIMO	CATEGORÍA GRAMATICAL	PALABRA	ANTÓNIMO	CATEGORÍA GRAMATICAL
Alguien	Nadie	Pronombre	Gastar	Ahorrar	Verbo
Antes			Blanco		
Con			Guapo		
Madre			Comprar		
Dormir			Bien		
Nacer			Día		
Y			Arriba		
Sí			Delante		

5. Qué tipo de recuerdos o qué sensaciones relacionadas con los sentidos de la vista, oído, gusto, olfato y tacto despiertan en ti el **ayer** y el **hoy**. Escribe una lista con esas experiencias asociándolas al sentido que les corresponda.



	<b>MOTIVO (vivencia, recuerdo, sensación)</b>	<b>AYER</b>	<b>HOY</b>
<b>VISTA</b>			
<b>OÍDO</b>			
<b>GUSTO</b>			
<b>OLFATO</b>			
<b>TACTO</b>			

6. Elige alguno de esos recuerdos y escribe tu poema en la persona gramatical que prefieras (1ª, 2ª o 3ª del singular). Puedes imitar la estructura del poema de Alberti:

AYER Y HOY

.....

.....

AYER

.....

.....

HOY

.....

.....

7. ¿Qué es una ermita? Escribe el nombre de alguna que conozcas. ¿Conoces alguna en Madrid o en otro lugar de España? Si es así, escribe su nombre. Escribe el nombre de los lugares de culto religioso (musulmán, católico...) que conozcas.

Junto con tu compañero, establece lo que puede haber en común y cuáles son las diferencias entre una mezquita y una catedral (tamaño, estructura interna y externa, ornamentación, mobiliario, emplazamiento de mujeres y hombres, función del minarete/torre, patio/claustro).

	<b>MEZQUITA</b>	<b>CATEDRAL</b>
<b>TAMAÑO ESTRUCTURA interna</b>		
<b>ESTRUCTURA externa</b>		
<b>ORNAMENTACIÓN</b>		
<b>MOBILIARIO</b>		
<b>EMPLAZAMIENTO de los fieles</b>		
<b>MINARETE TORRE</b>		
<b>PATIO CLAUSTRO</b>		

8. ¿Qué sabes de las religiones musulmana y católica? ¿Conoces alguna otra religión? Escribe algunas de las cosas que más te llaman la atención de ellas.

## Anexo 12. Extraído de García Benavides (2004).

### ☺ TRABAJAMOS:

1. La palabra **pequeñito** lleva un sufijo diminutivo **-ito** que puede expresar: tamaño, cariño o, simplemente, utilizarse para intentar convencer de algo a la persona que nos escucha.

Localiza en el poema el sufijo **-ita**. ¿Qué añade dicho sufijo al significado de esta palabra? ¿Tiene siempre el mismo significado? ¿Qué palabras admiten este sufijo? Ejemplifícalo con palabras del poema. ¿Conoces otros sufijos con el mismo significado?

Hay otros sufijos con significado contrario, como: **-azo/a**, **-ón/ona**, **ote/a**. ¿Qué palabras lo admiten? Añádelo a las palabras del poema con las que trabajaste los sufijos diminutivos y fíjate cómo hacen que su significado cambie.

2. Hemos explicado en clase lo que es una **anáfora** y hemos identificado las que Alberti incluye en su poema. Señala las que recuerdes.

3. ¿Qué es una nana? ¿Recuerdas alguna? Si no recuerdas ninguna, pregunta en casa sobre el tema. Si te sabes la letra, escríbela, después la leeremos en clase. Dinos a quién se la oíste cantar y con qué motivo. Si tienes una cinta con esta canción grabada, tráela a clase.

4. ¿Qué clase de ave es una cigüeña? ¿Qué otros significados de la palabra cigüeña conoces? Puedes recurrir al diccionario.

5. Seguramente has visto alguna vez una cigüeña. Recuerda en qué época del año; qué estabas haciendo, qué sensaciones despertó en ti: ¿Te produjo alegría, te dio la sensación de que se acababa el invierno y que venía el buen tiempo? Escribe estos recuerdos según se te vayan ocurriendo. Cuando termines (date tiempo, no tengas prisa), ordenalos como más te guste y aprovéchalos para escribir una nana. Si quieres puedes imitar la estructura del poema de Alberti. Recuerda lo que tu profesor o profesora te ha explicado sobre la anáfora e intenta también utilizar alguna en tu poema.

En el caso de que ni tú ni tu familia hayáis visto nunca cigüeñas, puedes escribir sobre alguna otra ave que te resulte familiar, de acuerdo con las instrucciones anteriores.

6. Ahora vamos repasar el vocabulario relacionado con las **aves**; para ello, rellena el crucigrama siguiente:

### HORIZONTALES:

2. Se dice de los animales que comen carne.
5. Pie y pierna de las aves. / En plural, parte del cuerpo que sirve para volar.
7. Extremidad posterior del cuerpo.
8. Hogar de los pájaros.
9. Se llama así la bolsa en la que se reblandecen los alimentos.
11. Animal con alas, en plural.
13. Conducto por el que pasan los alimentos.

**VERTICALES:**

- A. Al revés, cubre todo el cuerpo de las aves. / Conjunto de plumas que visten al ave.
- C. Parte saliente de la cabeza de las aves. / Lo hacen los pájaros.
- D. Pie del ave con uñas curvas, fuertes y agudas.
- F. Se llama así a la hembra del pato.
- G. Tiene yema y clara.
- H. Se dice de los animales que ponen huevos.
- J. Ave rapaz diurna, de vuelo rapidísimo y vista aguda.
- K. En plural, órgano que sirve para ver.
- L. Se llama así a los animales con dos extremidades.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												

7. Intenta escribir un poema breve dedicado a la cigüeña o a otra ave que conozcas utilizando alguna anáfora.

**Anexo 13.** Extraído de García Benavides (2004).

☺ **TRABAJAMOS:**

1. Recuerda la vida de Alberti. ¿Por qué crees tú que escribe este poema? Intenta contestar a las preguntas que hace en el mismo (sabes que se trata de preguntas que no exigen una respuesta; el recurso utilizado se llama interrogación retórica). Trata de fijarte bien para escribir correctamente los elementos oracionales **porque, por qué, porqué, por que**. ¿Fue Alberti un emigrante? Razona tu respuesta.

2. Si alguna vez has emigrado o conoces a alguien que lo haya hecho, reflexiona con tus compañeros y compañeras sobre las posibles causas; anótalas.

Si, por cualquier razón, has tenido que cambiar de barrio, de ciudad o de país definitiva o temporalmente, utiliza este motivo para escribir tu poema en forma dialogada. Puedes partir de la pregunta ¿padre/papá por qué me...? Emplea distintas formas de "porque". No te olvides de los guiones, ellos son los que nos indican que la estructura del poema es dialogada.

El/la .....

.....

- Papá, ¿por qué me.....

del .....

- Hijo, porque .....

.....

- Papá, ¿.....

.....

-Hijo, .....

.....

3. ¿Se trasladan también las aves de un continente a otro? ¿Por qué lo hacen? ¿Cómo se llama este viaje? ¿Conoces los nombres de algunas aves que se trasladan a España? ¿Y los nombres de las que viajan a Marruecos?

#### Anexo 14. Extraído de García Benavides (2004).

##### ☺ TRABAJAMOS:

1. Al poema le faltan los verbos **ir, irse, venir y volver**. Escríbelos en el lugar que creas que les corresponde y en el modo y tiempo adecuados.



MURALLAS azules, olas,  
del África, ..... y .....

Quando .....  
¡Ay, quién con ellas .....

¡Ay, quién con ellas .....

Quando .....

2. El poema incluye verbos de significado contrario (ir-venir, ir-volver)... Seguro que tú conoces otros. Escríbelos a continuación. ¡A ver quién de vosotros encuentra más parejas contrarias de verbos!

3. En Marruecos y en España podemos contemplar **murallas**. ¿Podrías escribir el nombre de las ciudades en donde las has visto o donde sabes que las hay?

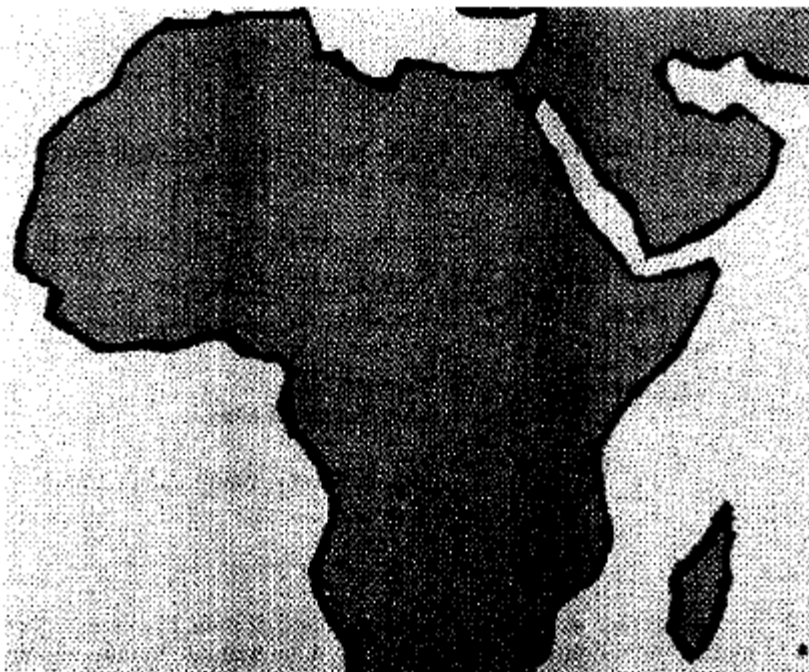
¿Para qué crees que sirve o servía una muralla? ¿Qué puedes decir sobre: su emplazamiento, materiales utilizados, mano de obra empleada. ¿Qué pueblos de la Antigüedad edificaron murallas que aún se conservan?

¿Qué significado tiene en el poema la palabra MURALLA?

4. ¿Estás de acuerdo con que hoy se levanten murallas? Expón tu opinión.

5. Aquí tienes un mapa de África. Escribe sobre él los nombres de: mares, océanos y países costeros; si no te acuerdas, ni tu compañera o compañero tampoco, consulta juntos el atlas. Señala en tu mapa el lugar de donde procedes.

6. ¿Conoces algún detalle por el que alguno de estos países ha destacado? Por ejemplo: arquitectura, paisajes, rodaje de películas, artistas, deportistas, misioneros, místicos, escritores o escritoras, algún acontecimiento excepcional...



7. El poema que has leído nos dice cómo ve el mar Alberti. Ahora, vas a intentar escribir un poema que hable del mar tal y como tú lo ves o como tú lo imaginas. Después elige una o dos parejas de antónimos de los verbos que más te inspiren, y construye con ellos un último verso para finalizarlo.

## Anexo 15. Extraído de Iglesias Morales (2011).

Rafael Alberti es otro de los poetas de la Generación del 27 más conocidos. Sus inicios entroncan con un tipo de poesía neopopular que después irá madurando hacia posiciones más vanguardistas, hasta que al final de la Guerra Civil, donde ha empezado a desarrollar una poesía política, se verá obligado a exiliarse durante muchos años por su condición de miembro del Partido Comunista, con lo que iniciará unos textos llenos de nostalgia por el país, los amigos o los recuerdos que ha dejado atrás.

### ACTIVIDAD 10

Su primer libro se titula *Marinero en tierra* y data de 1925. En muchas ocasiones se expresa en este libro la nostalgia que siente por no poder ver el mar de su tierra natal (Puerto de San Lúcar de Barrameda) al tener que residir en Madrid.

#### CON ÉL

Zarparé, al alba, del Puerto,  
hacia Palos de Moguer,  
sobre una barca sin remos.  
De noche, solo, ¡a la mar!  
y con el viento y contigo! 5  
Con tu barba negra tú,  
yo barbilampiño.

1. Intenta señalar en un mapa el lugar exacto de Puerto y de Palos de Moguer e indica la ruta que seguiría el poeta.
2. Palos de Moguer es el lugar de nacimiento de otro poeta español importante y amigo de Alberti. Si descubres quién es sabrás también a quién se dirige el poema y quién es el tú que aparece en el texto.
3. ¿Quién tiene más edad, yo o tú? ¿Por qué?
4. La métrica del poema está influida por la Vanguardia. ¿Puedes justificarlo?
5. El poema es aparentemente muy sencillo pero, ¿cuál es el tema que está desarrollando?

### ACTIVIDAD 11

Junto con el tema marinero, Alberti comienza pronto en sus primeros escritos a verse influido por la poesía del Siglo de Oro español, cuya influencia irá desarrollando hasta confluir con otros miembros de la Generación en un gongorismo extremo.

Si Garcilaso volviera,  
yo sería su escudero;  
que buen caballero era.  
Mi traje de marinero  
se trocaría en guerrera 5  
ante el brillar de su acero;  
que buen caballero era.  
¡Qué dulce oírle, guerrero,  
al borde de su estribera!  
En la mano, mi sombrero; 10  
que buen caballero era.

1. Para entender el poema, es necesario que sepas quién es Garcilaso y la importancia que tiene para la poesía escrita en español a partir del Renacimiento. Busca información sobre este autor.
2. Explica los siguientes vocablos referidos al texto e intenta asociarlos a algún personaje: escudero, caballero y estribera.
3. En el poema aparece también la palabra *guerrero* y *guerrera* con un significado bastante diferente entre ambos. ¿Cómo lo explicarías?
4. ¿Cuál es la máxima aspiración del poeta en este texto?
5. La métrica parece clásica pero Alberti le ha añadido un matiz más moderno. Si te fijas, los últimos versos siempre se repiten, ¿qué piensas que consigues con esto?
6. ¿Hay alguna referencia al mar en el poema?

## ACTIVIDAD 12

Prosiguiendo con el tema del mar, este poema de Alberti en *Marinero en tierra* también es muy conocido.

El mar. La mar.  
El mar. ¡Sólo la mar!  
¿Por qué me trajiste, padre,  
a la ciudad?  
¿Por qué me desenterraste 5  
del mar?  
En sueños, la marejada  
me tira del corazón.  
Se lo quisiera llevar.  
Padre, ¿por qué me trajiste 10  
acá?

1. El tema del poema parece referido al mar pero, ¿no hay algo más que lo complementa? ¿Hay un contraste entre el campo y la ciudad? ¿Qué significado tiene la familia en el texto?
2. Fíjate en la palabra *mar*. ¿Es de género masculino o femenino? ¿Observas alguna diferencia al cambiarle el género?
3. La métrica del poema es completamente libre. Justifica esta afirmación.
4. Explica la expresión *desenterraste del mar*. ¿Qué tipo de figura retórica es esta?
5. ¿Qué sensación personal te proporciona el mar? ¿Lo puedes llegar a echar de menos como le ocurre al propio poeta?

## Acércate SIN Miedo



### 1. Lee estas palabras de Rafael Alberti

*"Las nubes tienen forma de mapas casi siempre, ¿verdad? Y hay días en que estas formas son exactas y... unas veces son el mapa de América, otras son un islote que parece Australia... Un día estaba yo cerca del río Paraná (río de América del Sur) y vi unas nubes preciosas proyectadas en el suelo, que eran el mapa de España... Entonces hice este poema:"*

*Hoy las nubes me trajeron,  
volando, el mapa de España.  
¡Qué pequeño río,  
y qué grande sobre el pasto  
la sombra que proyectaba!  
Se le llenó de caballos  
la sombra que proyectaba.  
Yo, a caballo, por su sombra  
busqué mi pueblo y mi casa.  
Entré en el patio que un día  
fuera una fuente con agua.  
Aunque no estaba la fuente,  
la fuente siempre sonaba.  
Y el agua que no corría  
volvió para darme agua.*



**En el poema, el autor habla de su pueblo y de su casa. Sitúa en un mapa de España la ciudad donde nació el poeta.**

**Ahora, escribe cómo es tu casa: dónde se sitúa, número de habitaciones, dimensiones, etc. Utiliza estos verbos: ser, estar, haber, aparecer...**

*Ejemplo: Mi casa se encuentra en la calle Mohammed V de la ciudad de Rabat. Tiene tres habitaciones pequeñas, una cocina y un cuarto de baño. El patio es grande y hay una fuente en medio. En mi habitación hay muy luz. En ella hago los ejercicios de español del colegio.*

## EL MAR



### 1. Lee este conocido poema de Rafael Alberti, de su libro *Marinero en tierra* (1924).

*El mar. La mar.  
El mar ¡Solo la mar!*

*¿Por qué me trajiste, padre,  
a la ciudad?*

*¿Por qué me desenterraste  
del mar?*

*En sueños, la marejada  
me tira del corazón.*

*Padre, ¿por qué me trajiste  
acá?*



En grupos de tres, vas a leer tres resúmenes de este poema. ¿Qué resumen refleja mejor el contenido del poema anterior?

- a) El padre del poeta no quiere abandonar el pueblo marinero, aunque es feliz con su familia en la ciudad.
- b) El poeta siente un poco de nostalgia, aunque no tiene buenos recuerdos del mar.
- c) El poeta sueña con el mar y pregunta a su padre por qué razón vinieron a la ciudad y abandonaron su pueblo marinero.



Vamos a ponerle un título al poema que hemos leído. Elige un título:

- a) El mar y la ciudad.
- b) La añoranza del mar.
- c) El mar, ese paraíso perdido.

¿Cuál de ellos refleja mejor los sentimientos del poeta?

El poeta presenta el mar como símbolo de libertad, un lugar muy deseado al que quiere regresar. ¿Te imaginas por qué?

Porque...

porque puedo jugar en la playa.
porque puedo bañarme en el mar.
porque estoy en contacto con la naturaleza.
porque...

¿Adónde te gustaría volver? ¿Por qué?

Me gustaría volver a + nombre del lugar, porque...

.....

.....

.....

Ahora, escribe en este cuadro las ventajas y los inconvenientes de la vida en una ciudad y en un pueblo marinero.

Ciudad	Ciudad	Pueblo marinero	Pueblo marinero



## Escribe, oculta y pasa

1. Vamos a elaborar un cadáver exquisito. El juego consiste en comenzar una frase, un verso o un dibujo en un papel. A continuación, pliega el papel y pásalo a tu compañero sin que vea nada.

Ejemplo:

Alumno 1: Las tierras, las tierras, las tierras de España

Alumno 2: Escucha por la playa, madre, mi trote largo.

Alumno 3: ¿Por qué soy un pájaro?

Alumno 4: Canto esta noche de estrellas

Vas a formar parte de un grupo de cuatro compañeros. Cada uno escribirá un verso por separado. A continuación, y por orden, se escribirá un poema uniendo esos versos. Puesta en común. ¿Cuál te gusta más?



## La paloma de Alberti

1. Lee este conocido poema de Rafael Alberti.

Se equivocó la paloma.  
Se equivocaba.  
Por ir al norte, fue al sur.  
Creyó que el trigo era agua.  
Se equivocaba.  
Creyó que el mar era el cielo,  
Que la noche, la mañana.  
Se equivocaba.  
Que las estrellas, rocío,  
Que la calor, la nevada.  
Se equivocaba.  
Que tu falda era tu blusa,  
Que tu corazón, tu casa.  
Se equivocaba.  
(Ella durmió en la orilla.  
Tú, en la cumbre de una rama.)



Dibujo de Rafael Alberti



Ahora, vas a escuchar este poema cantado por Juan Manuel Serrat:

[http://www.youtube.com/watch?v=nC27WL\\_5FQ0&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=nC27WL_5FQ0&feature=related)

¿Qué representa la paloma en el poema? Elige una de estas opciones:

- a) La paloma representa las ilusiones de una persona joven.
- b) La paloma representa el deseo de libertad.
- c) La paloma representa el viaje de toda una vida.
- d) La paloma representa el amor sin condiciones.

Explica por qué has elegido esa opción.



## Juegos Florales 2012

1. Con todo lo que has aprendido, estás preparado para participar en los Juegos Florales. ¡Estáis invitados todos los alumnos y profesores de tu colegio!

Todas estas actividades te servirán también para participar en el Premio al Mejor Centro del Año en español, que convoca la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos.

¡No lo pienses más y participa!

Puedes participar en una de estas secciones:

### A) Recital poético:

Elige un poema de Rafael Alberti y léelo. Pueden participar todos los alumnos interesados en la lectura de un poema del autor. Respeta las pausas y realiza un cambio de entonación al finalizar cada verso. Tu profesor te ayudará.



### B) Escritura poética.

Primero, necesitas tener una idea, una emoción... Busca un lugar donde estés cómodo. Intenta escribir versos que reflejen realmente lo que sientas.

Escribe, lee, y vuelve a leer. Con las actividades que has hecho en esta unidad didáctica podrás hacer poemas muy bonitos. Inténtalo... Tu profesor establecerá los plazos de entrega de poemas.

### C) Concurso de Ortografía en Ñ.

Ganará el alumno que tenga menos faltas de ortografía. Vuestro profesor os hará los dictados. Los textos serán de Rafael Alberti.

### D) Yo canto, tú cantas, él canta...

Si te gusta la música, tienes buena voz, tocas la guitarra o cualquier otro instrumento, atreverte a ponerle voz y música a uno de los poemas de Rafael Alberti que más te guste.

### E) Concurso de murales "Rafael Alberti y el mar"

En grupos de cuatro, elabora un mural con poemas de Rafael Alberti, dibujos, imágenes, etc. Finalmente, se pondrán en los tableros del instituto.

